



РОССИЙСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
им. А. И. ГЕРЦЕНА

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОМПЕТЕНТНОСТЬ
ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

Научно-методические материалы

Под редакцией Хухлаева О. Е., Чибисовой М. Ю.

*Допущено
Учебно-методическим объединением
по направлениям педагогического образования
Министерство образования и науки РФ
в качестве научно-методических материалов
для руководителей и научно-педагогических работников
высших учебных заведений*

Санкт-Петербург
2008

УДК 378
М 43

*Публикуется за счет средств инновационной программы
РГПУ им. А. И. Герцена на 2007–2008 годы
«Создание инновационной системы подготовки специалистов в области
гуманитарных технологий в социальной сфере»*

Рецензенты:

М. Ю. Кондратьев, доктор психологических наук,
профессор (МГППУ);

А. С. Обухов, кандидат психологических наук,
доцент (МППУ)

Авторы:

Е. А. Александрова, А. А. Богданова, М. В. Корнилова,

И. М. Кузнецов, А. В. Макаруч, А. Б. Пантелеев,

Г. У. Солдатова, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев,

О. В. Хухлаева, М. Ю. Чибисова, О. В. Щедрина

М 43 Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве: Научно-методические материалы / Под ред. Хухлаева О. Е., Чибисовой М. Ю. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. – 408 с.
ISBN 978-5-94777-187-9

Научно-методические материалы посвящены изложению отечественного опыта в области анализа этнопсихологических и этносоциологических особенностей современного поликультурного образовательного пространства, а также анализу формирования межкультурной компетентности педагога, необходимой для успешной работы в ситуации кросскультурного взаимодействия. Кроме того, представлены практические технологии, позволяющие педагогу и психологу эффективно решать профессиональные задачи в условиях поликультурности.

Научно-методические материалы способствуют как повышению межкультурной компетентности у педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде, так и росту внимания психолого-педагогического сообщества к такой непростой, но крайне важной в сложившихся социокультурных условиях теме, как межкультурная компетентность педагога.

УДК 378

© Авторы, 2008

© Оформление

ООО «Книжный Дом», 2008

ISBN 978-5-94777-187-9

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....5

Глава 1.

Поликультурная образовательная среда: теоретико-методологические аспекты8

Кузнецов И. М. Представление о многообразии этнокультурных миров как основа формирования поликультурного образовательного пространства8

Александрова Е. А. Культура и этнос как системообразующие понятия межкультурной компетентности 35

Щедрина О. В., Кузнецов И. М. Мультикультурализм как стратегия обеспечения стабильности поликультурного социума 94

Богданова А. А. Социально-политологические аспекты феномена мультикультурализма 112

Хухлаева О. В. Поликультурная образовательная среда – ценностно-методические основы как базис реализации межкультурной компетентности педагогов 131

Глава 2.

Поликультурное образование и межкультурная компетентность: от теории к практике..... 152

Хакимов Э. Р. Общая характеристика понятия «межкультурная компетентность педагога» и ее формирование у будущих педагогов 152

Хакимов Э. Р. Этническая позиция личности и ее роль в формировании межкультурной компетентности педагога 168

Богданова А. А. Общие подходы к характеристике поликультурного образования 192

Кузнецов И. М. Этносоциологическая специфика поликультурной образовательной среды (на примере Москвы) 210

Глава 3.

Технологии психолого-педагогического сопровождения поликультурной образовательной среды	233
<i>Хухлаев О. Е.</i> Противодействие агрессивному национализму в образовательной среде с точки зрения социальной психологии	233
<i>Солдатова Г. У., Макаrchук А. В., Пантелеев А. Б.</i> Комплексная программа социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве	252
<i>Хакимов Э. Р.</i> Обучение педагогов этнопедагогическому проектированию	276
<i>Чибисова М. Ю., Корнилова М. В.</i> Тренинг межкультурной компетентности для педагогов	316
<i>Солдатова Г. У., Макаrchук А. В., Пантелеев А. Б.</i> Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде	352
<i>Хакимов Э. Р.</i> Оценка педагогами этнокультурных особенностей ребенка	372
<i>Чибисова М. Ю.</i> Метод проектов как средство повышения межкультурной компетентности педагога.....	398

ВВЕДЕНИЕ

Современная российская действительность показывает, что одна из самых проблемных сфер человеческого существования связана с межкультурной коммуникацией и ее влиянием на бытие как отдельного индивида, так и общества в целом. Признание «полиэтничности» российского общества на фоне распространения межэтнических конфликтов и повышения межэтнической напряженности приводит к необходимости выработки новых методов социальной политики, адекватных меняющемуся миру. Соответственно в настоящее время перед образовательной средой встают проблемы, связанные тем, что она может быть эффективна только при условии наличия определенного уровня межкультурной компетентности ее акторов, в первую очередь – педагогов.

Межкультурная компетентность современного педагога является залогом успешной профилактики агрессивного национализма и разрешения всех проблем, связанных с межнациональными отношениями в классе, реализации эффективных механизмов профилактики внутришкольной дискриминации на расовой, конфессиональной и этнической почве, формирования у учащихся установок гражданской солидарности, культуры мира и согласия.

Проблема межкультурного обучения и, в частности, технология формирования навыков межкультурного взаимодействия у педагогического персонала – это вопрос, на который зарубежные исследователи обращают внимание с 70-х гг. прошлого века, а российские – всего лишь менее 10 последних лет.

За это время исследователями (особенно зарубежными) накоплен достаточно большой опыт в данной сфере. Однако, несмотря на наличие за рубежом большого количества практиков разного рода, занимающихся межкультурным обучением (так, например, регулярно проходят конгрессы SIETAR (Общества межкультурного образования, тренинга и исследований)), данный опыт с трудом переносится на российскую почву, как в связи с общекультурной спецификой, так и с особенностями отечественной системы образования. В связи с этим возникает необходимость в отечественных разработках, посвященных проблеме межкультурной компетентности педагога в поликультурной среде.

Цель данных научно-методических рекомендаций – дать описание отечественного опыта в области анализа этнопсихологических и этносоциологических особенностей современного поликультурного образовательного пространства, а также провести анализ формирования межкультурной компетентности педагога в поликультурном образовательном пространстве. Также мы ставили своей целью представить некоторые практические технологии, позволяющие педагогу и психологу эффективно решать профессиональные задачи в условиях поликультурности.

Первая глава научно-методических рекомендаций посвящена описанию теоретико-методологических аспектов, связанных с этнопсихологией и этносоциологией, необходимых для понимания феномена поликультурной образовательной среды.

Во-первых, это материалы, представляющие базовые теоретические конструкты, такие как «этнокультурный мир» (И. М. Кузнецов), «культура», «этнос» и «self» (Е. А. Александрова). Во-вторых, статьи, посвященные феномену мультикультурализма (А. А. Богданова, И. М. Кузнецов), одному из центральных понятий в концепции поликультурного образования. В заключение главы в работе О. Е. Хухлаева представлено описание ценностно-методических основ поликультурной образовательной среды.

Вторая глава носит более практико-ориентированный характер и посвящена изложению современных представлений о взаимосвязи между концепцией поликультурного образования и межкультурной компетентностью.

В начале в статье Э. Р. Хакимова приведено описание содержания, стратегий и методов формирования межкультурной компетентности педагога, дана общая характеристика этого понятия. Затем Э. Р. Хакимов излагает концепцию этнической позиции личности и описывает ее роль в формировании межкультурной компетентности педагога.

Последующие материалы посвящены описанию поликультурной образовательной среды: общим подходам к ее построению (А. А. Богданова) и ее этносоциологической специфике (на примере Москвы, И. М. Кузнецов).

Завершает научно-методические рекомендации третья глава, посвященная описанию технологий психолого-педагогического сопровождения поликультурной образовательной среды.

В ее начале О. Е. Хухлаев представляет социально-психологический подход к организации противодействия агрессивному национализму в образовательной среде. Затем приведена Комплексная программа социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве (Г. У. Солдатова, А. В. Макаруч, А. Б. Пантелеев).

Э. Р. Хакимов в своей статье излагает методику обучения педагогов этнопедагогическому проектированию, а М. Ю. Чибисова, М. В. Корнилова описывают программу тренинга повышения межкультурной компетентности педагогов

Последующие материалы посвящены проблемам оценки педагогами и психологами: а) адаптации детей мигрантов (Г. У. Солдатова, А. В. Макаруч, А. Б. Пантелеев) и б) этнокультурных особенностей ребенка (Э. Р. Хакимов).

В заключение главы М. Ю. Чибисова представляет описание метода проектов как средства повышения межкультурной компетентности у педагогов.

Мы надеемся, что данные материалы будут способствовать не только повышению межкультурной компетентности у педагогов, работающих в поликультурной образовательной среде, но также росту внимания психолого-педагогического сообщества к такой непростой, но крайне важной в сложившихся социокультурных условиях теме, как межкультурная компетентность педагога.

*О. Е. Хухлаев, канд. психол. наук,
зав. каф. этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ*

1

**Поликультурная образовательная среда:
теоретико-методологические аспекты****И. М. Кузнецов****Представление о многообразии этнокультурных миров как
основа формирования поликультурного образовательного
пространства**

Необходимость формирования поликультурного образовательного пространства является оптимальным ответом на текущие вызовы современных глобализационных процессов. В условиях нынешней глобальной цивилизации народы уже не могут жить изолированно каждый в своем собственном культурном мире, как это было еще в конце XIX – начале XX в. Благодаря современным технологиям изолированные этнокультурные миры стали взаимопроницаемы как физически, так и прежде всего, информационно. Однако сознание людей меняется гораздо медленнее, и в новых условиях взаимодействия культур сохраняются иллюзии и стереотипы, оставшиеся от эпохи «дозируемого» межкультурного взаимодействия. В связи с этим одна из базовых задач формирования поликультурного образовательного пространства – избавление от этих иллюзий и коррекция устаревших стереотипов.

Одна из таких достаточно распространенных иллюзий связана с началом эпохи глобализации и отражает некоторую эйфорию по поводу того, что в новом глобальном обществе все прежние (особенно – этнокультурные) категоризации будут заменены новыми универсальными, такими, например, как профессиональная принадлежность и т. п. Иначе говоря, деление людей по национальной принадлежности станет анахронизмом, а сами этнокультурные артефакты станут объектом лишь музейного интереса и экзотического любопытства.

В самом деле для современности характерна универсализация материальной культуры и сосредоточение этнической специфики в сфере духовной жизни. С этим утверждением можно согласиться, если иметь в виду лишь инструментальный, прагматический аспект материальной культуры. Однако помимо непосредственного инструментального назначения практически все элементы материальной (как, впрочем, и духовной, хотя это менее очевидно) культуры несут определенную системную смысловую нагрузку. Иными словами, универсальные, присущие любой культуре элементы (жилище, одежда, пища, орудия труда, элементарные социальные структуры, обряды, песни, танцы и т. п.), будучи неотъемлемыми составляющими определенной этнокультурной системы, становятся носителями, знаками определенных специфических значений, не имманентных природе этих элементов, а приобретаемых ими в силу их включенности в данную систему и существующих только в пределах этой системы. Например, одежда в системе культуры является не только (а зачастую не столько) способом защитить тело от капризов погоды (в чем состоит ее инструментальная функция), но и определенным текстом, по которому прочитывается статус человека в данном обществе, его амбиции и т. п. И в том случае, когда национальная одежда как носитель этих текстов замещается универсальной, соответствующей неким глобальным стандартам, присущие национальной одежде культурные смыслы как бы переносятся на этот новый материальный носитель.

Имея в виду именно эту специфическую смысловую нагрузку новых универсальных элементов, мы можем говорить о них как о составляющих той или иной определенной уникальной этнической культуры, а также об устойчивости и преемственности этнических культур во времени. Другое дело, что в прошлом эти элементы имели специфическую предметную форму, обусловленную спецификой технологии и идеологии (представлений о мире и человеке). С распространением универсальной индустриальной технологии и основанной на рациональных посылах идеологии происходит и универсализация носителей этноспецифических значений. Но последнее отнюдь не предполагает исчезновения самих этих значений, поскольку они – продукт системы в целом и могут исчезнуть или коренным образом измениться лишь с исчезновением или изменением существенных характеристик этнической общности. Более того, для со-

временного глобализирующегося мира все более характерной становится тенденция к реконструкции этничности, т. е. закрепление каких-то элементов этнической культуры как маркеров индивидуальности человека, выделенности его из общей массы «граждан планеты».

Говоря современным языком, процессу *глобализации*, т. е. процессу универсализации знаковой материальной основы любого сообщества сопутствует процесс *глокализации*, т. е. культурно специфического осмысления, «означения» этих универсальных знаков. Именно в этом смысле и хотелось бы уточнить представление об универсализации материальных аспектов этнических культур: универсальные, промышленно изготавливаемые элементы материальной культуры замещают в качестве носителей этноспецифических значений традиционные элементы, изготавливавшиеся в рамках специфической технологии. Современные процессы глобализации – глокализации в предельной степени обнажают роль этнокультурных общностей как общностей семантических. Таким образом, сам по себе факт универсализации материального контекста повседневной жизни отнюдь не свидетельствует об универсализации смыслового контекста. Он остается различным в разных культурных сообществах и наследует соответствующий смысловой контекст своей этнической культуры. Значит, этнокультурная составляющая не исчезает из жизни современных обществ, а лишь видоизменяется в соответствии с новыми условиями существования. Это последнее не всегда отчетливо осознается как сторонниками, так и противниками сохранения этнической традиции, поскольку и те и другие зачастую понимают под этнической культурой не живую развивающуюся среду обитания человека, а некоторую архаическую *форму* этой среды.

В самом широком смысле под этнической культурой понимается конкретная исторически сложившаяся среда обитания человека (как «совокупности всех общественных отношений» – Маркс), некая буферная среда, отделяющая мир людей от мира природы. В этом плане любое человеческое существо, по тем или иным причинам выпавшее из культурного контекста, вряд ли станет человеком. Более того, этнические культуры, как естественные, т. е. исторически сложившиеся в течение многих поколений среды, служат неисчерпаемыми образцами для построения специализированных культур: профессиональ-

ных, возрастных, гендерных, досуговых и т. п., являющихся по отношению к этническим культурам субкультурами, культурами второго порядка.

Многообразие этнических культур отражает накопленный человечеством опыт приспособления коллективов людей к различным социально-историческим, природным, климатическим условиям. Но это же многообразие составляет основу до сих пор бытующего в обыденном сознании стереотипа о некоторой иерархии культур, делении их на «примитивные» и «прогрессивные». Этот стереотип был «научной» истиной в XIX в., базировавшейся, во-первых, на неправомерно перенесенном на социум одного из принципов дарвинизма: представления об историческом преемственном развитии организмов от простых к сложным формам. А, во-вторых, на господствовавшем тогда европоцентризме, т. е. представлении о европейской цивилизационной модели, как высшей форме развития человеческого общества вообще. В современном интеллектуальном сообществе этот стереотип уже давно не культивируется, однако в обыденном сознании еще живет и даже прослеживается в некоторых вполне «гуманистических» дискурсах толерантности.

Мы не можем сравнивать разные этнические культуры в терминах лучше – хуже, развитая – примитивная и т. п. Так же как мы не можем говорить, что культура управления автомобилем более прогрессивна, чем культура управления собачьей упряжкой. Все зависит от ситуации, в которой оказалось человеческое сообщество. И только в рамках какой-то общей для данного сообщества культуры профессиональной, этнической, межэтнической, гражданской возможно полноценное взаимодействие людей, их коммуникация.

Только мировая культура в целом обеспечивает нас необходимыми средствами для деятельности и выживания в непредсказуемо меняющейся природной среде, она содержит многовековой опыт того, что, когда и как мы должны использовать для общения со своими соплеменниками и окружающим миром.

Культура выполняет в человеческом сообществе определенные функции. Функция – это назначение или роль, которую выполняет данный элемент общественной среды в сообществе как целостности. Соответственно потребность выделить и объяснить назначение и роль тех или иных элементов культуры в жизни людей послужила основной причиной возникновения

в культурной антропологии самостоятельного направления – *функционализма*. Особенностью функционального подхода стало рассмотрение сначала отдельных культур, а затем и мировой культуры как целостного организованного коллективного целенаправленного действия, состоящего из элементов (людей, организаций, инструментов и т. п.), играющих определенную роль в этом действии. Для его изучения необходимо разложение действующего целого (культуры) на составляющие ролевые элементы и выявление зависимостей между ними. Таким образом в функционализме каждый элемент культуры исследуется как выполняющий определенную задачу, функцию в социокультурной общности. Более того, каждый элемент целого не просто играет присущую ему роль, а представляет собой звено, без которого культура не может существовать в качестве целостного образования. Основным интересом для функционализма вызывают вопросы: Как действует культура? Какие задачи она решает? Как воспроизводится?

Изначально функционализм был ориентирован на выяснение *полезности* какого-либо культурного явления, на установление выполняемой им роли в человеческом обиходе. Основными функциями функционализма главной своей задачей считали исследование сущности, ценности культурных явлений, генетических, причинно-следственных связей между ними, их взаимного влияния. Реализуя эту задачу, они стремились выявить зависимости между отдельными элементами культуры, уделяя главное внимание при этом исследованию функций культурных элементов, т. е. тех ролей, которые эти элементы выполняют по отношению к культуре в целом и друг к другу. Согласно их представлениям в культуре нет ничего лишнего, в ней все функционально связано друг с другом. А то, что на первый взгляд кажется лишним, свидетельствует только о нашем непонимании данной культуры. Ничего лишнего ни в одной культуре нет. Если какой-либо обычай устойчиво воспроизводится, то он зачем-то нужен и от него по каким-то политическим и иным соображениям нельзя отмахнуться, назвав «пережитком прошлого» или «варварством», «отсталостью». Если мы считаем его вредным, примитивным, или иррациональным, это означает только то, что мы еще не обнаружили его функциональных взаимосвязей.

Такого рода направленность научных интересов ученых но-

сила сугубо прагматический характер. Функции тех или иных элементов культуры на первый взгляд весьма определены и конкретны. Они состоят в налаживании взаимодействия между отдельными индивидами, группами, социальными институтами и обществом в целом. Проблема состоит в том, чтобы понять внутреннюю, подлинную, а не демонстрируемую или приписываемую извне цель взаимодействия.

Однако правильное понимание подлинных целей деятельности сообщества не так просто, и не все, что возникает в культуре, следует считать функциональным. Это качество формируется постепенно. Дело в том, что культуры могут менять свои цели или иметь целый спектр целей и функций: большинство явлений культуры амбивалентно. В процессе развития и изменения функций все явления культуры проходят своего рода проверку временем и лишь постепенно занимают свое место в мировом культурном процессе. У каждой социальной или этнической группы своя реакция на окружающую среду, и поэтому разные люди и разные социальные группы могут по-разному оценивать эффективность, т. е. полезность, правильность, ценность одних и тех же элементов культуры. Однако все эти реакции сохраняются в определенных элементах культуры, называемых артефактами, а мировая культура в целом представляет собой определенное системное образование, своеобразную копилку опыта выживания в разных внешних условиях. Вместе с тем внутри мировой культурной системы постоянно идет своего рода борьба за лидерство, в результате которой наибольшее распространение получают наиболее эффективные с точки зрения текущих задач ее элементы. Именно эти элементы получают статус наиболее прогрессивных или цивилизованных образцов деятельности, но всегда следует иметь в виду, что само по себе развитие цивилизаций может приводить к непредсказуемым последствиям для среды обитания, в которой эффективные ранее модели деятельности могут перестать быть таковыми, и тогда на первый план выходят иные культурные модели, до этого считавшиеся «варварскими».

Таким образом, мировая культура представляет собой многослойное явление: в ней на одну и ту же потребность можно получить разные «культурные ответы». Поэтому в тех или иных социальных и этнических группах сохраняются и используются формы культуры, неприемлемые для других, но отвечающие

интересам и традициям данных групп. Множеству социальных и этнических групп в обществе соответствует множественность культурных ответов на одну и ту же потребность, что закономерно выражает разнообразие человеческих склонностей и поэтому вполне функционально и, более того, является гарантом выживания человечества в непредсказуемо меняющемся мире.

Эффективность функционализма для понимания процесса межкультурной коммуникации заключается прежде всего в том, что он ориентирует на понимание других типов культур, исследование необычного образа жизни, стремление изучить культуру изнутри, осознание иных культурных ценностей. В этом аспекте предметом исследования в функционализме стали вопросы взаимозависимости членов социокультурных групп, их конформность к ожиданиям друг друга, присущие им знания и навыки, необходимые для поддержания целостности своей культуры. Внимание исследователей также сосредоточено на механизмах социальной интеграции, сокращающих межгрупповые различия, на защитных механизмах, устраняющих межкультурные конфликты, на адаптивных механизмах, уменьшающих взаимное разнообразие культур.

В процессе контактов с представителями других культур люди встречаются, совершают какие-то действия и поступки, обмениваются взглядами и мыслями. При этом смысл каждого конкретного поступка им необходимо понять, ибо он не всегда лежит на поверхности. Чаще всего этот смысл и значение следует искать в традиционных для той или иной культуры представлениях о нормальном типе поведения и отношений. Многочисленные примеры из практики межкультурной коммуникации показывают, что правильный вывод о смысле соответствующего поступка можно сделать только с внутрикультурной точки зрения.

Правила культуры, к которой мы принадлежим, относительно и не имеют универсальной значимости. Чтобы понять поведение представителя другой культуры, надо знать, насколько традиционно его поведение для его собственной культуры. Тем не менее зачастую оценка смыслов и значений явлений другой культуры происходит в соответствии со стандартами и критериями своей собственной культуры.

В обыденном сознании свои культурные ценности рассматриваются как естественные. Однако одни и те же явления в различных культурах имеют разный смысл. А это, в свою очередь,

означает, что культура не подчиняется каким-либо абсолютным критериям. Культура каждого народа относительна, и поэтому адекватно ее оценить можно только в ее собственных рамках и границах.

Данный методологический подход в культурной антропологии получил название «культурный релятивизм». Основные идеи культурного релятивизма были сформулированы американским социологом *Уильямом Самнером*, который полагал, что культура любого народа может быть понята только в рамках ее собственных ценностей и в ее собственном контексте. Развивая эту идею, известный американский культурный антрополог *Рут Бенедикт* дала развернутую трактовку культурного релятивизма, предположив, что любая культура не только должна пониматься из собственных предпосылок, но и рассматриваться в своей целостности. Она считала, что обычаи, правила, традиции не могут быть адекватно поняты или оценены вне рамок своей культуры.

Главная идея культурного релятивизма состоит в признании равноправия культурных ценностей, созданных и создаваемых разными народами. Согласно культурному релятивизму не существует элитарных, развитых и примитивных, неполноценных культур, все культуры по-своему неповторимы, и ошибочно сравнивать их друг с другом. Иными словами, культуры всех народов одинаково ценны, но о ценности каждой из них можно судить лишь в рамках данной культуры или с точки зрения эффективности достижения решаемых ею задач. Так, несколько перефразируя известный анекдот, для представителя северных народов, чтобы лежать под пальмой и есть бананы, необходимо развить бурную экономическую деятельность, заработать денег и уехать на южные острова, а жителю этих островов для той же цели достаточно спокойно лежать под пальмой и есть бананы.

Тем самым культурный релятивизм означает признание самостоятельности и полноценности каждой культуры, отрицание абсолютного значения американской или европейской системы оценок, принципиальный отказ от этноцентризма и европоцентризма при сравнении культур разных народов. Принцип культурного релятивизма играет важную роль в формировании позитивных межэтнических установок. Он предполагает рациональное, основанное на понимании отношение к культуре

каждого народа, формируя стремление понять культуру изнутри, осознать смысл ее функционирования на основе представлений об идеальном и желаемом, распространенном в ней.

Помимо указанной выше, еще одной базовой задачей формирования поликультурного образовательного пространства является воспитание навыков взаимопонимания в обычных жизненных ситуациях людей, принадлежащих к разным культурам. Ситуации, в которых может возникнуть напряженность, в целом могут быть трех типов: 1) взгляд на представителей других национальностей сквозь призму предрассудков; 2) неправильное истолкование сообщений, передаваемых невербальными средствами чужой культуры; 3) непонимание, с одной стороны, трудностей, а с другой – необходимости быть своим в другой культуре, т. е. проблема адаптации к культуре большинства.

Во-первых, повседневное взаимопонимание имеет важную специфическую особенность. Она состоит в том, что понимать другого совсем не значит его принимать. Причиной межгрупповой и в том числе национальной нетерпимости в любом обществе является не только отсутствие навыков понимания, но и выборочное культивируемое представление об одних группах людей как о хороших, правильных, нормальных, полноценных, а о других как ненормальных, плохих, уродливых и т. д. Речь идет о той или иной степени распространенности этнических предрассудков и том, что они очень сильно искажают восприятие людьми друг друга. Так, например, американский психолог *С. Эш* еще в 50-е гг. прошлого столетия поставил такой эксперимент. Он предъявлял испытуемым фотографии различных людей, мужчин и женщин с размытыми этноантропологическими признаками и просил дать описание характера этих людей. Спустя значительное время он предъявил тем же испытуемым те же фотографии, но снабдил их вымышленными, но типичными еврейскими, итальянскими и ирландскими именами и фамилиями. В этом случае оценка характера была существенно иной и содержала большое количество этностереотипных оценок. Главная особенность этнических предрассудков состоит в том, что это доопытные суждения о человеке, уже содержащие готовность воспринимать его определенным образом так, что любая дополнительная информация, получаемая в непосредственном

взаимодействии, подсознательно фильтруется, подкрепляя имеющийся образ. Так, рачительность превращается в жадность, щедрость – в мотовство и т. п. Поскольку этнические предрассудки диктуют строго определенное толкование любого нового опыта межкультурного общения, они с большим трудом поддаются коррекции.

Второй тип ситуаций относится непосредственно к межкультурному общению и связан с неправильным истолкованием внешне одинаковых знаков, которыми люди обмениваются друг с другом. У всех представителей вида *Homo sapiens* набор внешних средств общения, очевидно, одинаков. Отсюда возникает иллюзия естественности смыслов, вкладываемых в те или иные знаки. И если со временем ребенок, особенно живя в современной поликультурной среде, начинает осознавать, что одни и те же звуки, издаваемые людьми, могут складываться в разные слова и означать разные понятия, т. е. начинает осознавать культурную обусловленность вербального языка, то увидеть и признать точно такую же обусловленность невербальных средств общения гораздо сложнее. В отличие от вербальных средств, пользование которыми всегда осознанно, невербальная знаковая деятельность в норме не контролируется сознанием и потому представляется такой же естественной, как и другие подсознательные физиологические реакции. Тем не менее по подсчетам специалистов две трети передаваемой в общении информации заложено на невербальном уровне. Но лишь сравнительно недавно невербальные средства общения стали активно изучаться наукой, в то время как языкознание существует уже не одну сотню лет.

В настоящее время невербальная коммуникация является объектом междисциплинарного исследования *социальной психологии*, изучающей связь психических особенностей человека с невербальными реакциями; *кинетики*, изучающей движения и внешний облик как текст; *проксемики*, изучающей пространственно-временные закономерности общения; *паралингвистики*, изучающей информационную составляющую звуковой фонации, и ряда других дисциплин.

Надо полагать, каждому современному человеку, по крайней мере горожанину, известно, что одни и те же жесты в разных культурах могут иметь разный смысл. Например, в европейских (и русской, в том числе) культурах руки, сцепленные

над головой в рукопожатии означают призыв к миру и согласию, а в американской (США) бытовой культуре – победу над соперником. Поэтому в США такой жест европейского политика, демонстрирующего дружеские чувства, может быть прочитан публикой как «Я вас победил». Менее известно широкому кругу неспециалистов то, что люди разных культур по-разному привыкли организовывать пространство общения как в смысле геометрии – взаимного расположения общающихся, к примеру, за столом, так и в смысле допустимого расстояния между общающимися. Поэтому в ситуации, когда происходит разговор между людьми, один из которых привык к достаточно большой дистанции, а другой – к относительно близкой, попытка одного из собеседников переместиться на привычную близкую дистанцию может быть воспринята другим собеседником как прямая агрессия со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Еще менее известно то, что в разных культурах имеются несовпадающие предписания относительно степени откровенности обсуждения различных тем с разными собеседниками. Для наглядности приведем данные американского исследователя Д. Бернланда, изучавшего японский и американский варианты личностного пространства (табл. 1 и 2)¹.

Таблица 1*

Средний уровень откровенности личности при беседе с вызывающим доверие человеком

Тематика беседы	Японец	Американец
О политике и т. п.	1,06	1,43
О вкусовых наклонностях	1,26	1,63
О работе	1,13	1,62
О финансовом положении	0,96	1,43
О своем характере	0,90	1,29
О физических достоинствах и недостатках	0,69	1,14

*Чем выше значение коэффициента в таблице, тем выше уровень откровенности.

Таблица 2*

Уровень откровенности личности в беседе с различными собеседниками

Характеристика собеседника	Японец	Американец
С партнером одного пола	1,12	1,55
С партнером противоположного пола	1,10	1,55
С матерью	1,00	1,38
С отцом	0,75	1,25
С незнакомым человеком	0,27	0,63

* Чем выше значение коэффициента в таблице, тем выше уровень откровенности.

Понятно, что такое несовпадение допустимой степени откровенности создает, например, у американцев впечатление о скрытности, а значит, хитрости, склонности к подковерным играм японцев. Столь же мало известно и то, что в одних культурах существуют табу, запреты на прикосновение к тем частям тела, которые в других культурах совершенно открыты для контакта, и наоборот. Так, у тех же японцев табуируется прикосновение посторонних к рукам и лицу. Поэтому они, как правило, избегают рукопожатий или быстро и непроизвольно брезгливо отдергивают руку, что воспринимается европейцами как надменность или презрение к собеседнику.

Наконец, установлению взаимопонимания в межкультурном общении способствует осознание и знание культурной обусловленности более широких сегментов взаимодействия, таких как обычаи, ритуалы, ситуативные сценарии, то что можно назвать повседневным этикетом. Уже есть достаточно много и научной и научно-популярной литературы, посвященной этим вопросам². Теоретически и практически разрешение проблем, связанных с незнанием кодов поведения, возможно посредством тренингов межкультурного общения как для резидентов данного социума, так и для новых его членов.

Однако пока нет отработанных практических мер, направленных на разрешение напряженностей, связанных с **третьим**

типом ситуаций межкультурного общения. Проблема здесь в том, что разные культуры имеют разный потенциал и разный набор средств адаптации к современным глобальным изменениям в мировом социуме вообще и к нормам европейского образа жизни в частности. Так, например, россиянам достаточно хорошо известна закрытость культуры старообрядцев в отношении различных технологических новшеств, но менее известно то, что некоторые особенности ценностной системы старообрядчества во многом способствовали тому, что именно выходцы из старообрядческих семей заняли лидирующие позиции в дореволюционном российском бизнесе и финансовой деятельности. Но есть и более глубокие, не столь очевидные источники адаптивности культур к «чужому» окружению.

Чтобы обнаружить эти источники, обратимся к тому, что же больше всего беспокоит людей, когда они в своей привычной среде обнаруживают увеличивающееся число людей иной культуры. Какова главная суть претензий к ним. Одной из причин нетерпимого отношения к условно говоря новопоселенцам в представлениях местного населения является их кажущееся нежелание адаптироваться к новым условиям жизни, интегрироваться в новую среду или стремление к «завоеванию» местной социальной среды.

Для того чтобы понять, насколько обоснованы эти претензии, необходимо отчетливо представить себе связь некоторых культурных особенностей с глубинными психологическими структурами личности. Связь подчас настолько тесную, что отказ от некоторых привычных моделей поведения означал бы отказ от собственной личности, от своего конкретного привычного «Я», т. е. в некотором роде «психологическое» уничтожение себя. Иначе говоря, есть особенности поведения представителей иных культур, которые нельзя просто модифицировать, даже если отдельные люди искренне этого хотят. К таким особенностям надо, в самом деле, относиться терпимо, не связывать устойчивое проявление этих особенностей с дурными намерениями.

Любая этническая культура, как некоторая целостность, существенно влияет на характер адаптации этнических общностей к постоянно меняющимся условиям, к требованиям современной индустриальной цивилизации. В общем виде проблема адаптивности этнических культур сводится к тому, насколько готовы те или иные культуры освоить предметно-вещную среду,

социальные ситуации и принципы социального взаимодействия, нетривиальные и нестандартные для этих культур. В сущности, речь идет о характере и направлениях развития этнических культур в условиях глобализации.

Что же касается характера адаптации этнических культур и отдельных ее представителей, то было бы не совсем правильно понимать адаптацию как процесс вживания в новую среду, сопровождающийся перестройкой собственной системы ценностных установок и ориентаций. Такое представление не совсем точно, поскольку в этом случае любое приспособление, вплоть до потери этнической определенности, следует признать адаптацией, а неадаптации вообще не может быть, если не считать физического исчезновения народа. Точнее будет понимать адаптацию как процесс жертвования определенными несущественными сегментами этнической культуры для сохранения в новой среде и, возможно, в новой форме тех единиц культуры, которые являются существенными, системообразующими для нее. Определение таких существенных единиц для каждой культуры – дело будущих исследований. Здесь мы рассмотрим лишь одну такую ключевую единицу и на ее примере покажем, как противоречив и болезнен процесс приспособления к новым, назовем их постиндустриальными, условиям для представителей некоторых народов.

Некоторые типы культур задают такую жесткую систему регуляции повседневного поведения, что внутри мегаполиса образуются «чайнатауны» или закрытые для посторонних этнокультурные локальности, которые называются этнокультурными анклавами.

Мы будем опираться на примеры, взятые из сравнительных исследований, условно говоря, «современного» и «традиционного», «западного» и «восточного», «японского» и «американского» типов личности. Однако следует иметь в виду, что здесь речь не идет (да и не может идти в принципе) о каких-то устойчивых во времени, несовместимых друг с другом индивидуально-психологических структурах или наборах черт характера, якобы изначально присущих западным и восточным культурам или о некоем национальном характере. Напротив, мы говорим об исторически сложившихся, очень медленно изменяющихся смысловых системах соотнесения, традиционно используемых представителями различных культур для оценки универсаль-

ных, распространенных в одинаковой степени среди всех народов индивидуально-психологических типов личности.

Для понимания вышесказанного необходимо иметь представление о такой категории психологии личности, как «конфликтные смыслы Я». Несколько упрощая, деятельность самосознания на этом уровне можно охарактеризовать как принятие решений в личностно значимых альтернативных ситуациях, например предпочтение интересов семьи в ущерб интересам социального роста, собственных интересов или служебного долга в ущерб родственным и дружеским обязательствам, и наоборот. Согласно психологической точке зрения, личность делает такой выбор на основе собственного представления о своей социальной ценности, смысле своего существования, представлений о своем прошлом, будущем, настоящем. Кроме того, делая подобного рода выбор, человек исходит и вместе с тем постоянно подкрепляет представление о себе, своей социальной ценности либо в качестве главы семьи, либо творца, либо государственного деятеля, либо члена традиционной родственной, соседской общины и т. п.

В конечном счете формируется такой ключевой компонент личностной определенности, как «референтная группа», т. е. группа, состоящая как из реальных, так и воображаемых фигур, литературных героев, мифологических существ и т. п., которую человек использует в качестве критерия для самооценки и как источник формирования своих личных ценностей и целей. С этой группой человек отождествляет себя, указывает на нее при ответе на вопрос «кто я такой?»

Формирование референтной группы как основного компонента личностной определенности – процесс универсальный, общечеловеческий. Однако, даже не обращаясь к анализу конкретных этнокультурных сред, можно сказать, что в каждой этнической культуре существуют различающиеся по своему характеру принципы референции и системы референтных фигур. Такие особенности этнокультурной среды отражаются в характере личностной определенности (как в процессе самоопределения, так и в результате).

Различные этнокультурные системы можно типологизировать по задаваемому ими характеру формирования личностной определенности. Основой этой типологизации является тип структуры референтной группы.

Типы этнокультурных систем располагаются на шкале, огра-

ниченной двумя полярными (и до некоторой степени идеализированными) типами. Один из таких типов предполагает в качестве образца для формирования референтной группы реальную социальную группу, например семейно-родственную, родовую, соседскую общину и т. п., иногда персонифицированную в легендарных или реальных предках, родоначальниках и других важных для данной общины фигурах. Очевидным признаком такого типа культур является распространенность и большое значение для коллективной памяти разного рода генеалогий. В качестве примера такого типа можно указать на японскую культуру, где «идентичность личности всегда означает групповую (мы) идентичность, т. е. преобладает все еще четко выраженная гармонично-коллективистская модель, в соответствии с которой отдельный человек почти ничего не стоит». Еще один пример такого типа – в современной культуре Греции, где самоопределение личности происходит в терминах ее связи с группой, «существование индивида отдельно от группы является непредставимым. Ничто не демонстрирует более ярко отсутствие взгляда об автономии индивида, чем отсутствие в греческом языке термина для обозначения *privacy*».

При другом типе базой и моделью для формирования референтной группы является *условная* социальная группа, выделяемая на основе общности характера или целей деятельности, например общественный слой, сословие, профессиональная группа, партия, какая-то элитная или криминальная, как теперь говорят, «тусовка», другие более дробные группировки, часто персонифицированные в реальных или легендарных лидерах, героях, но уже не определенной исторически сложившейся устойчивой общности, как в первом типе, а в лидерах и героях тех или иных движений или видов деятельности. Здесь внешним признаком является существование коллективной памяти в форме легенд и преданий о героях и мучениках движений, чудо-мастерах своего дела и т. п., короче о тех, кого называют «кумирами».

Наиболее важные признаки того и другого типа этнокультурных систем вытекают из существенных особенностей структуры реальной и условной групп как типологических базовых моделей для формирования личностей определенности. Реальная группа, прежде всего, характеризуется отчетливой и от-носительно устойчивой во времени иерархической структурой

социальных позиций, которой соответствует детализированная соционормативная структура. И, напротив, для условной группы характерны определенная социально-структурная аморфность, почти полное отсутствие социальной иерархии и достаточно ограниченный набор общепризнанных норм-диспозиций.

Отсюда вытекают и основные различия в восприятии и конструировании социального пространства людьми, относящими себя к первому или второму типам. Самоопределению первого типа свойственна повышенная чувствительность к иерархическому строению социального пространства и определению своего места во взаимодополнительной иерархии. Условно такой тип самоопределения можно назвать самоопределением через *иерархию*.

Второму типу присуще относительное безразличие к социальной иерархии, но большая чувствительность к личностному, индивидуальному вкладу в тот или иной вид деятельности. В конечном счете, этот тип ориентирует на индивидуальную самореализацию независимо от принадлежности или позиции в группе³. Поэтому второй тип самоопределения точнее всего было бы назвать *самоопределением через деятельность*.

Схематично представленные здесь типы личностной определенности позволяют понять особенности развития и функционирования некоторых элементов культур этноса в современных условиях, а также особенности повседневного поведения представителей тех или иных культур и, в частности, особенности адаптации культур того или другого типа к требованиям современного индустриального развития и современной социально-политической организации общества.

Еще раз следует подчеркнуть, что едва ли существуют культуры, в которых тот или иной тип самоопределения представлен в чистом виде. Полярные типы – лишь абстрактные идеализированные модели и в реальных культурах могут проявляться в виде доминирования одного типа относительно другого и соответствующего развития социокультурных подсистем, обслуживающих тот или другой тип самоопределения и поддержания личностной определенности. Можно было бы отметить, что оба идеализированные типа культур носят отчетливо стадийный характер. Несколько упрощая, можно сказать, что культуры с типом самоопределения через иерархию являются по существу продуктом и отражением докапиталистических систем общест-

венных отношений, в то время как те или иные формы самоопределения через деятельность являются отражением в культуре и сознании людей тех или иных стадий развития капиталистических и посткапиталистических отношений.

Таким образом, в исторической перспективе между этими типами существует преемственность, т. е. в реальных культурах с доминированием второго типа самоопределения с той или иной степенью интенсивности проявляются следы первого типа. *О разности их мы можем говорить лишь условно, применительно к проблемам современности.* В этом отношении первый тип самоопределения характерен для тех этносоциальных общностей, как в нашей стране, так и за рубежом, где современная индустриальная цивилизация наложилась непосредственно на докапиталистические социальные системы, а второй тип – тем общностям, в которых капиталистические отношения явились имманентной, а не стимулированной извне ступенью развития.

В целом стадийность указанных типов личностного самоопределения позволяет понять природу тех устойчивых особенностей поведения и восприятия, которые интуитивно называются этнопсихологическими. Они, как нам представляется, не что иное, как законсервированные, кристаллизовавшиеся в стереотипах поведения и восприятия стадийные социально-психологические характеристики, т. е. характеристики осмысления социальной действительности, а также принципы взаимодействия, сформировавшиеся и отвечавшие потребностям родоплеменной, феодальной, буржуазной и т. д. стадий развития общественных отношений. Закреплению в культуре этих стадийных социально-психологических характеристик в качестве постоянно воспроизводимых и транслируемых от поколения к поколению образцов способствовало, видимо, то, что на данной стадии социально-экономического развития общественная группа консолидировалась как собственно этническое образование. Иначе говоря, фактом этической культуры становятся социально-психологические особенности именно той стадии социально-экономического развития общности, на которой произошла этническая консолидация этой общности.

Несмотря на большое разнообразие общностей с доминированием первого или второго типа самоопределения, можно обнаружить ряд общих признаков, вытекающих из природы референтных групп. Так, самоопределение через иерархию

предполагает восприятие ответственности за успешное функционирование группы как своего личного дела, но в то же время индивид делит ответственность за свои собственные поступки с группой, т. е. группа принимает часть ответственности за своих членов на себя, что порождает преимущественно внешние (со стороны группы, общины и т. и.) формы социального контроля за деятельностью каждого входящего в общину человека.

Другими словами, человек при таком типе самоопределения отвечает за свои действия не перед самим собой (согласно своим внутренним критериям), а перед группой и по ее критериям, т. е. за успешное выполнение своих обязанности внутри групповой иерархии. Неуспех в выполнении этих обязательств и обязанностей приводит к возникновению чувства стыда перед общиной. Человек здесь не является сам себе судьей и оценку своих поступков производит с позиций группы. Отчасти это предполагает, что за пределами общины любые действия, не приносящие ей ущерба не рассматриваются как предосудительные, что порождает двойной стандарт поведения (по отношению к своим и по отношению к посторонним), пример которого дан В. Овчинниковым в его книге о японцах⁴. Иногда даже другие люди, не принадлежащие к группе фактически неосознанно могут рассматриваться и не совсем цивилизованными.

Помимо этого формирование внешних форм социального контроля приводит к тому, что ряд аспектов личной (с современной европейской точки зрения) жизни имплицитно не считаются таковыми в культурах с самоопределением через иерархию; несколько утрируя, можно сказать, что здесь человек, будь то мужчина или женщина, не принадлежит сам себе и не вправе распорядиться собой по своему усмотрению. Очень отчетливо это отражено в представлениях о смысле брака и семьи в этих культурах. Заключение брака здесь не личное дело двух людей, вступающих в брак, а прежде всего занятие определенного статуса в социальной иерархии, необходимый и неизбежный этап функционирования человека как члена группы. И видимо, этим отчасти объясняется высокий уровень брачности, например, у некоторых народов, поскольку вступление в брак в культурах с таким типом самоопределения – обязательный этап жизни, прохождение которого гарантировано общиной. Можно также предположить, что крупные денежные и другие подарки молодоженам, большие расходы по свадьбе, которые несет семейно-

родственная (или другая значимая в данной культуре) община, представляют собой адаптированную к современным условиям форму обеспечения таких гарантий.

Очевидно, и свадебный обряд, а именно его развернутость, многоступенчатость и детальное следование предписаниям, приобретают при таких представлениях о семье специфическое значение. Во-первых, свадебный обряд, символизирует переход в новый статус социальной иерархии, и поэтому брак и его оформление являются делом общины. Во-вторых, брак означает создание нового семейно-родственного союза, и если внимательно проанализировать развернутый свадебный обряд, бытующий и сегодня у многих народов, то можно заметить, что центральную роль в нем играют не столько вступающие в брак, сколько их родственники, и функционально обряд направлен на последовательное знакомство и объединение, принятие взаимных обязательств двух семейно-родственных групп.

Таким образом, развернутый свадебный обряд в современных условиях является не архаическим пережитком, а актуальным элементом культуры, если она обуславливает самоопределение личности через иерархию. Разумеется, очерченная выше концепция семьи, имплицитно существующая в культурах с самоопределением через иерархию, отнюдь не исключает возможности эмоционально-личностных отношений между членами семьи, но эти отношения не составляют основы семейной жизни. Семейная жизнь в такой концепции – это прежде всего исполнение долга перед общиной независимо от эмоций. Неслучайно в ряде культур такого типа вообще табуируется демонстрация каких-либо чувств между членами семьи, помимо тех, что предписаны долгом, и по тем же причинам закрывается доступ посторонних во внутрисемейную жизнь.

Смещением эмоционально-личностных аспектов на периферию семейных отношений, осмыслением семейной жизни как долга перед общиной можно, на наш взгляд, объяснить такие особенности функционирования семьи в некоторых регионах мира и даже бывшего СССР, как низкая разводимость, высокий уровень согласия супругов относительно вопросов семейной жизни, а также устойчиво высокий уровень детности. В самом деле, поскольку семейная жизнь не является личным делом супругов, то обязательно и регулирование числа детей. Предписанное число детей – показатель успешности выполнения дол-

га перед общиной, а сокращение их числа рассматривается как уклонение от исполнения долга, вызывает насмешки со стороны других и порождает чувство стыда у супругов. В преимущественно внешней системе социального контроля «быть чем-то» означает «быть как все». С этим же связана и устойчивая ориентация на обычай при решении различных вопросов.

Наконец, осмыслением брака как определенного условия занятия позиции в иерархии может объяснить в какой-то мере существующую устойчивую эндогамность культур с самоопределением через иерархию. Здесь представитель иной культуры не может рассматриваться как принадлежащий к данной иерархии и имеющий право на занятие очередной позиции в ней, что главным образом касается мужчин как основных носителей статуса.

При переориентации культур на тип самоопределения через деятельность (а наиболее доминирует этот тип в современных европейских культурах и является как бы прообразом, моделью для глобального сообщества), с его акцентом на индивидуальность, брак и семья все более становятся в своем имплицитном значении личным делом двух людей, вступающих в брак. Основой семьи являются в таком случае эмоционально-личностные отношения супругов, конкретные нормы взаимоотношений оказываются предельно индивидуализированными и вырабатываются в процессе совместной жизни данной пары, а не воспринимаются извне с самого начала, как при доминировании первого типа. Иначе говоря, модель семейных отношений при втором типе не является преемственной, не ориентирована на обычай. Каждый раз она вырабатывается заново на основе в той или иной степени ограниченного личным опытом знания и индивидуальных качеств и воззрений супругов. Отсюда свернутый, практически нестандартизированный и сугубо символический свадебный обряд, большая вариативность типов семьи по размерам и составу (вплоть до однополых семей), низкий уровень согласия супругов относительно вопросов семейной жизни, высокая разводимость и непредсказуемый уровень детности, а также относительно высокая экзогамность, обусловленная личными предпочтениями при выборе партнера.

Если же обратиться к некоторым аспектам повседневного поведения, то здесь, видимо, необходимо учитывать, что при самоопределении через иерархию «индивид как таковой ничто, пока

он не становится чем-то, заняв свой статус и внося свой вклад в общество в целом или в группу» (в этом, кстати, еще один аргумент в пользу эндогамии культур с самоопределением первого типа). Поэтому в таких культурах, чтобы определить себя, человек должен вначале обозначить, «к какому контексту (т. е. к какой компании, семье или другой социальной группе) он принадлежит. Затем он должен указать свой статус или «ячейку» внутри этого контекста. Наконец, он сообщает свое имя». Это, кстати отражается и в традициях почтовой адресации.

Отсюда следует, например, что в культурах с самоопределением через иерархию очень велика символическая статусная нагрузка на одежду (и, вероятно, на некоторые другие объекты повседневного пользования). Детально разработанная статусная символика характерна для традиционного национального костюма большинства этнических культур с самоопределением через иерархию, что по существу приводило к строгой конвенциональности костюма, не допускающей широкой вариативности в наборе элементов, покрое, цвете одежды или украшениях. Несколько упрощая, можно сказать, что большая статусная символическая нагрузка на одежду превращает ее в униформу. И напротив, в культурах с самоопределением через деятельность ведущая функция одежды – личностное самовыражение, демонстрация своей индивидуальности. Поэтому таким культурам свойственна и даже поощряется вариативность в выборе цвета, украшений, узоров и т. д., а в предельном случае – полная неконвенциональность символики, т. е. использование символов, значимых только для данной личности. Короче, если в культурах первого типа ведущая функция одежды – демонстрация и подкрепление своей принадлежности к данной иерархии и своего места (в современных условиях не только реального, но и желаемого) в этой иерархии, то в культурах второго типа символическая функциональность одежды – в демонстрации и подкреплении (и в частности, самоподкреплении) индивидуального «образа Я», сходства с «кумиром».

Символическая нагрузка того или иного типа сохраняется и при переходе на «общеευропейскую» одежду, что порождает некоторые региональные вариации в тенденциях неформальной моды. Так, в современных этнических культурах первого типа достаточно заметны склонность к относительной конвенциональности, конформности неформальной моды, предпочтение

определенных материалов, цветов, элементов покроя или фирменных знаков, ассоциирующихся с принадлежностью к тому или иному статусу (или символизирующему его в современных условиях роду деятельности).

В культурах с самоопределением через деятельность в современной неформальной моде продолжает доминировать вариативность и относительная неконвенциональность одежды, выбор элементов которой отвечает представлениям личности о своей (произвольно выбранной) принадлежности к определенному движению или группе единомышленников, а в конечном счете о независимом от иерархии «образе Я». Правда, в современном смешанном массовом обществе индивидуальной внешней символикой почти полностью исчерпывается потребность личности в самовыражении.

Еще одной особенностью, влияющей на организацию повседневной жизни, является то, что в культурах с самоопределением через иерархию «статус человека существует не сам по себе, но приобретает силу только относительно других статусов, и человек может пользоваться своим статусом только тогда, когда другой признает и уважает его». Это означает, что социальное взаимодействие строится на принципах «дополнительности» при постоянном подкреплении окружающими личностной определенности. Отсюда большое значение, придаваемое в таких культурах межличностному общению (даже если оно не вызвано какими-либо инструментальными потребностями и извне воспринимается как разговор ни о чем) как средству взаимного подкрепления статусной определенности, что в свою очередь выражается в обмене знаками признания права занимать данный статус и уважения к этому статусу. Здесь необходимо отметить, что самоопределение через иерархию не предполагает зависимости ощущения собственного достоинства личности от занятия высших или низших ступеней иерархии, но связано с занятием своего места в ней. Поэтому любое действие, которое может быть истолковано как сомнение в том, что человек занимает принадлежащее ему место, рассматривается как оскорбление его достоинства. Таким образом, межличностное общение в культурах с самоопределением через иерархию требует отношения к человеку как к носителю статуса независимо от отношения к нему как к человеку. Отсюда повышенная чувствительность и щепетильность, касающиеся оптимального поведения во взаимодействии.

Потребность в однозначном истолковании действий, в нейтрализации личностных, двусмысленных вариаций в поведении обуславливает широкое распространение в таких культурах детально регламентированного этикетного поведения. Ведь по сути своей основная функция любого этикета в том, чтобы установить взаимно однозначное соответствие действий и смысла и таким образом как бы вынести за скобки, замаскировать личное отношение человека к ситуации общения или к партнерам по общению, что со стороны может восприниматься как лицемерие. Таким образом, этикет направлен на предотвращение возможных конфликтов, проистекающих из многозначности индивидуально проектируемого поведения.

Ярким примером такой деятельностной регламентации является систематически описанный в литературе адыгский этикет⁵. Анализ этого этикета приводит к ряду интересных выводов об особенностях «картины мира» адыгов. И главная особенность этой картины состоит в том, что человек, следующий этикету, рассматривает как физическое, так и социальное пространство в терминах иерархии, как «почетное – менее почетное». Это касается и сторон света, и проксемических ориентаций «центр – периферия», «вперед – сзади», «право – лево» и т. п., и ранжирования жилого помещения, и правил разделки и подачи пищи.

Может быть, несколько утрированно отражает суть дела положение, что какое бы то ни было взаимодействие в данной культуре не может нормально происходить до тех пор, пока не будет взаимно согласована (исходя из норм этикета) как минимум ситуативная иерархия присутствующих и соответственно определены права и обязанности каждого участника. Более того, даже некоторые современные ситуации, предполагающие общение «на равных», должны быть переформулированы как иерархические. Отсюда «постоянные споры и даже серьезные столкновения из-за буквы обычая и ритуала. Приверженность адыгов к словопрениям такого типа сразу же бросается в глаза. Их можно услышать в автобусе, когда решают вопрос, кому сесть на свободное место, за столом, когда гостю предлагают покушать или выпить, а также в магазине, такси, ресторане...» Помимо всего прочего это еще раз подтверждает функциональность и важность в культурах такого типа внешних конвенциональных статусных символов в одежде и манере поведения.

Другим важным моментом взаимного подкрепления статусной определенности в общении является система запретов (табу) на вмешательство посторонних в те аспекты межличностного взаимодействия, где поведение людей может по необходимости оказаться несовместимым со статусными предписаниями. В этом смысле функция запретов, или табу, состоит в том, чтобы лишить реальности, сделать как бы несуществующими определенные объекты или процессы действительности. Иначе говоря, в культуре существует имплицитное соглашение не замечать их, никак на них не реагировать. Примером этого могут быть табу на обсуждение с посторонними сюжетов, относящихся к внутрисемейным межличностным отношениям и запреты на вторжение в соответствующее пространство жилища. Последнее, в частности, проявляется в своеобразии обычаев гостеприимства, бытующих в этнических культурах с самоопределением через иерархию, где обращает на себя внимание четкая ограниченность пространства, предоставляемого гостю (особая гостевая комната, особый дом), и относительное ограничение свободы действий гостя, всеобъемлющая опека его со стороны хозяев.

Ярким примером недопущения посторонних во внутрисемейные дела является обычай избегания, существующий в тех культурах, где единицей традиционной социальной организации является кровнородственная община. В самом деле, здесь молодая невестка оказывается без места в семейной иерархии, поскольку по крови не принадлежит к ней, следовательно, ее как бы не существует и соответственно организуется взаимодействие с ней членов семейной общины. Однако с рождением первого ребенка она получает свой статус в семье, не как таковая, а как мать (родственница) ребенка, по крови принадлежащего к данной семейной иерархии.

Наконец, хотелось бы остановиться на тех особенностях самоопределения через иерархию, которые отчасти объясняют некоторые современные явления. Как уже говорилось, такой тип самоопределения предполагает взаимодополнительность, взаимозависимость в подкреплении и поддержании личностной определенности. В силу этого человек в отрыве от своей культурной среды, в отрыве от локальной общины, а тем более попадая в культуру с противоположным типом самоопределения, теряет в какой-то мере свою личностную определенность, а также гарантированную от рождения последовательность восхождения

по ступеням социально-возрастной иерархии, т. е. в целом теряет смысловую ориентацию и перспективу саморазвития. Возможно, этим отчасти объясняется миграционная мифология народов Средней Азии, Северного Кавказа, Юго-Восточной Азии. Перемещение здесь всегда вынужденная мера (или представляется как таковая) и мера временная (даже если затягивается на всю жизнь или жизнь не одного поколения).

В эмиграции (которая имплицитно остается таковой, даже если мигранты уже натурализованы) представители культур с самоопределением через иерархию проявляют отчетливую тенденцию к созданию замкнутых землячеств или как минимум поддерживают интенсивные межличностные контакты друг с другом даже тогда, когда нет необходимости в защите своих социально-экономических интересов или оказании взаимопомощи. Другими словами, адаптация представителей таких культур в инокультурном окружении состоит в создании своей культурной микросреды, «культуры в культуре», что особенно отчетливо прослеживается у мигрантов первого и отчасти второго поколений.

Эта косвенно подтверждается результатами ряда исследований процессов и особенностей адаптации студентов из стран Азии в европейской культурной среде. В этих исследованиях было обнаружено, что студенческие землячества помимо всего прочего (и даже прежде всего) выполняют функцию самореализации и реабилитации личности, подкрепления ее культурно обусловленной определенности, снятия личностных стрессов, неизбежно возникающих в результате контакта с иной культурой. Следует особенно подчеркнуть, что в отличие от землячеств европейских студентов в Европе и США роль их у студентов из стран Азии не исчерпывается лишь инструментальными, прагматическими функциями, т. е. организацией учебы, контактами с администрацией. Такие землячества с доминирующей психологической функцией мы можем обнаружить и у мигрантов из ряда республик СНГ в Москве и других городах России. По оценкам некоторых исследователей, такие землячества, имея свои положительные стороны, в целом не способствуют эффективному познанию и усвоению достижений принимающей культуры «изнутри», поскольку в этом случае слабо развиваются личностные контакты с представителями этой культуры.

Другой важной особенностью социального взаимодействия

в культурах с самоопределением через иерархию, вытекающей также из взаимодополнительного самоопределения, является вертикальная солидарность лиц, занимающих различные статусы, в отличие от горизонтальной солидарности людей одинакового положения и противостояния слоев; последняя встречается в культурах с самоопределением через деятельность. Применительно к современным проблемам это означает, во-первых, что в таких культурах слабее основы для возникновения противостоящих субкультур (молодежных, профессиональных и т. п.), т. е. такие культуры относительно гомогенны в отличие от культур с самоопределением через деятельность. Во-вторых, доминирование вертикальной солидарности создает благоприятные условия для развития протекционизма и как частного случая – протекционизма национального, земляческого, родового, семейно-родственного и т. п.

Ни в коей мере не оправдывая практику протекционизма, хотелось бы все-таки обратить внимание на различия между сознательным нарушением правил рыночной игры, конкуренции и теми случаями, когда такие нарушения – результат стремления сохранить личностную определенность в системе традиционной культуры в ущерб, по-видимому, недостаточно интериоризованному, не имеющему глубокого личностного смысла самоопределению себя как участника нового гражданского сообщества.

¹Цит. по: Японское общество и культура. М., 1983. Вып. 1. С. 44.

²См., напр., Мартынова М. Ю. Традиционные нормы общения и толерантность // Толерантность и культурная традиция. М., 2002.

³Сказанное не означает, что в культурах с самоопределением через иерархию вообще отсутствует представление об индивидуальности. Оно существует, но содержание его не совпадает с тем, которое отражено в западноевропейских психологических и философских сочинениях или в европейской художественной традиции. Не вдаваясь в детальное рассмотрение, можно предположить, что первый тип самоопределения предполагает развитие индивидуальности «вглубь», т. е. формирование сложного и подвижного внутреннего мира индивидуального отношения и индивидуальных переживании наличной природной и социальной действительности, в то время как второй тип стимулирует развитие индивидуальности «вширь», т. е. объективацию своих индивидуальных представлений или, другими словами, индивидуализацию природной и социальной действительности, переделку, «коррекцию» действительности в соответствии со своими критериями и потребностями.

⁴Овчинников В. В. Ветка сакуры М., 1971. С. 86.

⁵См.: Бгажноков Б. Х. Адыгский этикет. Нальчик, 1978; Он же. Очерки этнографии общения адыгов. Нальчик, 1983.

Е. А. Александрова Культура и этнос как системообразующие понятия межкультурной компетентности

Понятие культуры

В современной науке существует очень много определений культуры. М. М. Бахтин определял культуру как «*способ и способность общения*», а Н. Рерих писал о культуре, как о «*поклонении свету*». Такое разнообразие объясняется тем, что не существует абсолютного знания о каком-либо предмете. Ученые, относящиеся к различным школам и направлениям, выделяют те или иные критерии или составляющие культуры и на их основе выводят определение понятия. В формировании понятия культуры можно выделить несколько этапов: первым рубежом является философия Р. Декарта и первостепенная роль сознания. Вторым рубежом явилось выделение антропологии как самостоятельной науки. Третьим рубежом стало принятие научным миром философии П. Куна о смене научных парадигм, например М. Фуко писал о культуре, как о смене логико-познавательных систем. Четвертым рубежом стала философия постмодерна, когда человек больше не осознает себя пупом земли и понимает, что истина многовариантна, когда изменяются представления о пространстве и времени. Наука совершает переход от описания к объяснению, а не логическому додумыванию. Конечной целью становится создание концептуальной топографии культуры для адекватного определения исторической точки метафизического знания, в которой человек находится в данный момент. Чтобы увидеть приращение знания, старые вопросы интерпретируются новым языком.

Нам в нашей работе понадобится самое широкое определение культуры. Итак, *культура – это обработанная человеком окружающая среда*. Без человека и его стремления к возделыванию как земли для пропитания, так и души для полноценной жизни, не может быть речи о культуре. Культура – это «возделанная» среда обитания людей, организованная при помощи специфически человеческих способов деятельности. Человек руководствуется не только биологией, но и социальными интересами, нормами, потребностями, экзистенциальными пра-вилами, образами сознания. Слово «культура» происходит от латинского «*colere*», имеющего два значения: «почитать» и

«возделывать». В современном русском языке «культ» и «культивировать» наполняют значение понятия культуры. При этом «культ» рассматривается как некая идея, требующая служения, вплоть до поклонения, а «культивация» – как мирное покорение пространства, подчинения его себе и изменения его статуса (например, разделение жизненного пространства на сакральное и профанное). Культура – продукт совместной жизни людей, это «правила игры» коллективного существования. Каждая культура воплощает свой набор способов социальной практики определенного исторического сообщества. Различаются не только правила поведения, но и методы их усвоения, причем и по социальным, и по политическим и по конфессиональным параметрам. Культура способна к обновлению и порождению новых форм, к саморазвитию и усложнению. Для таких изменений существует несколько форм:

- культуругенез, т. е. порождение новых форм и интеграция их в социальную практику, трансляция культурных традиций из поколения в поколение;
- диффузия, т. е. процессы пространственно-временного распространения образов культуры, их заимствование, внедрение в другие системы;
- реинтеграция форм культуры, т. е. процессы изменчивости смысловых и символических характеристик, форм и связей между ними;
- системная трансформация, т. е. процесс исторической изменчивости (например, эволюция или распад) культурных систем.

Существует несколько направлений в рамках изучения культуры, различных по объекту исследования. В качестве объекта может выступать язык как универсальное средство вхождения в культуру и общения; нормы и ценности общества; демографические и этнические процессы; социальные общности и социальные организации. Для удобства изучения культурных процессов возникла категория «культурного объекта». С одной стороны, культурный объект может быть равен культурному артефакту, т. е. любому физическому объекту, искусственно созданному, обладающему знаковым или символическим содержанием. Это предметы, орудия труда, феномены духовной жизни. С другой стороны, в понятие культурного объекта включаются ряд артефактов, культурных черт, вещественные и символиче-

ские формы их выражения, культурные композиции, конфигурации и системы, а также культура в целом.

Изучая культуру в целом, можно выделить множество объектов, которые станут предметом для исследования. Типологизировать культурные объекты можно в соответствии с главными областями культуры: материальные объекты, формы социальных институтов и общественные концепции морали, религии, искусства, права, философии; человек как субъект и объект культуры. Изучая человека, мы говорим о формах коммуникации, передачи опыта, сознании и самосознании человека, стиле и типе мышления.

Культура – это исторический социальный опыт людей по отбору, аккумуляции и применению таких форм деятельности и взаимодействия, которые помимо утилитарной применимости обладают приемлемой социальной ценой. Критерий отбора – нанесение вреда социальной сплоченности сообществ. Они закрепляются в системе культурных ценностей, норм и традиций. Этот социокультурный опыт находит воплощение в системе регуляций, таких как обычаи, законы, нормы нравственности и морали, этикет. Материальное воплощение опыта – технологии и продукты деятельности человека. Именно культура является основным содержанием всех видов коммуникации между людьми, формирует особенности языков и культурных кодов. Культура определяет содержание процессов инкультурации и социализации личности, т. е. указывает человеку путь вхождения в социум. Продуктами рефлексии над культурой являются философия, религия, литература, социальные и гуманитарные науки, искусство, право, идеология, обряды и т. д. Культура транслируется от поколения к поколению путем научения и является содержательной основой процессов социального воспроизводства сообщества, исторических форм, культурных систем и конфигураций.

Типология культуры

Основной вопрос для современной науки состоит в том, чтобы понять, *существует ли единство планетарного культурно-исторического процесса, можно ли говорить о мировой культуре? Что же такое тип культуры? Тип культуры* – это сходство, общность черт, объединяющая культурные единицы в одно множество и отличающая это множество от других. При-

знание типов культуры дает нам право говорить, например, о культуре стран Юго-Восточной Азии, о комплексе восточной и западной культур в целом. Такой метод называется *типологизацией*, и в его основе лежит разработанное М. Вебером понятие *идеального типа*. В основе типологизации лежит выбор оснований, например, этнографических, территориальных, хронологических, ценностных. При типологизации культур вводится понятие *культурной конфигурации*. Это категория, с позиций которой своеобразие той или иной культуры рассматривается не столько в ракурсе ее уникальности, сколько в плане неповторимой композиции составляющих ее элементов, среди которых встречаются как уникальные, так и распространенные в других культурах. Специфика культурной конфигурации рождается в результате адаптации сообщества к природным и историческим условиям. Структурно она включает различные общественные структуры, системы социального устройства, иноэтничные культурные элементы, субкультурные композиции. Одной из первых была типологизация по историко-этнографическому принципу: учитывалась общность языка, антропологического типа, а также предложенная Р. Бенедикт типология психологических характеров. Также очень интересна, например, типологизация, предложенная Ф. Ницше. В ее основе антиномия аполонийского и дионисийского начал как символов глубин сознания человека, критерием определения которых является способ восприятия и освоения мира.

Исследование культуры делится на две области. Это *гуманитарно ориентированное изучение индивидуального характера культур*, их сравнение, описание исходных черт. При этом используется глубокое погружение в культуру, понимание ее внутреннего смысла, используются методы полевой этнографии (описание, классификация, метод пережитков, а также наблюдение и интервью). И *социально ориентированное исследование*. Основной задачей такого исследования является выделение законов и принципов, выявление которых позволяет перейти от понимания общих законов к пониманию частных явлений. Здесь первостепенным значением обладает концептуальное обобщение, придающее явлениям аналитический смысл. Одним из первых культуру как целостную и самостоятельную систему материальных и духовных элементов рассмотрел Л. Уайт. Описанный подход можно встретить в трудах Б. Малиновского,

П. Сорокина, Т. Парсонса. Особенностью этих работ является то, что все составляющие описываемой культуры сами рассматриваются как сложные системы.

Динамика культуры

Культура не является застывшей формой. Культура живет, развивается, меняется. Эти процессы в науке о культуре описываются с помощью категории культурной динамики. *Культурная динамика* – это изменение внутри культуры и во взаимодействии с другими культурами. Для таких изменений характерна непрерывность, упорядоченность, а также выраженное направление. Понятие динамики культуры связано с понятием «культурного изменения», т. е. любого изменения, имеющего ярко выраженную направленность, даже если оно лишено целостности. Большой вклад в изучение культурной динамики внесли такие направления гуманитарной науки, как функционализм и синергетика.

Широкий аналитический диапазон в изучении динамики культуры позволяет говорить о многообразии позиций в понимании ее процессов. Специалисты по изучению культуры (культурологи) говорят о значимости поступательно-линейных векторных процессов, дополненных фазовыми, циклическими или этапными изменениями, которые могут перерасти в волновое развитие, в развитие по кругу или спирали. Одна из форм перехода к обновлению и инновациям – это взрыв, т. е. резкое повышение веса перемен, а также изменение направления вектора развития с набором нескольких альтернатив будущего. Изменения могут вести как к дифференциации культуры, так и к упрощению, когда культура деградирует, что свидетельствует о кризисе. В постмодернистской парадигме динамика культуры не рассматривается как рост, развитие или целенаправленное распространение. В рамках постмодерна такой процесс описывается как принципиально иной тип движения – «ризом». Это беспорядочное распространение, движение желания, лишённое направления и регулярности.

Особенности «цивилизационного» и «исторического» подходов к типологии культур

Цивилизация – от латинского слова «гражданский». Под цивилизацией понимается *межэтническая культурно-*

историческая общность людей, основания и критерии для выделения которой разнятся в зависимости от целей применения термина. Понятие «цивилизация» появляется в античный период для определения отличий античного «цивилизованного», гражданского общества от варварских племен. В эпоху Просвещения и в XIX в. этот термин используется для обозначения высшей стадии социокультурного развития (дикость – варварство – цивилизация). В XX в. в трудах О. Шпенглера, а затем А. Тойнби сформировалось иное значение. Теперь цивилизация рассматривается как моно- или полиэтничная общность с выраженной социокультурной спецификой, т. е. появляется концепция «исторической цивилизации» (древнеегипетская цивилизация, вавилонская цивилизация, римская цивилизация, китайская цивилизация). Соответственно появляются и так называемые цивилизационные концепции. Например, теория локальных цивилизаций или великих культур. В любом случае цивилизационная концепция – это осмысление культурно-исторического процесса на основании плюралистической исторической модели, основанной на аналогии с органической жизнью. Сторонники такого подхода считают, что культуры-цивилизации проходят цикл развития от рождения до смерти, если он не прерывается искусственно. При этом данные культуры-цивилизации уникальны и замкнуты, их глубинные смыслы не доступны представителям других культур. Историческая необходимость проявляется лишь как неизбежность прохождения этапов жизненного цикла. О. Шпенглер называл такую неизбежность «логикой судьбы». Из такого подхода следует, что нет смысла говорить о единой логике развития цивилизаций, общих целях мирового процесса и культурных универсалиях. Живое многообразие культур, согласно этому подходу, можно увидеть только, если отбросить представление о единой исторической судьбе человеческих культур. Сторонники цивилизационного подхода видят историю как постоянное обновление, становление и угасание культурных форм. Такой подход к историческому процессу не мог не вызвать критики в научных кругах. Такой критический взгляд предлагает П. Сорокин. Он писал об отсутствии единого критерия для типологии культур, о смешении культурных систем. П. Сорокин доказывал, что выделение всего одного жизненного цикла для культуры является упрощением исторической модели. Он указывал на то, что

развитие культуры может проходить волнообразно, о том, что очень трудно выделить критерий зрелости культуры и говорить о гибели цивилизации с точки зрения полного исчезновения всех ее форм. П. Сорокин предложил интеграционную модель культуры. В его работах постулируется наличие сверхиндивидуальной социокультурной реальности. Действительность рассматривается как процесс закономерного изменения внутри социокультурной системы. Когда доминирующее мировоззрение исчерпывает свои возможности, происходит радикальная трансформация, сопровождающаяся кризисом, например, Первая мировая война была таким кризисом для европейской культурной модели. Затем устанавливаются новые паттерны и поведение человека подчиняется новой норме.

Исторические концепции – это линейный взгляд на исторический процесс. К. Ясперс, например, выделял такие этапы: доистория (сотворение человека и накопление им опыта), древние культуры (средиземноморская культурная общность, индийская, китайская – это время, когда историческое сознание основывается на эмпирическом опыте). Затем наступает период Осевого времени (примерно 500 лет до н. э.). В период Осевого времени человек осознает себя и свое бытие в целом, определяет свои границы. В результате Осевого времени формируется современный человек. Далее начинается Новое время.

Сторонники цивилизационного подхода критикуют историческую точку зрения, говоря, что нельзя рассматривать развитие человеческой истории как единый процесс с выделением стадий древней, средневековой и новой истории. Они говорили, что такой взгляд является неоправданной экстраполяцией истории Европы на всю мировую историю.

Вопрос о философском осмыслении действительности очень важен. Сама философская культура появляется тогда, когда начинается философское осмысление реальности в определенных терминах, а значит, создается философская школа, которая определяет формы выражения парадигмы. Например, идеи инквизиции не могли бы появиться в эпоху Возрождения. Философские представления людей всегда играли заметную роль в их жизни, как в повседневной жизни каждого человека, так и в жизни его культуры. Роль философии столь велика, что, изучая различные направления философской мысли, можно понять, в чем состоит секрет стабильности, перемен и революций в дан-

ной культуре. Яркий пример огромного влияния на многие аспекты повседневности и государственного устройства философского воззрения можно найти в Китае, где роль конфуцианства как философской системы столь велика, что не утрачивает своей силы и в современную эпоху.

Семиотический подход в изучении культуры

Исследователь, занимающийся изучением культуры, часто имеет дело с символизмом, понять который трудно и для этого необходимы особые навыки и знания. Как прочесть непонятные знаки: будь то знаки незнакомой письменности или жесты и взгляды? В этом нам помогает такая сложная наука, как семиотика. Слово «семиотика» происходит от греческого «знак», т. е. семиотика – это наука о знаках и знаковых системах, о знаковом поведении и знаковой (как лингвистической, так и нелингвистической) коммуникации. Исходный импульс семиотика получает в работах Ч. Пирса и Ф. де Соссюра в конце XIX – начале XX в. Как самостоятельная наука семиотика оформляется в 1950-е гг. на пересечении структурной лингвистики, кибернетики и теории информации. Внедрение семиотики в арсенал наук о культуре стимулировало антропологическое изучение коммуникации, культурного символизма, развитие когнитивной и структурной антропологии. Семиотика изучает любые способы общения с помощью символов, а также любые объекты, которые могут рассматриваться в качестве языков:

- 1) естественный язык, т. е. язык национальных обществ;
- 2) искусственные языки;
- 3) метаязыки, используемые для описания естественных и искусственных языков;
- 4) вторичные языки, или вторичные моделирующие системы – разнообразные языки культуры, возникающие на основе символической системы мифов, ритуалов, социоэтнических предписаний и запретов, языки различных искусств.

В основе семиотического механизма, предложенного де Соссюром и доработанного представителями Московской и Пражской лингвистических кружков, лежит:

- различие синхронного состояния структуры языка, т. е. соотнесение всех элементов языка в функциональном единстве, и диахронии, т. е. изменения языка во времени;
- разграничение языка как грамматической нормы и речи,

как ее материализации в реальности определенных текстов в определенный момент времени и пространства;

- разграничение парадигматики, т. е. набора исходных форм, и синтагматики, т. е. соединения этих форм на основе высказывания.

Новые методы открыли возможность реконструировать тексты и ритуалы очень древних культурных контекстов. В семиотическом исследовании на первом плане стоят проблемы перевода, дешифровки и реконструкции, понятия максимально широко. Достижением семиотического подхода стало понятие о принципиальной разнообразии культур, об их многоголосии. Культура наполнена различными по насыщенности и значимости знаковыми каналами, и семиотика фиксирует взаимовлияние различных семиотических систем в лоне культуры.

Семиотическая культура, которую Ю. М. Лотман называл «семиосферой», – это сфера знаковой деятельности вообще. Понятие характеризует культуру с точки зрения ее знаковости, специфических аспектов означения и понимания культурно значимых информации и фиксации ее в культурных текстах, а также применение и изменение языковой культуры (знаковых систем).

Ключевым понятием здесь является понятие «знак». Знак – это минимальный носитель языковой информации. Совокупность знаков образует языковую систему, или язык. Знак имеет план выражения – *денотат*, т. е. с одной стороны знак материален, и план содержания, т. е. *является носителем смысла*. Структура знака представлена треугольником Фреге:



Рис. 1. Треугольник Фреге

Наиболее простым знаком является *слово*. Например, у слова «дом» денотатом будет какой-то абстрактный дом, а смыслом понятие дома как такового. Знаком является и предложение, смыслом которого является высказанное в нем суждение, а де-

нотатов у предложения два: *истина* или *ложь*. Истина здесь – это соответствие высказанного суждения реальному положению вещей, а ложь, наоборот, несоответствие.



Рис. 2. Треугольник Фреге – Истина

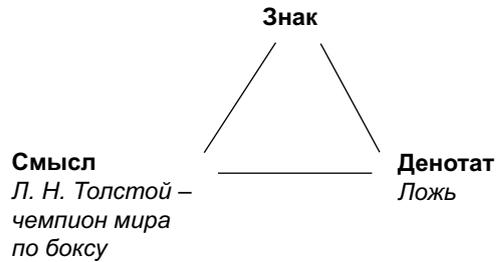


Рис. 3. Треугольник Фреге – Ложь

Чарльз Сандерс Пирс в конце XIX в. создал следующую классификацию знаков.

1. Иконические: план выражения (денотат) похож на план содержания (например, портрет человека отображает черты изображаемого в той или иной степени четко).
2. Конвенциональные: условные знаки, когда план выражения не имеет ничего общего с планом содержания (например, большинство слов в языке не походят на то, что они изображают). Р. О. Якобсон писал, что в языке существуют звукоподражательные слова, например «ух», «хрясь», «хрум» в русском языке. Можно привести еще несколько примеров: «ван-ван» (лай собаки) в китайском и японском, «теки-теки» (звук режущих ножниц) в японском. В русском языке от этих слов про-

изводятся глаголы, что расширяет область конвенциональных знаков.

3. Индексальные: план содержания связан с планом выражения по смежности, т. е. похож, но отчасти (например, дорожный знак).

Семиотическое исследование культуры – это исследование, в котором все феномены культуры рассматриваются как факты коммуникации и «отдельные сообщения организуются и становятся понятными в соотнесении с кодом»¹. В данном случае речь идет не только о правилах дорожного движения, например, но и о сообщениях, на первый взгляд спонтанных и немотивированных, таких как портрет Моны Лизы. Также семиотика рассматривает феномены культуры, напрямую с коммуникацией не связанные: дом, столовый прибор, система общественных отношений. Семиотическое исследование отвергает метафизику «Кода Кодов», но показывает, что всякий акт коммуникации содержит в себе исторически и социально обусловленные коды и одновременно от них зависит.

Семиология расширяет представления о социальном и историческом мире, «описывая коды как системы ожиданий, действительные в знаковом универсуме, намечает контуры соответствующих систем ожиданий, значимых в универсуме психологических феноменов и способов мышления»². Таким образом, описывается идеология, нашедшая выражение в уже устоявшихся способах общения.

Понятия семиологии.

I. Семиология рассматривает все явления культуры как знаковые системы, предполагая, что они таковыми являются, будучи одновременно феноменами коммуникации.

II. Следовательно, правильным будет начать с выделения элементарной коммуникативной структуры. Такая структура будет выступать в качестве образцовой модели. Такой моделью является передача сигнала от механизма к механизму.

Культура определяется как принято в антропологии, т. е. *культура – это любое природное явление, преобразованное человеческим вмешательством и в силу этого включенное в социальный контекст*. Также вводится понятие элемента избыточности. Это дублирование сообщения во избежание ошибки при передаче и получении. А значит, необходим код.

Код предполагает наличие репертуара символов; некоторые

из них будут соотноситься с определенными явлениями, некоторые будут незадействованными, но готовыми означить любое сообщение, которое покажется нам достойным передачи. Например, код может сигнализировать не только об уровне опасности, но можно выделить ряд уровней, последовательно описывающих переход от полной безопасности к состоянию тревоги и максимальной опасности.

Как пишет У. Эко, семиология, как и лингвистика или нейрофизиология, при описании коммуникативных процессов пользуется бинарным методом. Информация рассматривается как передача, основанная на последовательном двоичном выборе.

III. Когда мы узнаем, какое из двух событий имеет место, мы получаем информацию. Оба события равновероятны. Вероятность в данном случае определяется как отношение числа возможностей ожидаемого исхода к общему числу возможностей.

При помощи бинарного метода определяется один из любого возможного числа случаев путем последовательного осуществления выбора и соответственного сужения возможностей.

Информация, таким образом, – это то, что может быть сказано. Здесь значимый фактор – число выборов для однозначного определения события, а также альтернативы. Альтернативы возможны событию. И вслед за У. Эко мы определяем информацию как меру возможности выбора.

Равновероятность на уровне источника называется энтропией. Энтропия – это состояние равновероятности, к которому стремятся все элементы избранной системы. Высокая энтропийность системы ведет к тому, что необходимо совершить несколько операций выбора, чтобы идентифицировать сообщение. Для ограничения комбинационных возможностей и числа элементов вводится код.

IV. Код.

Код – это система, устанавливающая:

- o репертуар противоречащих друг другу символов;
- o правила их сочетания;
- o взаимнооднозначное соответствие каждого символа какому-то одному означающему.

V. Смысл.

Человек – условие возникновения смысла. Лишь когда в коммуникации участвует человек, появляется мир смыслов.

Человек в роли адресата также наполняет полученный смысл значением. Для семиологии не имеет значения, есть ли конкретный реальный объект для символа, т. е. не обязательно наличие референта. Важен лишь символ, используемый в том или ином обществе, видимый в системе отношений.

Необходимо отметить, что отношения между символом и его значением могут меняться: искажаться или усложняться. Символ может остаться неизменным, а его значение претерпит изменения: обогатится, оскудеет, получит противоположное наполнение. **Такой динамический процесс называется смыслом.**

VI. Модификации кодов.

Отправление и дешифровка сообщения не всегда происходят с использованием одного и того же кода. Можно найти примеры тому в истории мировой культуры. Как же люди добиваются снижения уровня многозначности или полного его устранения? Это происходит с помощью использования уточняющих обстоятельств.

- Внутренний контекст сообщения.
- Коммуникативная ситуация, которая помогает узнать код отправителя.
- Само сообщение может содержать отсылку на необходимый для дешифровки код.

Именно обстоятельства определяют выбор кода. **Коммуникативные обстоятельства** – это реальность, в которой происходит выбор значений, при этом используется личный опыт того, кто получает сообщение. Ситуация может менять смысл сообщения (красный флаг на площади и растяжка красных флагов на дороге имеют различный смысл). Ситуация может изменить информационную нагрузку (череп и кости на военной форме и на флаконе). Также ситуация может менять функцию сообщения, меняя, например, эмоциональную наполненность запрета или разрешения на какое-либо действие.

«В том случае, если отправитель и получатель сообщения используют различные коды с различной степенью обязательности, то в той мере, в какой коды не совпадают, сообщение оказывается пустой формой, которой могут быть приписаны самые разнообразные значения»³.

Чтобы передать окружающим осмысленное сообщение, человек обычно использует устное или печатное слово. Помимо слов-символов применяются слова-описания (СНГ, например).

К. Г. Юнг предлагает называть символом «название или образ, обладающий помимо своего общеупотребительного еще и особым дополнительным значением, несущим нечто неопределенное, неизвестное»⁴. Человек прибегает к символам, чтобы обозначить понятия, определения, точное понимание которых ему не подвластно. Поэтому любая религия, например, использует язык символов.

Семиотический подход к культуре важен и тем, что открывает внутреннюю множественность культуры и отсутствие жесткой фиксации означаемого и означающего. Такой подход помогает видеть культуру объемной, многогранной, принципиально способной на гибкое пользование внутренней природой, способной на впитывание инокультурных элементов и преобразование их – т. е. дешифровку и перевод на понятный язык. С подобными явлениями мы столкнемся, когда будем рассматривать ассимиляцию этносов, этногенез как таковой, пути проникновения религий в различные культуры и их преобразование на иной, нежели первоначальная, культурной почве.

Роль языка в видении мира

Особое значение в решении вопроса о влиянии языка на способ видения мира, и, соответственно, на культуру имеет теория лингвистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа. Американский лингвист Б. Уорф утверждал, что язык не просто средство выражения мыслей, а форма, от которой зависит образ наших мыслей. Язык, усваиваемый в детстве, определяет особый способ структурирования и видения мира. «Основа языковой системы есть не просто инструмент для воспроизведения мыслей. Напротив, грамматика сама формирует мысль, является программой и руководством мыслительной деятельности индивида, средством анализа его впечатлений и синтеза... Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим родным языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они (эти категории и типы) самоочевидны: напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит – в основном языковой системой, хранящейся в нашем сознании... Мы сталкиваемся, таким образом, с новым принципом относительности, который гласит, что сходные физические явления позволяют создать сходную

картину Вселенной только при сходстве или соотносительности языковых систем». Положение о лингвистической относительности предполагает, что люди, образующие культуру и говорящие на одном языке, создают свою отличную от других культур картину мира, по-иному воспринимают и познают его.

Значительную роль в фиксировании и изучении различий в познании и мышлении, функционирующих внутри культуры, сыграла разработанная Х. А. Виткиным теория когнитивных стилей. Когнитивный стиль характеризует особенности восприятия и интеллектуально-аналитической деятельности человека. Виткин выделял два основных когнитивных стиля – артикулированный и глобальный. Человек артикулированного стиля склонен дифференцировать явления внешнего мира и явления, относящиеся к его «Я». Для глобального стиля характерно обратное. Артикулированный стиль не зависит от ситуации, а глобальный зависим. В решении экспериментальной задачи человек глобального стиля следует ситуации, «которая нередко толкает его на иллюзорное решение». В артикулированном стиле человек руководствуется опытом, старается решить задачу самостоятельно. На познавательное развитие, согласно теории когнитивных стилей, влияют и культурные и природные факторы. К природным относятся однородность или неоднородность окружающей среды, а к культурным – предоставление или непредоставление ребенку самостоятельности, отношение взрослых к импульсивным действиям ребенка.

Важным понятием, фиксирующим межкультурные различия в мышлении, является понятие сенсотипа, введенное М. Вобером. Понятие выражает общую направленность культуры, акцент в ее развитии в связи с особенностями личностных характеристик, формируемых в этнокультурных общностях. В это понятие включается чувственный образ мира, специфический для изучаемой культуры. На материале своих исследований М. Вобер выделил западный и африканские сенсотипы. В Европе главная направленность культуры состоит в овладении визуальным восприятием, опосредованными в процессе обучения письменными и устными языковыми формами. В Африке же основное внимание сосредоточено на овладении внутренними телесными ощущениями и умении вырабатывать двигательные стереотипы. Западный сенсотип назван символически-визуально коммуникативным, а африканский – музыкально-хореографическим.

Как отмечает А. А. Белик, содержание понятия «сенсотип» близко понятию «менталитет» тем, что выражает специфическую окрашенность целостной культуры. На основе анализа культур можно выделять, таким образом, как минимум три типа ментальности: «западный» дедуктивно-познавательный, имеющий практическую направленность и направленный на отражение действительности в понятиях; «восточный» интровертный тип интуитивного мышления, направленный больше на созерцание. И, наконец, стиль мышления, распространенный в традиционном обществе и ориентированный на предметное решение жизненных ситуаций.

Проблема соотношения мышления и культуры является одной из самых важных проблем, которые стоят перед современной наукой и философией. В эпоху Великих географических открытий европейский человек со всей остротой осознал, что есть много людей и культур, качественным образом отличающихся от него самого. С обеих сторон можно было слышать одно и то же: не понимаю! Не понимаю, почему он так говорит, почему он так делает, почему он так думает. Западная наука прошла путь от представлений о «благородном дикаре» к «примитивному человеку», обладающему «первобытным мышлением», от представлений о первобытном мышлении к выводу об отсутствии дологического типа мышления в традиционном обществе, даже в решении формально-абстрактных задач.

Разнообразие мышления объяснялось по-разному. Например, разнообразием экологических условий, разнообразием ценностных установок и религиозных верований, или даже биолого-органическими факторами. Особое и очень важное значение имеют теория лингвистической относительности и аналитическая теория культур К. Г. Юнга.

Разработанные на основе экспериментально-психологических исследований понятия когнитивного стиля, сенсотипа, типа мышления и другие, дают ученым возможность понять, в чем коренится фиксируемое на многих уровнях различие культур, увидеть, есть ли возможность адекватной интеграции, и обозначить ее пути.

Не только западные исследователи занимаются проблемой культуры и мышления. На Востоке, в частности в Японии и Китае, такими замечательными учеными, как Дайзетцу Тайро Судзуки, Френсис Л. Хсю, Фен Ю-Лань, проведена огромная работа

по изучению как сходств, так и различий в западной и восточной культурах. Например, Фен Ю-Лань, как пишут Е. А. Торчинов и Р. В. Котенков предисловии к «Краткой истории китайской философии», «принадлежит к числу тех редких фигур, которым посчастливилось получить и китайское классическое, и западное образование. Поэтому в его философии, как, быть может, ни в одной другой, соединяются два начала, два культурно-этнических поля, коим еще долго суждено искать точки соприкосновения»⁷. «Великие новшества приходят снизу, а не спускаются сверху», писал К. Г. Юнг в статье «Проблема души современного человека»⁸. Впитанные культурой элитарной, они приобретают лоск, вкус, научность и кажущуюся недоступность. Однако вскоре происходит так, что они возвращаются в свое лоно, и уже оттуда силами непобедимой, питающейся архетипами коллективного бессознательного, массовой культуры непреодолимым образом влияют на культуру элиты. Так произошло и с рассмотренными проблемами соотношения культуры и мышления, решение которых предлагает нам и философия, и культурология, и психология, и лингвистика, и Голливуд.

Личность, культура, религия

Как становится ясно, одним из основных аспектов рассмотрения в науках о культуре является вопрос о соотношении типов и способов мышления, о способах коммуникации во всех возможных видах. Различные культуры обладают различными языками, а значит, различными способами выражения состояний и передачи информации. Для нас важными будут являться такие критерии рассмотрения данного вопроса, как этнический и религиозный. Прежде всего, необходимо начать с содержательного анализа основных понятий и категорий, описывающих этот сложный процесс. Отметим, что вербальный и невербальный способы коммуникации, рассмотренные в комплексе, описывают процесс коммуникации в целом и служат важной характеристикой изучаемой культуры. Поэтому, исследуя влияние, например, религии на коммуникативные процессы в культурах, следует помнить, что речь здесь идет о связи конфессиональных особенностей с этнически и культурно обусловленными стереотипами поведения, а также способами вербального выражения мысли. То есть затрагивается проблема особенностей мышления и шире – мировидения. При этом необходимо добавить, что

субъектом воздействия религии является как общность (культура), так и отдельный человек (личность).

Таким образом, исследование влияния религии на способы коммуникации является одновременно и исследованием взаимодействия таких факторов, как конфессиональный, этнокультурный и личностный.

В контексте процесса глобализации в общетеоретическом плане данная проблема решается как проблема диалога Востока и Запада. В рамках современных исследований в области этнопсихологии будет проводиться анализ понятия *self*, являющегося одним из ключевых на современном этапе развития данной науки.

В общеметодологическом аспекте при анализе данных уровня проблемы используется историко-культурный подход, в основе которого лежит сравнение культур. Также рабочими являются понятия, используемые в рамках психологического направления культурной антропологии.

Ключевым словом в методологии направления культуры-и-личность является «*понимание*». В. Дильтей говорил о самостоятельном развитии «наук о культуре». Проявления духовной жизни объективируются в результате понимания. К важнейшим формам объективаций В. Дильтей относит язык, нравы, мифы, право, религиозные обычаи⁹. Особого внимания заслуживает та часть концепции В. Дильтея, где он говорит о связи внутренних переживаний с внешними проявлениями культуры, мира отдельного человека с макрокосмом «объективированных сущностей» – суть культурой. Познание культуры должно происходить путем многоуровневого анализа, включающего «исследование эмоционально-субъективного фактора в жизнедеятельности людей»¹⁰. Именно сопереживание, вживание в культуру, понимание культуры делает исследование полноценным.

Последователем В. Дильтея был А. Кребер, который «сделал положение “о вживаемости” в “иное” этнокультурное окружение основополагающим для своей концепции»¹¹. Подобное сопереживание чувств и ценностей изучаемой культуры обеспечивает метод включенного наблюдения. «Именно благодаря такому подходу мы можем (сейчас) восхищаться классическими трудами антропологов..., поражаясь глубине проникновения в *смысл другой* культуры и погружаясь вместе с ними в таин-

ственный мир экзотических ритуалов, верований, мистических переживаний...»¹² Необходимым также является совмещение интеллектуального понимания символов и переживания чувственных образов. «При этом Кребер имеет в виду не только осуществление жизнедеятельности в другой культуре, но и восприятие ее “этоса” (квинтесенции идеальной культуры) как части своего внутреннего мира, что предполагает определенное эмоциональное отношение к изучаемому объекту (привязанность, любовь)...»¹³ «Сущностное ядро культуры составляют традиционные (исторически сложившиеся) идеи, в первую очередь те, которым приписывается определенная ценность. Культурные системы могут рассматриваться, с одной стороны, как результаты деятельности людей, а с другой – как ее регуляторы»¹⁴. Именно эти положения нашли отражение в трудах Дж. Хонигмана¹⁵. «Неразработанность понятия личности, существующей вне культуры, оказалась чем-то вроде стимулятора роста для науки об обществе. Название “культура и личность” изменяет представление о культуре как о сфере, отдельной от личности»¹⁶ Первым шагом к развитию данного направления, считает Дж. Хонигман, стала фиксация того факта, что между обществом и личностью существует некое взаимодействие. Дж. Хонигман предлагает рассмотреть понятия *культуры, личности и структуры характера*.

Для рассмотрения механизма воздействия конфессионального фактора на коммуникацию выделим структурные уровни и фундаментальное назначение религии.

В современном религиоведении существует несколько подходов к определению религии, но ведущим является представление о тройственной структуре. К. Гирц, например, говорит о религии как о системе символов и идей, а Э. Фромм полагал, что религия есть «Любая система верований, идей, действий, разделяемая группой и дающая индивиду идейную направленность и объект поклонения»¹⁷. Большинство ученых выделяют три уровня в структуре религии: *религиозная организация, комплекс верований*, к которому формируется эмоциональное отношение, и *ритуал*, поведенческая сторона религии.

Второй уровень включает в себя нормы и поведенческие стереотипы, которые способствуют формированию определенных эмоционально-чувственных состояний. В сочетании с третьим уровнем, т. е. с ритуалом, обеспечиваются важнейшие функции

религии: *нормативно-регулятивная и компенсаторно-психотерапевтическая*. «В процессе выполнения этих функций происходит воздействие религий на этнопсихологию личности в условиях различных культур. Кроме этого, религия играет активную роль в формировании личностных ориентаций ребенка в процессе его социализации в детстве»¹⁸.

Концепция Дж. Г. Мида и ее влияние на культурную антропологию периода 1980-х гг.

Выбор понятия *self* в качестве основной категории был не случаен. На него повлияло то, что в середине 1970-х гг. стала популярной философско-социологическая концепция Дж. Г. Мида (1863–1931), представителя символического интеракционизма, создавшего своеобразную концепцию «Я», существующую в собственном сознании индивида. Строго говоря, именно Мид ввел в науку понятие *self*. Его концепция при жизни не была оформлена в систематическое учение, но после его смерти ученики систематизировали его лекции и издали их.

В построении своей концепции Дж. Мид руководствовался бихевиористскими принципами, т. е. объяснял феномены сознания в терминах поведения или действий. Существенной отличительной чертой его взглядов было то, что поведение, действия, деятельность человека он понимал как коллективный акт, взаимодействие с другими, интеракцию. Кроме того, важнейшей целью его исследований было показать процесс возникновения сознания (мышления) в виде становления личностного «Я». Следует иметь в виду, что становление *self* имело как внутреннюю, субъективную, так и внешнюю поведенческую сторону. Весьма важным для понимания взглядов Мида является то, что он не отождествлял организм человека и его «Я». Становление *self* начинается тогда, когда человек превращается в объект для самого себя, т. е. когда мы анализируем себя как бы со стороны, в определенном смысле как Другого.

Безусловно, интересна функциональная структура *self*, состоящего из «Я» и «меня» («I» и «me»). «Me» выражает обычный, типичный опыт индивида в общении с другими. Оно выражает совокупность норм, установок, мотиваций, принятых другими, т. е. этнокультурные стереотипы, распространенные в данном обществе. «I» – это специфическая реакция индивида на установки общности, причем его реакция обладает способностью изменять

данные установки. «I» дает ощущение инициативы. «I» – пишет Дж. Г. Мид, – это нечто такое, что нельзя полностью рассчитать. I – это проявление спонтанности, способ самовыражения индивида, своеобразная, эмоционально окрашенная реакция человека на стабильное социокультурное окружение»¹⁹. «Me» – это форма социального контроля над индивидом в виде самоконтроля. Поскольку мышление Дж. Мида понимает как внутренний разговор, то для него оно есть обобщение между «I» и «me». Или «обобщенные другие». Следует подчеркнуть, что «I» и «me» – это обычно интегрированные фазы или части *self*. Полное расщепление *self* имеет место лишь при тяжелых формах психических заболеваний. Интересна мысль Дж. Мида о том, что мышление – это форма поведения, появляющаяся, когда деятельность человека прервана, невозможна по каким-то причинам или отложена. Образы неосуществленных действий составляют предмет рефлексии индивида. Тогда мышление – это деятельность по решению проблем в воображении.

Внутреннее мышление (коммуникация) является связующим звеном между анализируемым прошлым, включающим этнокультурный опыт («me»), и будущим, на которое стремится воздействовать и которое предвосхищает активный индивид («I»). Таким образом, *self* синтезирует прошлый опыт, влияет на будущее социальных взаимодействий. «В человеческом мире, – писал Дж. Мид, – есть прошлое и недостоверное будущее, будущее, на которое может повлиять поведение индивидов, составляющих группу. Индивид проецирует себя в различные возможные ситуации и посредством инструментов и социальных установок предпринимает попытки создать другую социальную ситуацию» (там же). Особую роль Дж. Мид отводил активно действующему разуму людей, создающих принципиально новые идеи. Эти идеи не вписываются в установленные нормы и правила, принятые в науке, которую он трактует как совокупность принятых в данном научном сообществе верований. С другой стороны, создание подобных идей трактовалось Дж. Мидом как реконструкция мира, в котором мы живем.

Дж. Мид подчеркивал активную роль *self* в создании интерсубъективности. Это – надиндивидуальный мир, в котором функционирует «психология народов». Очень важно выделить особую реальность, в которой происходит осуществление культурных трансформаций. Дж. Мид делал акцент на межличност-

ном взаимодействии и на влиянии новых идей на функционирование интересубъективности.

Надо отметить, однако, крайнюю абсолютизацию роли субъекта в данной концепции, а с другой стороны, исследователь недооценил чисто рефлексивный аспект *self*, который является особым видом действия в воображении. Но, несмотря на это, Дж. Мид создал оригинальную концепцию *self*, своего рода антропологию «Я», взаимодействующего с внешним окружением, активно влияющего на будущее и воздействующего на интерпретацию прошлого. Дж. Мид подчеркивал, что человек творит свое прошлое, часто прагматически и избирательно. Каждое следующее поколение переживает прошлое заново, выбирая для его описания новый язык. Таким образом, *self* соединяет наше внутриличностное «Я» с особенностями культуры, проявляющейся в стереотипах поведения, существующих в каждом отдельном социуме. Все перечисленные особенности делают концепцию *self* широко применимой в культурной и психологической антропологии. Особенно это касается анализа способов коммуникации в различных культурах. В своих исследованиях Дж. Мид специально останавливался на проблеме значения жеста, понимаемого как любое воспринимаемое движение индивида, показывающее другим его внутренние ощущения или намерения.

Итак, индивид познает себя не напрямую, а с точки зрения других членов группы. При этом воспринять отношения других индивидов *self* может лишь в совместной деятельности. В содержании понятия *self* появляются не только свои для каждого человека «значимые другие», но и образ «генерализированного другого», которым является не только, например, семья, но и общество в целом. Таким образом, содержание *self* – это результат поиска форм идентичности. Начиная с периода 1930-х гг., проблема *self* стала объектом пристального внимания психологических антропологов. Факт важности данной проблемы отмечен также дискуссией, прошедшей в 1999 г. на страницах журнала *Current Anthropology*. Основной отличительной чертой публикаций конца века стало также обращение к исторической реконструкции *self* древних народов, например майя. Исходя из анализа исследований, посвященных *self*, начиная с 1980-х гг. до сегодняшнего момента, можно выделить три основных направления анализа. С одной

стороны, изучается достаточно широкая область предметной части такой дисциплины, как культурная антропология под углом *self*. Другими словами данное понятие становится системообразующим для значительной части культурной антропологии. Второе направление развивается по пути использования анализа *self* в качестве формы исследования культурной идентичности. И третье направление, тесно связанное со вторым и являющееся основным предметом изучения в данной работе, – это анализ *self* западного и восточного типа с учетом конфессионального фактора.

Для многих антропологов и в период середины 1980-х гг. и до сегодняшнего момента *self* стало одним из центральных понятий для исследования. Об актуальности и популярности этого направления в гуманитарных науках свидетельствует разнообразие тем для анализа, избираемых современными учеными, работающими в области наук о человеке. Середина 1980 гг. ознаменована концентрацией усилий вокруг проблем, связанных с *self* в межкультурной перспективе. Наиболее последовательно такой подход представлен в коллективном труде Ф. Л. Хсю, Дж. Де Воса, А. Г. Марселлы²⁰. Другое направление в исследовании *self* в изучаемый период связано с исследованием роли эмоций в различных культурах²¹. Обе указанные тенденции дополняют друг друга и делают анализ более продуктивным. О развитии данного направления свидетельствуют также регулярные публикации в крупных антропологических журналах. Также разделы, посвященные *self*, появляются в исторических изданиях²². Наиболее фундаментальной работой, посвященной указанной проблеме, является коллективный труд Ф. Л. Хсю, Дж. Де Воса и А. Марселлы²³.

Общая структура *self*: Восток и Запад

А. Восток

Основополагающей концепцией для исследования *self* на Востоке являются труды Френсиса Л. Хсю, наиболее важные пункты которых изложены им в статье «Self в перспективе кросс-культурного исследования».

Интересной представляется концепция Хсю, основанная на представлениях древних мыслителей Китая о *да во* (большом *self*) в отличие от *сяо во* (малом *self*) (там же, с. 24). Позднейшие исследования стремлений и действий индивида охватывали не

только человека как такового, но и его семью, детей. Выводы применялись к обществу и даже человечеству в целом.

Это было упрощенное описание *self*, однако оно указывало в нужном направлении. Из чего же состоит *self*, если данное понятие не исчерпывается лишь индивидом? В социологических, психологических и клинических описаниях исследования *self* концентрируются на концепте *личности*. Однако нельзя забывать, что термин личность (персона) пришел из Древней Греции и происходит от слова *persona*, что в переводе означает маска.

Ф. Л. Хсю пишет о том, что концепция личности является выражением западного идеала индивидуализма. Она не соотносится даже с тем, как западный человек на самом деле живет, и еще меньше имеет отношение к людям других культур. «Твердыня западного индивидуализма в нашей дискуссии должна, по крайней мере, стать более гибкой. Многие исследователи, социологи незападного происхождения, к каковым отношусь и я, действуют в такой ситуации как Дядя Том. Я полагаю, что нужно ввести нечто более работающее и отбросить околонучные понятия культуры и личности. Понимание того, как определяется *self* или как оно проявляется в различных культурах, является базовым значением открытия секретов социальной и культурной стабильности и изменчивости» (там же, с. 25).

По мнению ученого, основная проблема, появившаяся благодаря концепции личности, состоит в том, что ученые стремятся рассматривать личность как некое самостоятельное бытие, отдельное от общества и культуры. Моер, Мюррей в своих работах предлагают схематический взгляд на структуру личности и ее «конституциональные», «ролевые», «ситуационные» детерминанты «членства в группе». Часто школы психологической антропологии озабочены тем, как общество и культура формируют личность, реже тем, как личностные ориентации влияют на общество и культуру. Однако неизменным остается точка зрения, что «каждое общество состоит из личностей, и каждая культура формируется и выражается через личность. Коль скоро мы будем воспринимать личность как отдельное бытие, мы останемся далеки от понимания реальности человека» (там же).

Например, существуют работы, в которых использованы глубокие психологические и психоаналитические механизмы для объяснения социальных и культурных моделей или национальных отношений²⁴. Также есть работы, использующие

результаты проективных тестов (ТАТ или Роршах) для описания психологических характеристик культур и субкультур. Наконец, существуют работы, в которых выстраивается некая глобальная картина, не затрагивающая личностных характеристик или воспринимающая бытие человека зависимым от милости сверхъестественных сил.

Некоторые выделяют тип «крестьянина», отличного от «современного» человека или от «примитивного», и обнаруживают его повсюду, или хотя бы в странах Азии и Латинской Америки²⁵.

Ф. Л. Хсю доказывает, что неадекватность в понимании концепции личности ведет к непониманию человеческого поведения. Талкот Парсонс замечает, что альтер эго, проявленное посредством социального взаимодействия, является мостиком между личностью и культурой²⁶). Берт Каплан ввел термин *социальной личности*, ставя акцент скорее на том, что «человек делает», а не на том, «чем он обладает». Антони Валлейс выдвинул теорию Лабиринта («Mazeway»), говоря о важности человеческой способности к обучению и формированию символов, способности, которая не обязательно предполагает единство мотиваций. Эти концепции развиваются, показывая недостатки концепции личности. «Однако в первую очередь нам необходимо понять не то, как индивид мобилизует мотивационную организацию, чтобы овладеть «семантическими эквивалентами», необходимыми для того, чтобы выполнять «когнитивные задачи, поставленные перед ним культурой». А то, почему и подчиняясь давлению каких сил индивид изберет определенную линию «семантических эквивалентов» (по крайней мере, если мы не руководствуемся гипотезой о том, что существует всего одна такая линия). Во-вторых, мы должны более четко представить взаимоотношения индивида с его миром людей, богов и вещей не только в терминах «семантической организации» и «познавательных заданий», но и в терминах *интенсивности аффективной вовлеченности*²⁷. Ибо интенсивность ощущений вряд ли может быть измерена в терминах «эквивалентности». Насколько эквивалентна любовь супругов относительно их стремления к профессиональному росту?

Первым шагом на этом пути является понимание того, что *значение человеческого бытия лежит в межличностной сфере*, ибо человек не может существовать один, даже если речь идет о святом индусе, ушедшем в Гималаи, где на протяжении

30–35 лет он отказывался от пищи и питья. «Интересно, – пишет Хсю, – если бы они не забирались столь высоко и далеко, слышали ли бы мы о них столько, сколько слышим? Дело в том, что любые человеческие поступки так или иначе направлены на то, чтобы потрясти публику. Будда, Иисус или взрослеющий отпрыск индейцев Кватикутль в поисках персонального духа-хранителя – примеры того же»²⁸. Если каждый действует как индивидуализированный субъект, то становится невозможным любое общество. Если каждый действует в полнейшем согласии с остальными, то не существует ни малейшей разницы между человеческим бытием и пчелами. Человеческая жизнь, очевидно, где-то между этими крайностями. Чтобы избежать метаний из стороны в сторону, от индивидуализма к глобальной ориентации на социум, необходимо разработать более конкретную формулировку того, как человек живет в качестве социального и культурного существа. Для этой цели рассмотрим элементы человеческого бытия под другим углом. Френсис Хсю предлагает следующую схему структурирования человеческого бытия:

7. бессознательное;
6. предсознательное;
5. невыразимое сознательное;
4. выражаемое сознательное;
3. хорошо знакомое общество и культура;
2. действующее общество и культура;
1. более широкое общество и культура;
0. внешний мир.

Какова же интерпретация уровней? Уровни 7 и 6, согласно Фрейду являются «бессознательными» и «предсознательными». Они содержат подавленные психические переживания. Пятый уровень назван «невыразимое сознательное», ибо обычно не выходит за пределы человека. Ментальные переживания обычно не вступают в контакт с окружающими людьми, потому что:

- а) индивид боится этого (например, когда человек не высказывается против начальника из боязни потерять работу); или
- б) другие не поймут, если он попытается поступить тем или иным образом, связанным с чем-то очень личным (например, глубокие переживания, связанные с детством); или
- в) индивид может испытывать чувства, но столкнуться с проблемой в их вербализации (например, японцы произносят китайское слово чай («cha») как «sa», когда говорят о Чайной

церемонии, и как положено во всех остальных случаях. Они объясняют это тем, что «sa» звучит более «подходяще» или «чисто»). Или...

г) индивид стыдится поступить тем или иным образом»²⁹.

Четвертый уровень назван «выражаемое сознательное», ибо он состоит из предметов и объектов, идей и ощущений, каковые индивид открывает своим братьям и с помощью которых отвечает им. Это касается таких чувств, как любовь, благодарность, видение, ненависть, знание о правильном и неправильном поведении, согласно моральным, социальным и техническим стандартам соответствующей культуры, и т. д. На персональном уровне примеры таких отношений включают в том числе поведение за столом. На национальном уровне эти примеры включают выражение патриотизма, намерение сохранить этническую группу, страх перед коммунизмом или такие идеалы, как преданность императору. Коммуникативная ценность некоторых составляющих 4-й уровень может быть ограничена членами одного общества. Например, большинство китайцев не могут понять, почему в Америке разница в вероисповедании может служить барьером в заключении брака или приеме на работу. Зато люди любой культуры понимают, что такое горе, следующее за смертью.

Уровень три – это та часть внешнего мира, с которой индивид связан сильным чувством сопричастности, которое часто кажется иррациональным представителям других культур. Этот уровень состоит, во-первых, из близких, хорошо знакомых людей. Хсю замечает: «Под близостью я понимаю взаимоотношения, в которых индивид может проявлять чувства без страха быть отвергнутым и рассчитывать на поддержку, сочувствие и помощь без намека на благотворительность. Существует три составляющих этого уровня, и только один из них вербальный. Остальные два – это эмоциональная поддержка и взаимная приемлемость. Последнее означает возможность выслушать даже в ситуации, когда предмет коммуникации не ясен и нет возможности отреагировать»³⁰. Для любого человека входящие в круг номер три – это те, кого, по терминологии Т. Парсонса, можно назвать «значимые другие». Но третий уровень содержит еще и культурные компоненты (такие как, например, сильное чувство касты в Индии), артефакты (например, японские туалеты без сидений, вызывающие культурный шок у тех европейцев, кто

приезжает на Восток), домашние животные (для которых некоторые владельцы настаивают на специализированных гостиницах) и коллекции различных предметов (марки, значки и т. д.).

Изменение в этом уровне наиболее болезненно и встречает сильное сопротивление.

Второй уровень характеризуется ролевыми взаимоотношениями. «Здесь мы находим человека, или идею и другие объекты, которые считаем полезными. Учитель должен иметь студентов. Купец должен иметь покупателей. Работодатель должен иметь тех, кого нанимает. Управляющий должен иметь субъект управления. Игрок в шахматы должен иметь хотя бы одного партнера. Каждая из этих ролевых игр имеет минимум двоих игроков» (там же). Игра не требует близости или сильных чувств. Роль необходима, когда нужно развивать коммуникацию. Однако недостаток коммуникации может выступать лишь в качестве симптома более глубоких различий. Понятно, что такие проблемы, как проблемы между руководством и рабочими или между поколениями, нельзя решить просто путем улучшения коммуникации. Хороший уровень коммуникации может помочь разъяснить простое недопонимание, но не может преодолеть непреодолимые трудности. Есть подходящая по смыслу китайская пословица: нельзя советоваться с тигром о том, как получить его шкуру.

Культурные роли и артефакты на втором уровне таковы, что индивид, пользуясь ими, почти или совсем не испытывает эмоциональной привязанности. Вот примеры ролей этого уровня: правила дорожного движения, прохождение тестов и сдача экзаменов, формы приветствия, способы покупать и продавать (обычай торговаться). Примеры артефактов этого уровня: средства выражения, употребление, принадлежность. Человек исполняет роль в сочетании с ними, или действует согласно им, или использует их, но не слишком ими обеспокоен, или не обеспокоен вообще. При нормальном ходе событий индивид менее склонен сопротивляться переменам на уровне 2, чем на уровне 3. «Уровень 3 характеризуется аффективными взаимоотношениями и уровень 2 ролевыми, но это не означает, что они исключают друг друга. Наоборот, – утверждает Хсю, – аффективные взаимоотношения важны и более распространены на уровне 3, тогда как ролевые взаимоотношения более распространены и важны на уровне 2»³¹.

Разумеется, человеческое бытие, идеи и материальные объекты на втором или третьем уровне имеют черты сходства для членов различных обществ. Деревня – один из таких примеров. Для большинства китайцев в традиционном обществе, включая и тех, кто живет в городах, ферма являлась наиболее важным знаком успеха и безопасности. Это не только относится к частной жизни человека, но и связано со всеми его предками и потомками. По этой причине продажа земли была для многих китайцев сродни похоронам кого-то, кто очень дорог, и китаец скорее предпочтет мириться с убытком от содержания земельного участка, чем продавать. Земля в традиционном Китае, безусловно, являлась частью индивидуального уровня 3.

Уровень номер один состоит из культурных правил, знаний и продуктов материальной культуры, которые представлены в расширенном обществе, но он может быть связанным, а может не быть с индивидуальностью. Автомобиль является обычным для Америки предметом быта, но очень немногие американцы знают или просто задумываются о том, как устроен двигатель внутреннего сгорания. Другим примером служит Великая Китайская стена для большинства китайцев.

На нулевом уровне находятся люди, традиции и артефакты, принадлежащие к другим обществам, с которыми большинство членов рассматриваемого общества не вступают в контакты или о которых у них не сложилось ни малейшего представления, или же эти представления носят ложный характер. Например, многие американцы до недавних пор думали, что китайцы наделены поросячьими хвостиками, а китайянки специально ограничивают рост ноги.

Четвертый уровень указывает на границу традиционного понимания личности. Когда медики и психологические антропологи говорят о структуре личности, приспособляемости, изменчивости, появлении личности, базовой или модальной личности, они обращаются к этой форме бытия. Это ступень, на которой культурные или моральные ценности переходят на внутренний уровень. Любой психологический тест ставит своей задачей выявить именно этот уровень, уточнить аспекты его бытования.

Центральная субстанция человека как существа культурного и социального тем не менее включает в себя уровни 3 и 4, а также 5 и 2.

Хсю использует термин, заимствованный из китайского языка, и называет данную область *jen* (жень) (китайское слово, означающее «человек») (там же) и предлагает использовать это слово, исходя из китайской концепции человека (сходная концепция в Японии, где это китайское слово произносят как *jin*), основанная на *человеческом взаимодействии с окружающими*. Когда китаец говорит: *ta pu shi jen*. (он не жень), он не имеет в виду, что тот, о ком говорит, не относится к человеческому виду. Он говорит о том, что его поведение по отношению к окружающим неприемлемо. По сути выражения типа «хороший *жен*» или «плохой *жен*» следуют той же логике. Разница лишь в том, что выражение «он не *жен*» имеет более негативную окраску, чем выражение «плохой *жень*». Например, человек, бросивший своих родителей, не считается жень, но того, кто надует друзей, правильнее назвать «плохой *жень*». Другие используют концепцию «*cho jen*» (*стремление быть жень*) и «*hsueh cho jen*» (*учиться быть жень*). Концепция *жен* находится в прямой оппозиции к концепции личности, которая обращается в первую очередь к тому, что происходит во внутренней жизни человека.

Нельзя забывать о том, что центральное место в концепции личности обычно занимают комплексы и тревожные состояния индивида, когда как природа межличностных отношений видится в качестве указателей или проявлений этих комплексов и тревог. Центральное место концепции *жень* в свою очередь — это то, каково место индивида в паутине межличностных отношений, пока его желания, склонности и тревоги оцениваются с той точки зрения, каков их вклад в развитие или разрушение межличностных отношений. Концепция *жень* приближается к «галеевскому» взгляду на человека, как части чего-то большего, что противостоит позиции «Птолемея», для которого человек — центр мира. Можно согласиться с Хсю в том, что концепция *жень* дает более широкий контекст при рассмотрении человека в культурной и социальной перспективе, чем концепция личности.

Для каждого человека бытие в качестве *жень* не является фиксированным. Как и человеческое тело, оно находится в динамическом равновесии. Это матрица или рамки, внутри которых человек стремится взрастить удовлетворительный уровень психического и межличностного равновесия, в том же смысле, что каждый физический организм стремится поддерживать

удовлетворительный уровень психического и межличностного равновесия, в том же смысле, что каждый организм стремится развивать определенную физическую форму и психологическую стабильность между этими частями. Ф. Л. Хсю называет данный процесс *психосоциальный гомеостазис (psychosocial homeostasis – PSH)*³².

Итак, вместо вечно изменяющихся картин человеческой жизни, проходящей сквозь рождение и смерть, так же как и движения других внешних сил, не поддающихся контролю, каждое человеческое существо нуждается в эмоциональных взаимоотношениях с некоторыми элементами мира, чтобы существование обрело смысл. В первом приближении человек смотрит на других людей в поисках чувственных взаимоотношений. Эти люди входят в уровень 3 каждого. Тем не менее, если человек не может заполнить свой третий уровень другими людьми, он заполняет его богами или правилами культуры (например, идеалами), на которые он может направить свои чувства³³.

Человек нуждается в третьем уровне так же, как нуждается в пище, воде или воздухе. Это то, что дает человеку ощущение идентичности и осуществленности. Внезапное исчезновение персонажа из уровня 3 может привести к травме и ощущению утерянной цели. Но даже просто смена культурных правил и артефактов на этом уровне с трудом приемлема для человека. Если указанные изменения будут силой насаждаться в течение долгого периода без приемлемой альтернативы, то индивид столкнется с психологическими проблемами и даже психиатрическими симптомами. Секрет культурных перемен и стабильности, противостояния переменам или инновациям, реакции большинства членов общества на стресс, угнетение или завоевание, отношения к благотворительности, к самоуважению, к обучению, или к успеху не может быть понят без знания природы межличностных отношений на третьем уровне в этом обществе.

С другой стороны, каждый индивид должен развить ситуационные уровни и вариации психического приложения усилий, для того чтобы его отношения на третьем уровне продолжались и приносили удовлетворение. Для этой цели индивид должен больше полагаться на опыт и переживания, содержащиеся на уровне 4, чем на уровне 5. Он не имеет возможности мобилизовать содержание уровней 6 и 7, так они подавлены.

Б. Запад

«Исследовать можно лишь опредмеченное, остановленное»³⁴. В данной части речь пойдет о личностных конструктах, составленных на основе анализа письменных источников – как художественной, так и научной (философской) литературы. «Наше мышление, – пишет М. К. Петров, – постоянно работает в режиме навыкообразующего механизма, поскольку все мы заинтересованы в продукте, а не в процессе его изготовления, то в любой неупорядоченности мышление привыкло видеть «задачу», привыкло пытаться найти ее «решение» – связать неупорядоченное в порядок. И пока этот процесс на полном ходу, мы просто не в состоянии заметить, как он происходит, как никто, например, не был в состоянии сказать, каким словом началось данное предложение или закончилось предыдущее» (там же).

Согласно исследованиям М. К. Петрова, собирательным образом новой «европейской» личности можно считать образ Одиссея. Петров выделяет несколько отличительных признаков нового типа личности. Во-первых, «...представляется, что дело здесь идет не о возникновении и укреплении принципа “власть от бога” или принципа “естественности власти”, как это обычно принято считать, а о процессе, прямо противоположном: об исчезновении этого принципа и замене его принципом ответственности человека за собственные поступки, принципом власти по человеческому установлению, который побеждает сначала в рамках “дома”, а затем проникает на более высокий уровень как принцип договорной государственности “по закону”... В высшей инстанции, так сказать, признается право человека на самоопределение, и альтернатива становится конфликтом свободной человеческой деятельности и предустановленной судьбы»³⁵.

Основной принцип – это принцип творения собственной судьбы – сознательного, активного с осознанием полноты ответственности, подкрепленной принципом гражданского равенства и договорных отношений. Отсюда вытекают определенные «практические отношения к миру, где возможны лишь вариации по степени, а не по качеству»³⁶:

1. земледельческие навыки;

2. навыки борьбы, гимнастики

...при всех оскорбленный, я ныне

Всех вас на бой рукопашный, на бег, на борьбу вызываю;

С каждым сразиться готов я... (Одиссея, VIII, 205–207)

3. знание воинского дела;

4. корабельного;

5. пиратское ремесло

Ветер от стен Илиона привел нас ко граду киконов,

Исмару; град мы разрушили, жителей всех истребили,

Жен сохранивши и всяких сокровищ награбивши много

Стали добычу делить мы, чтоб каждый мог взять свой
участок. (Одиссея, IX, 39–42).

«Все эти навыки мыслятся, как и “гражданская доблесть” в Афинах классического периода, равноприсущими каждому свободному человеку... Среди этих навыков довольно четко, но пока мимоходом, прослеживается совершенно новая способность в любой момент раскалывать единство теоретического и практического отношения к миру и активно отчуждать через слово практическое отношение к миру для исполнения другими людьми, оставляя за собой монополию на теоретическое и на продукт отчуждения практических отношений... пока он диагностируется, с одной стороны, как «хитроумие» – способность, по выражению Эзопа, “говорить одно, а делать другое”, с другой же стороны, как творчество “по слову”, в котором помехи возникают не в звене слова, а в звене исполнения»³⁷. В новых условиях, отличных от нормальной олимпийской цивилизации, человек вынужден задумываться о будущем, о дальнейшей судьбе, накапливать некие универсальные навыки, самостоятельно выстраивать свою жизнь. «...эсхатологические моменты, без которых у нас не было бы ни сильных чувств, ни творчества, ни поэзии, ни науки, восходят, надо полагать, к тому “медному” психологическому напряжению, которое неизбежно возникало при высоких значениях вероятности нападения и было в общем-то ожиданием конца света: дня перехода в Аид или, того хуже, “дня рабства”.<...> Присматриваясь к умениям и навыкам грека гомеровского периода, мы сразу же вынуждены исключить из рассмотрения большую их часть как навыки и умения заведомо ритуальные, которые уже в силу цикличности и многократного повтора ориентированы на прошлое, на зафиксированные в опыте образцы – программы регулирования. Единственные исключения – мореплавание и пиратское ремесло. Здесь повтор, застывшая схема, отсутствие оригинальности в решении ситуации, и инициативы – прямая дорога на тот свет. Здесь, в сущности, каждый набег – акт творчества, в ко-

тором традиционные и устойчивые в своем различии элементы приводятся всякий раз в новую связь производно от условий и обстановки. Угроза сдвига судьбы, под знаком которой идет все это творчество, придает процессам разложения ситуаций на составляющие и синтеза различного материала в новые ситуации, характер субъективной необходимости...»³⁸ В случае пиратства нет готовых решений проблемы, долговременное прогнозирование событий затруднено. «Многомудрый повелитель», используя принцип слово – дело, преобразует бессилие одиночки в силу совместного скоординированного действия, исполнение которого зиждется на железной дисциплине. «Бесполезность долговременных прогнозов в пиратском деле и крайняя необходимость прогнозов оперативных и кратковременных (целеполагания – решения), постоянно вводит «повелителя» в типичный творческий хаос, где все имеющие отношение к делу элементы связаны в два автономных порядка, в две сталкивающиеся не на жизнь, а на смерть ситуации. Эти элементы нужно сначала в теории, а затем на практике «развязать» и связать в новую ситуацию, т. е. синтезировать новый порядок – то «высшее благо» Канта, в котором совпадают естественное и нравственное, законы природы и стремления человека... Живой бог античности, пират пропишется на опустевшем Олимпе как единый, всемогущий и всеведущий творец «по слову», по отношению к которому все, от монарха до последней прачки станут «рабами божьими» – организованной пиратом-богом в акте творчества и отчужденной для исполнения рабами его воли системой практических отношений к миру – «христианским миропорядком»³⁹. Возникшая в бассейне Эгейского моря ситуация, таким образом, отличается от большинства «олимпийских цивилизаций» (Китай, Вавилон, Египет). Здесь условием выживания стал синтез гражданской доблести и универсальных навыков. Данный вариант олимпизма являл собой резкое отклонение от нормы, ставший «решающим моментом европейской истории»⁴⁰.

Обращаясь к концепции западного *self*, следует проследить историю ее развития в современную эпоху.

Д. Мюррей предваряет свою статью «Что такое западная концепция *self*?»⁴¹ эпиграфом из «Ричарда III»: «*Мое сознание владеет тысячей разных/Языков, и каждый язык несет/Свой собственный рассказ*».

Человеческая целостность и разделенность – вопрос, особен-

но остро вставший в западной культуре после открытий З. Фрейда, результаты которых были переосмыслены и переработаны Э. Фроммом, К. Г. Юнгом, что, в свою очередь, нашло отражение в художественной литературе.

Вновь обращаясь к исследованиям Ф. Л. Хсю, заметим, что западный человек, так же как и любой другой представитель иной культуры, начинает свою жизнь с родителями и родственниками. Это первые обитатели его третьего уровня. Но культура говорит, что уровень его самооценки зависит от того, насколько крепко он стоит на своих ногах, а значит, родные обитают на третьем уровне лишь временно. Он вырастает и может не только покинуть их, или быть покинутым ими, и его взаимоотношения с ними выстраиваются на добровольной основе, особенно после вступления в брак или достижения официального совершеннолетия. Он стремится наполнить свой третий уровень другими людьми, не теми, с кем он начинал жизнь. Так как эти люди не принадлежат к его семье, он вынужден искать их в других местах и представлять некое подобие опознавательного знака, для того чтобы уберечь самое дорогое, что у него есть – близость.

Эта необходимость поиска собственного круга близости делает проблемы западного человека более сложными. С одной стороны, новые обитатели уровня 3 равны ему, пока родители и другие направляются в уровни 2 и даже 1. Определив свой статус взрослого независимого от старших, он не намерен полагаться на милосердие кого-то из них. Но отношения с равными неродными более нестабильны и требуют большего постоянства хороших отношений, чем с родителями. Большинство родителей как собаки, которые лизут руку бьющему их хозяину. Никто не может ожидать от ровни подобного. Они соревнуются за одни и те же вещи. Его желание быть выше их сталкивается с их желанием превзойти его. Он вынужден удовлетворять своих партнеров так же, как они вынуждены удовлетворять его.

Западный человек, таким образом, вынужден проводить более сложную по числу вариантов работу по составлению психосоциального гомеостаза, чем китаец. Он, вероятно, ищет личного удовлетворения и идентичности с помощью распространения человеческих взаимоотношений через главенство над чужими, над людьми из других миров (уровни 2, 1, или даже 0), так же чтобы компенсировать риск во взаимоотношениях на третьем уровне. В этом процессе он будет стараться вести себя с большей

страстью, чем это делает китаец по отношению к своим избранникам т. е. к тем, кто по его мнению нуждается в его помощи, например, узники войны, сирые, убогие и отверженные. Он захочет любить их или принести для них какую-нибудь жертву.

Благодаря эмоциональному вкладу он будет защищать свои желания и возможность их исполнения от негативных воздействий. Или западный человек может остаться один на один со своим внутренним миром, эксплуатируя собственную тревожность, собственное бессознательное, не брезгуя наркотиками, если это понадобится. Это пути проявления западного стиля религиозности, в котором индивидуальная душа может стать проводником к абсолютному Богу, каковая позиция может удерживаться столь упорно, что человек может захотеть быть привязанным к столбу для сожжения – или же, наоборот, привести в подобное положение других.

Достижение внешнего и внутреннего психологического гомеостаза для каждого человека сопряжено с трудностями. Они не удовлетворяют стремление к межличностной близости также в сомнительной по удовлетворительности ситуации. Уходом на уровни 2, 1 и 0 индивид часто добивается иллюзии близости через намерение и через поверхностные отношения со всеми остальными.

В противоположном направлении, обращаясь к уровням 5, 6 и 7 и определяя свои действия как экспансию в подсознание, западный человек может прийти к выводу, что он не нуждается ни в ком для достижения своих целей. Но его стремление к близости или к чему-то осязаемому остается неудовлетворенным.

Западный человек стремится направить самого себя к третьей дороге к психологическому гомеостазису через контроль над физической вселенной, который выражается по-разному. Империи бизнеса, исследование скрытых от глаз племен, коллекции антиквариата или марок или спичечных коробков – лишь малая толика, говорящая о желании западного человека контролировать. Что интересно, так это то, что многие знаменитые буддийские наскальные рисунки на северо-западе Китая, которыми китайцы пренебрегали веками, были любимы и исследованы на Западе. Интересно и то, что китайцы держат домашних животных, таких как собаки и кошки, принципиально для утилитарных целей (собак для охраны дома, кошек для ловли мышей), но только в редких случаях для компании. Почти все породы собак западного происхождения.

Чаще всего встречается определение западного *self* через противопоставление с восточным, под которым понимается принципиально *иное*⁴². Такие исследователи, как Р. Шведер, Э. Бурне, пишут о принципиальном различии западного и иного *self*, опираясь на понимание западного *self* как автономного, отдельного, концепция которого строится на вере в целостность и нерушимость окружающего мира индивида в Европе, и тем более в США. Такой индивид полагает, что абсолютно свободен в выборе, ибо мир есть его собственное расширенное *self*. «То, что делает западную культуру специфичной, – это концепция «автономной, отдельной, индивидуальной жизни в обществе». То, что делает индийскую культуру специфичной, – «автономная, нераздельная индивидуальная жизнь вне общества»⁴³.

Другие исследователи идут по пути сравнения. Например, сравнивая процессы формирования эмоций в различных культурах, находя сходство с природой западного *self*: «Для многих, увлеченных доказательством того, что эмоции больше зависят от культуры, чем от естества, западный дуализм мысли и чувства является причиной наших заблуждений»⁴⁴. «Философские и теологические корни стабильного *self*, идущие от Платона, Декарта, Канта и христианских учений, часто представляются как не только непрерывно существующие в западной традиции, но и неизменно господствующие в ней»⁴⁵. Однако анализ как философских, так и художественных произведений в западной традиции показывает, что нельзя однозначно утверждать господство непрерывной концепции *self* в западной культуре, ибо ведущая роль дискретности или непрерывности определяется предпочтением тех или иных черт *self*, отбираемых в виде культурной нормы.

В обобщенной форме итоги развития концепции *self* в XX в. подробно изложены в статье Мартина Зокфельда «Рассуждая о *self*, культуре и антропологии»⁴⁶. Его работа служит цели рассмотреть отношения между понятием «идентичность» и *self*. Это основные понятия, рассматриваемые в антропологической науке. Обычно за точку отсчета берется «западное *self*», характеризуемое как автономное и эгоцентричное. Не западное Я – это, в свою очередь, то, что традиционно изучает антропология и характеризуется отсутствием эгоцентричности и автономности. Обычным для антропологии является определение идентичности как концептуализированного западного Я, с помощью

указания на общие черты, а не на индивидуальные особенности. Антропологический дискурс не уделяет большого внимания индивидуальностям. Одним из исходных пунктов исследования антрополога является следующее: анализ того, как определенный индивид действует в ситуациях, разворачивание которых требует вовлечения внутренне противоречивых идентичностей, требует введения концепта *self*, каким он вытекает из действий индивидов и их способностей к управлению разделяемыми в группе идентичностями. Кроме того, как и любая культурно-специфическая черта, концепт *self* предполагает способность к рефлексии и действию. Подобный концепт непременно дополняется концептом культуры и рассматривается в антропологии как человеческая универсалия.

В последние 15 лет и понятие «идентичность» претерпело некоторые изменения. Обычно оно определялось как «схожесть». Идентичность рассматривалась в качестве базовых личностных характеристик, приобретенных в основном в детстве, единожды введенных и более-менее фиксированных. Эта идентичность делала человека личностью и действующим индивидом. Несовпадение личности – несоответствие *self* и отсутствие идентичности – определялось как нарушение или заболевание. В социальной антропологии понятие идентичности использовалось в основном в качестве «этнической идентичности», т. е. определялось в качестве сознательного принятия определенных общих для всех черт внутри группы (язык, например). Эта сознательность и составляла групповую идентичность. Э. Эрикссон пишет, что термин «идентичность» является выражением взаимосвязи внутреннего единства и единства определенных характеристик внутри группы. Основная черта этих подходов в том, что «идентичность» может быть только одна.

В европейской истории мысли, пишет М. Зокфельд, понятие единства *self* лежит в трудах Декарта. Познающее *self* (эго, Я) убеждается в собственном существовании через акт познания. Такое положение может сохраняться только при условии, что эго останется неизменным, т. е. идентичным самому себе. *Self*, таким образом, получает двойное определение, являясь одновременно познающим субъектом и находясь в познаваемом мире.

Подобные представления отошли благодаря постструктуралистской деконструкции. Мишель Фуко анализировал субъект не как источник и основание знания, но сам по себе в качестве

продукта или эффекта властной сети или дискурса. В современной науке понятие «идентичность» не получило единого определения, однако все предыдущие исследования открыли путь для того, чтобы говорить о множественности идентичности. Современное *self* рассматривается как фрагментарное, существенно текучее и разностороннее. В социологических и культурологических науках то, что раньше называлось «идентичность» и определялось как «схожесть», теперь употребляется с референцией «различие». Различие указывает на контрастные аспекты идентичности и представляет скрытое состояние множественности. Об идентичности можно говорить только в случае множественности идентичностей и в таком аспекте различие предшествует и формирует идентичность. Подобное представление о различии требует обратить внимание на личностную или персональную идентичность, называемую *self*. Можно говорить о связи *self* и идентичности. Эта связь неизбежна, ибо повышает внимание к социальным и культурным контекстам плюральной идентичности и ведет к переработке обоих концептов.

Значимость *self* часто недооценивалась в антропологии. Можно выделить два подхода. Первый заключается в том, чтобы рассматривать идентичность (общую для членов группы и происходящую из культуры) *вместо self*. Второй метод заключается в том, чтобы рассматривать «я» через противопоставление с концептуализированным «западным *self*» (одновременно являющимся *self* антрополога). Антропологический подход к *self* является способом отделения антрополога от тех, кого он изучает.

Психологическая антропология, пишет М. Зокфельд, говорит о *self* не как об осознаваемом центре человека, а как о *культурном понятии* такого центра. Этот момент решающий, ибо освобождает антрополога от придания значимости «реальному Я» и от ре-концептуализации отношений между культурой и *self*. Иногда кажется, что культурные нормы, посредством которых чувствует, действует и испытываются другими в качестве индивидуального *self*. Но это не подходит ко всем случаям. В исследованиях незападного *self* означаемое и означающее не всегда разделяются. Например, К. Гиртс писал о саморепрезентации человека, а не о культурных понятиях. Отдавая должное важности концепта культуры для антропологии, становится понятным, что не может утверждаться однозначно четкое раз-

личение между культурно обусловленным понятием *self* и «реальным *self*». Культура понимается не как нечто эфемерное, но, согласно господствующему мнению, как «сила», которую составляют общие для всех членов группы системы значений, эффективных для формирования социальной реальности. Культура, по словам К. Гиртца, не только созданная модель, но и модель для. Культуру и *self* нельзя разделить.

Часто получается, что смешение понятий «индивидуальность», «личность» и *self* приводит к недопониманию. Ингольд говорит о том, что нельзя разделять биологический организм, личность и *self*, ибо процесс их формирования суть одно. В западном дискурсе выделяется три категории, но, будучи универсальными, они подходят и для изучения различных культур. Принимая версию о кросс-культурной сущности *self*, как может ученый утверждать, что различие между *self*, личностью и индивидуальностью во всех культурах остается неизменным; как можем мы утверждать их различие в других культурах вообще. Например, Лафонтен говорит о том, что Gahuku-Gama с Папуа Новая Гвинея не признают этих отличий. Даже если мы аналитическим путем разделим эти три аспекта человеческого существования, мы вынуждены предполагать, что они воздействуют друг на друга и отражаются друг на друге.

И когнитивная и интерпретационная концепции в антропологии построены на том, что основное внимание уделяется тому, как индивид думает и что он говорит, нежели на том, как он действует. Понятие «*self*» рассматривалось шире действия. Здесь и таится опасность, ибо онтологический статус понятия «культура» зависит от четкого понимания культуры и соотносится с тем, что Э. Дюркгейм называл «коллективными представлениями», которые британские функционалисты сделали синонимом культурного детерминизма. Это является основанием того, что социальная антропология мало внимания уделяет индивидуальности. Малиновский писал, что как социолог он не заинтересован в том, что человек думает и чувствует как индивидуальность, а лишь в том, что он чувствует как член определенного общества.

Концептуализация взаимоотношений между индивидом и обществом с тех пор приобрела новые формы, отходя от социального детерминизма и от методологического индивидуализма к более диалектическому пониманию того, как индивид и

общество связаны между собой. Что А и Б чувствуют (думают, говорят и т. д.) как индивиды и как члены общества, не может рассматриваться отдельно, ибо, будучи индивидами, они всегда являются членами общества, вовлеченными в процесс структурализации и трансформации.

Иногда можно встретить мнение, что концепт *self* культурно варьируется, ибо не каждого человека признают личностью. Рабы в Древней Греции не считались таковыми, ибо не обладали правами свободных греков. Заключенным в нацистских концлагерях отказывалось в праве быть личностью, для чего использовалась жестокая система подавления⁴⁷. Тем не менее мы не должны принимать в расчет то, что свободные греки не считали рабов личностями, нам нужно выяснить, соглашались ли они с этим вердиктом, или же вырабатывали собственные стратегии поддержания и восстановления личности и *self* даже в неблагоприятных обстоятельствах. Быть или не быть человеком является вопросом исполнения культурного концепта менее чем определенного способа взаимодействия между индивидами, которые борются за то, чтобы выстроить или улучшить свое положение по отношению к другим и поставленными в рамки комплексной системы властных взаимоотношений.

В недавнем времени в рамках антропологического дискурса культура была помещена в поток культурного процесса с неопределенными границами. Фиксированные традиции, значения и другие элементы культуры уже не являлись чем-то постоянным, социальный процесс и борьба рассматривались в вечном изменении. Чем более понятие культуры костенело в представлении политиков, тем долее размытым оно становилось в антропологии. Если культура теряет свой прежний облик, то что же остается носителем не западной культуры, лишенной *self*, по определению и наделенной свойством культурной идентичности. И если люди обладают не одной идентичностью, а несколькими, зависящими от контекста, то что говорит им о том, что пришло время сменить одну идентичность на другую и на какую именно?

Раньше культура и идентичность определялись как концептуальные близнецы. Культура понималась как нечто общее для группы и характеризующее ее, так же как и идентичность. Антропологи рассматривали людей через то, что является для них общим.

Понятия «культура» и «идентичность» претерпели эволюцию, однако не избавили ученого от опасности попасть в ловушку материализации одного из них. Если идентичности также текучи как культуры, или культура является «чем-то» существующим само по себе, нужно найти относительно стабильную точку, с которой можно было бы этот феномен изучать. Если культура есть результат борьбы, то нужно искать тех, кто борется. Именно *self*, включающее в себя понятия «индивид», «индивидуальность», «личность» и так далее, может стать такой стабильной точкой. Подводя итог истории изучения западного *self*, нельзя не согласиться с М. Зокфельдом в том, что проблема «западного» ядра личности нуждается в дальнейшей разработке в исторически конкретных формах. По всей вероятности речь может идти о синтезе европейской и американской традиции понимания *self*. Правда, при этом нельзя забывать, что не все возможные формы *self*, существующие в индустриальном обществе, соответствуют либерально-протестантскому идеалу. С одной стороны католицизм не потерял еще своей силы и значимости, а с другой стороны, в современном обществе все более широкое распространение получает как созерцательное восточно-ориентированное «Я», так и личность, ориентированная на собственную этническую историю.

Типы культур с точки зрения теории о различных способах мирозидения

Рационализм и эмпиризм, присущие западной культуре, во многом не типичен в культуре восточной, ориентированной на созерцательность, метафоричность и утонченную символичность. Культура западная на современном этапе опирается на представление об индивидуальной свободе каждого, на стремлении к личным достижениям, к успеху. Благодаря христианству и – более узко – протестантизму современная западная культура, как чистый тип, строится на однозначности восприятия, на экстравертности. Восточная культура, также рассмотренная как теоретическая конструкция, по сути своей интровертна, основана на коллективизме и традиции. Указанные особенности предопределяют и стратегию поведения. Именно благодаря представлению об индивидуализме рождается самый большой миф западного человека – миф о свободе.

Западноевропейская культура уже две тысячи лет пытается

осмыслить сложный социокультурный комплекс, обозначаемый как Восток в отличие от Запада. Из-за различной степени погруженности в проблему и углов зрения, само понятие Восток размыто: иногда это страны Азии и Африки или страны Латинской Америки, развивающейся в XX в. Но одно неизменно. Образ Востока – это всегда иное мироустройство, чем то, к которому принадлежит европейский исследователь. Таким образом, интерес или его отсутствие на Западе к Востоку чаще всего представляет собой «перевернутую формулу», т. е. отражение и осмысление проблем европейской действительности.

Поэтому все большее значение приобретают механизмы воздействия на историко-культурный процесс, механизмы моделирования взаимодействия культур. Ведь культурные особенности более значимы, нежели политические или идеологические. В конце XX в. возрождается подход, постулирующий, что развитие мировой культуры происходит в результате взаимодействия «культур – цивилизаций». Продолжение линии исследований, берущей начало в работах О. Шпенглера, Н. Данилевского и А. Тойнби, ярко прослеживается в новой цивилизационной теории профессора Гарвардского университета С. Хантингтона. К ведущим культурам – цивилизациям он относит *западную, конфуцианскую (Китай), японскую, исламскую, индустскую, православно-славянскую, латиноамериканскую и африканскую*.

По мнению С. Хантингтона именно **идентичность**, т. е. самоосознание, самоотождествление, выйдет на первый план в сосуществовании выделенных культур – цивилизаций. Цивилизации не схожи по своим культурным традициям, истории, вероисповеданию. Поэтому в месте их столкновения существуют так называемые «линии культурных разломов».

Немаловажным вопросом в свете данной проблемы является также разница в моделях личности, присущих «восточной» и «западной» культурам. Основное отличие состоит в том, что на месте противопоставления эгоизма и альтруизма, характерными для западной культуры, на востоке существует противопоставление Я и Не-я. Подобный взгляд на личность выражен в буддийской концепции *анатмана*. При этом буддийская этика ведет человека к постепенному и полному уничтожению негативных чувств в направлении окружающих. Созерцательность, спокойствие, внешняя невозмутимость и даже безразличие в

качестве практики ведут адепта к преодолению враждебности, ненависти, зависти. Буддийская практика учит воспринимать человека таким, какой он есть, не стремясь переделать или сломать. А. Б. Имкенова замечает: буддист не может любить «ближнего как самого себя», так как эта формула по самой сути своей эгоцентрична. Зато он высоко ценит терпимость, благожелательное принятие других людей такими, каковы они есть»⁴⁸. Приступая к работе над проблемой культуры и мышления, нельзя обойти вниманием концепцию Л. Леви-Брюля. Все свои исследования он посвящал теме своеобразия «первобытного» мышления, понимаемого в том числе и как аналог «восточного». Антиподом «первобытного» в работах Л. Леви-Брюля выступал так называемый тип «логического» мышления. В своих трудах «Первобытное мышление» и «Сверхъестественное в первобытном мышлении» в качестве исходного понятия исследователь вслед за Э. Дюркгеймом вводит понятие «коллективного представления». Коллективные представления определяются как верования, моральные понятия, идеи, получаемые человеком благодаря воспитанию и обычаям, а не личному жизненному опыту. Перед Л. Леви-Брюлем стояла задача выяснить, как работает данный механизм в разных обществах. «Представления, называемые коллективными, ...могут распознаваться по следующим признакам, присущим всем членам данной социальной группы: они передаются в ней из поколения в поколение, они навязываются в ней отдельным личностям, пробуждая в них сообразно обстоятельствам, чувства уважения, страха, поклонения и т. д. в отношении объектов, они не зависят в своем бытии от отдельной личности. Это происходит не потому, что представления предполагают некий коллективный субъект, отличный от индивидов, ...а потому, что они проявляют черты, которые невозможно осмыслить и понять путем одного только рассмотрения индивида как такового. Так, например, язык, хоть он и существует, собственно говоря, лишь в сознании личностей, которые на нем говорят, тем не менее, несомненно социальная реальность, базирующаяся на совокупности коллективных представлений. Язык навязывает себя каждой из этих личностей. Он предшествует ей и переживает ее»⁴⁹. Л. Леви-Брюль рассматривал традиционные народы в том контексте, что присущий их представителям тип мышления кардинальным образом отличается от логических законов мышления, принятых в современ-

ном ему западном обществе. Он говорит о большей значимости коллективных чувств, неотделенных от эмоций, в архаических обществах, в отличие от главенствующей роли умственной деятельности в западном мире.

Особая роль в коллективных представлениях и их распространении отводится так называемому эффекту «заражения» страхом, ужасом, желанием, надеждой во время исполнения обрядовых церемоний. Основа традиционной культуры, по мнению исследователя, – вера в сверхъестественные силы и в возможность общения с ними. При этом эти представления даются в едином комплексе, а не в виде отдельных сущностей.

Таким образом, восприятие мира в традиционной культуре представлено как ориентированное на чувственное восприятие, субъективное по сути. По мнению ученого, первобытное мышление непроницаемо для опыта. А значит, место логических законов занимает закон сопричастия, когда предмет или человек, или зверь может быть и самим собой и чем-то другим. Например, чтобы доказать правильность данного вывода, ученый говорит о полном олицетворении человека архаической культуры с тотемом племени. Такой тип мышления Леви-Брюль назвал дологическим.

Из данных построений видно, что ученый исходит в своей теории из доминирования в строе мышления рационалистической модели, отсекая такую важную часть мышления, как интуиция, озарение. Ведь существует разница между формально-логическим построением и живым текстом.

Мир первобытного человека наполнен мистикой, каждый предмет и человек имеет как бы двойное бытие. «Первобытные люди смотрят теми же глазами, что и мы, но воспринимают не тем же сознанием» (там же). Таким образом, речь идет уже не о двух типах мышления, а о двух типах восприятия окружающего мира – несравнимых и не сводимых друг к другу. Здесь следует заметить, что подобное представление о мышлении применяется Леви-Брюлем не только к традиционным дописьменным народам, но и к культурам Индии и Китая, где важную роль играют символы и мифы. Восточная культура несомненно отличается по строю мышления от культуры западной, но она не схожа и с «первобытной» культурой Леви-Брюля. В проблеме соотношения «первобытного» и логического мышления скрыта также незамеченная ученым проблема соотношения

рационального и эмоционального начал в общем. Однако эта проблема является одной из самых важных в решении вопроса о типах мышления. Ибо Восток стремится к равновесию, учитывая чувственный аспект, тогда как для Запада он остается второстепенным. Леви-Брюль стоит на позициях эволюционизма, стадийного поступательного развития, потому говорит о «развитых» и «неразвитых обществах». Более продуктивной, тем не менее, является позиция, с которой мир рассматривается как многообразное поле равновеликих и равнозначных культур. Тогда различия, несходства, несоответствия становятся не почвой для размежевания, а основой поиска путей взаимопонимания. Тогда нельзя считать критерием развитости культуры, как это делает Леви-Брюль, наличие позитивной философии и дедуктивной науки. Хотя, возможно, неприемлемо само стремление выделять какие-либо критерии «развитости» или «отсталости» культуры.

По пути понимания и «вчувствования» следуют такие ученые, как К. Г. Юнг, Э. Фромм, Д. Т. Судзуки и другие.

Очень интересна характеристика Запада и Востока, данная К. Г. Юнгом в труде «Архетип и символ»⁵⁰, а также в работе «Проблема души современного человека»⁵¹. Объяснить массовое увлечение Востоком можно, если заметить, что «душа все больше выдвигалась на первый план человеческих интересов»⁵². С исторической точки зрения перевод Упанишад Анкетилем дю Перроном в начале XIX в., давший Западу первое глубокое представление о труднодоступной мысли Востока, случайность, но «если что-нибудь важное обесценивается в нашей сознательной жизни... появляется компенсация утраченного в бессознательном»⁵³. Великие новшества всегда приходят снизу, а не спускаются сверху. Относительность и недоверие фиксируются во всех областях культуры и жизни. Дух человека, разрывающегося между миром и войной, демократией и диктатурой, стремится найти ответ, который мог бы снизить неуверенность и сомнения. И человек обращается к проблемам души, даже тайные и некрасивые уголки которой, привлекают его, ибо служат его цели. А цель эта состоит в низложении богов сознательного мира. «Боги, которых мы призваны низложить, – это сделавшиеся идолами ценности нашего сознательного мира. Как мы знаем, ничто так не дискредитировало античных богов, как их любовные скандалы. Ныне история повторяется. Люди

обнажают сомнительные основания наших прославленных добродетелей и несравненных идеалов, они победно кричат нам:» Вот ваши рукотворные боги, уловки и бред, окрашенные в цвета человеческой низости, – поблекшие могильники, полные гнилых костей и нечистот». Неожиданным результатом такого развития стал уродливый лик мира. Он стал столь безобразным, что никто не может любить его; мы не в состоянии даже любить самих себя, а во внешнем мире нет ничего, что могло бы отвлечь нас от реальности внутренней жизни»⁵⁴.

Рассуждая о душе современного ему западного человека, Юнг характеризует ее как затуманенную ложным фимиамом собственной значимости, непогрешимости, убежденности в несомненности действий, решений, реакций. В то же время Восток ученый рассматривает в качестве лакмусовой бумажки, способной показать реальные составляющие изучаемого предмета. «В то самое время, как мы переворачиваем вверх дном материальный мир на Востоке нашими техническими средствами, Восток со своими высшими психическими навыками приводит в смятение наш духовный мир. Мы никак не постигнем, что, завоевывая Восток извне, мы позволяем ему крепче охватывать нас изнутри»⁵⁵. Современный западный человек находится в постоянном поиске нового, чистого, не загрязненного. Через созерцание темных сторон своей души, он поворачивается к иному, к Другому. Интерес к порывам собственного сердца коренится в иррациональных глубинах, в психических силах, которые «преображают жизнь народов и цивилизаций, преобразуют непредвиденно и непредвидимо. Эти силы, по-прежнему невидимые для глаз большинства, лежат в основании сегодняшнего интереса к психологии... Притяжение души столь сильно, что даже отвратительные ее стороны не заставят очарованного отпрянуть»⁵⁶. Один из выдающихся знатоков буддизма, профессор Дайзетцу Судзуки писал о буддизме как о квинтэссенции Востока. Таким образом, нарастает напряжение между внутренним и внешним, между объективностью и субъективностью, и все важнее становится ответ на вопрос, *что* есть Восток и Запад и *какова* роль восточных религий, и прежде всего буддизма, ибо именно посредством буддийской философии и практики Восток прокладывает путь на Запад в начале нового тысячелетия.

Представление человека о познании ограничено, общепринятый способ мышления основан на конвенциях, условностях,

возникших в результате общественного соглашения, договоренности относительно средств общения. Так, люди, говорящие на одном языке, имеют договоренность о том, какое слово обозначает какой предмет, так же как и члены любого коллектива объединяются узами общения, основанными на разного рода соглашениях относительно классификации и оценки предметов действия. «Мы не чувствуем, что знаем нечто, до тех пор, пока не можем определить это в словах или какой-нибудь другой традиционной знаковой системе, например, в математических или музыкальных символах» (там же). Необходимость сосуществования требует соглашения относительно кодов закона и морали, этикета и искусства, веса, меры, чисел. В той степени, в которой человек отождествляет себя с какой-либо ролью, стереотипом и связанными с ним правилами поведения, он чувствует, что является кем-то, и окружающим легче воспринимать такого человека, зная, что он у них «под контролем». Данные роли помещают человека в некую схему поверхностной классификации, но простое сложение всех ролей не дает подлинного портрета человека. С довольно раннего возраста ребенок учится отождествлять себя с условным представлением о своем «Я», базирующемся на объединении в нечто однородное разрозненных воспоминаний, начиная с момента рождения. Таким образом, «обработанная версия» прошлого обретает большую реальность, чем-то, чем человек является в данную секунду. Ведь сиюминутная реальность мимолетна, почти неуловима, недостижима, в отличие от осознанных воспоминаний прошлого, прошедших к тому же определенный отбор. Из бесконечной череды событий абстрагируются как наиболее важные только некоторые. При этом их важность определяется принятыми в обществе мерками. Абстракции и конвенциональные знаки подобны точкам, на которые можно для простоты восприятия разбить любую прямую. Они представляют собой необходимый элемент общения, ибо представляют мир в некоем подобии линейного перевода (по словам А. Уотса), что в свою очередь позволяет ухватить мир. Западный стиль мышления и восприятия ни в коем случае не лишен так называемого периферийного мышления: любой спортсмен или танцор нуждается в развитии этой способности. Более того, стать, например, великим танцовщиком можно только если данная способность развита очень хорошо. В моменты огромного напряжения во время спортивных соревнований спорт-

смен очищает свой разум от всего лишнего, его состояние подобно острому наконечнику рапиры, дрожащему от напряжения, но бьющему точно в цель. Однако главное состоит в том, чтобы использовать этот навык в познании реальной действительности, которое происходит в большинстве случаев с помощью громоздких конструкций теологии, метафизики и логики.

Д. Т. Судзуки замечает, что существовало относительно немного людей, которые считали бы свои воззрения именно восточными. Он поясняет свое восприятие Востока на примере стихотворения японского поэта Мацуо Басё (1644–1694). Однажды Басё написал стихотворение из семнадцати слогов, называемое хайку.

*Вглядись внимательно!
Цветы «папушки сумки»
Увидишь под плетнем!*⁵⁷

Возможно, Басё шел проселочной дорогой, когда заметил у изгороди нечто совсем не привлекательное. Он подошел поближе и понял, что это небольшое дикорастущее растение – такое заурядное, что люди редко обращают на него внимание. Басё, как и большинство восточных поэтов, был певцом природы. В отличие от людей Запада, восточные люди «чувствуют природу кожей, сердцем, слышат каждые удар ее пульса и не способны обособиться от нее»⁵⁸. Цветущий невинно и непритязательно, цветок прячется у изгороди, идущей вдоль пыльной проселочной дороги. Скромная и неброская красота его вызывает искреннее восхищение, он нежен и полон величия. Благодаря глубокому единству с природой, в каждом лепестке поэт читает глубочайшее таинство жизни. «Великолепная неповторимая красота горных вершин, волны океана могут внушить чувство возвышенного трепета..., но для мистически или поэтически открытого ума в каждой былинке, травинке, взмахе крыла беззаботной бабочки ощутимо нечто трансцендентальное, выходящее за пределы всякой корысти, приходящее мгновенно и остающееся в душе навсегда»⁵⁹. Басё мог находить великое в малом. Восток молчалив, в отличие от Запада, склонного к вербализму. Вся глубина переживания в семнадцати слогах. Сказав «вглядись внимательно!», Басё перестает быть сторонним наблюдателем, он сам – цветок и выражает себя красноречиво, но безмолвно. Запад наделен острым зрением, обозревает все с высоты птичьего полета. Все его черты выдают интеллект и готовность к действию. Люди Востока внешне ко всему безраз-

личны. Однако «без ведомой им хаотичности и сопряженного им разума было бы немного пользы от совместной человеческой жизни. Фрагментарные индивидуальные черты не могут мирно и гармонично работать вместе, если они не соотносятся с бесконечностью, которая стоит за каждым конечным членом. Разум принадлежит голове, его работа заметна во множестве свершений, тогда как Хаос остается молчаливым, тихим за всею поверхностной шумихой. Его подлинное значение никогда не выставляется и не узнается»⁶⁰.

Профессор Судзуки как-то сказал, что одна из бессмысленных идей Запада – идея свободы. Как можно быть свободным в обществе, группе, которая ограничивает индивида во всех его движениях. Даже в одиночестве человек не совсем свободен. Личность свободна лишь там, где сама личность утрачивается. Говорить о свободе, спонтанности, ответственности можно лишь осознав, что значит быть и не быть собою одновременно, что значит, забыв себя, быть поглощенным целым. На Западе существует четкая грань между «да» и «нет», тогда как Восток заставляет «да» стремиться к «нет», а «нет» – к «да». Между ними не существует непреодолимого различия. И это природа самой жизни, нарушаемая логикой, где это различие неустранимо.

Мир сознания полон ограничений. Он односторонен, ибо односторонность есть суть сознания, и оно не только требует ограничений, а «по самой своей сути есть строгое ограничение»⁶¹. Поэтому человек обычно имеет дело с малым количеством одновременных восприятий и последовательности образов. Следовательно, сознание всегда привязано к очень узкому кругу. Бессознательное же – это «совокупность скрытых психических факторов, тотальная выставка потенциальной природы и не способно к проявлению»⁶². И если сознание очищено от содержания, то оно переходит в бессознательное, усиливая его, повышая возможности бессознательного прорваться в сознание. Подсознание – «это матрица всех метафизических заявлений, всех форм философии и всех форм жизни, основанных на психологических предпосылках» (там же). Фрагментарность, односторонность, расщепленность – это условия сознания, ответом на которые является вторжение бессознательного, имеющего характер полноты, не знающей расщепления. Превосходным инструментом для понимания религиозной трансформации, происходящей подобным образом, является, например, дзен-

буддизм. Вопрос об использовании его на Западе во многом остается открытым, несмотря на исследования и выводы, сделанные Э. Фроммом, однако показательны слова К. Г. Юнга, считающего, что «переполненный загадками Дзен укрепит позвоночник трусливого европейца или даст ему очки, благодаря которым он из своей унылой норы в стене сможет насладиться проблемами мира духовного опыта»⁶³. Из вышесказанного еще раз становится понятно, что исследователи – психологи, антропологи, философы – отмечают заметную разницу между Востоком и Западом, а также фиксируют возрастающий с начала XX в. интерес к данной проблеме.

Структура и формы влияния религии на личность

В современном религиоведении существует несколько подходов к определению религии, но ведущим является представление о тройственной структуре. К. Гиртц, например, говорил о религии как о системе символов и идей, а Э. Фромм полагал, что религия есть «любая система верований, идей, действий, разделяемая группой и дающая индивиду идейную направленность и объект поклонения»⁶⁴. Большинство ученых выделяют три уровня в структуре религии: *религиозная организация, комплекс верований*, к которому формируется эмоциональное отношение, и *ритуал*, поведенческая сторона религии.

Первый уровень включает в себя структуру церкви, систему ее функционирования.

Второй уровень включает в себя нормы и поведенческие стереотипы, которые способствуют формированию определенных эмоционально-чувственных состояний. В сочетании с третьим уровнем, т. е. с ритуалом, обеспечиваются важнейшие функции религии: *нормативно-регулятивная и компенсаторно-психотерапевтическая*. «В процессе выполнения этих функций происходит воздействие религий на этнопсихологию личности в условиях различных культур. Кроме этого, религия играет активную роль в формировании личностных ориентаций ребенка в процессе его социализации в детстве»⁶⁵. Очень интересным представляется рассмотреть какие же изменения в ценностных ориентациях личности произошли в последние годы XX в. При усилении традиционалистских интересов, с одной стороны, с другой – в России, США и странах Западной Европы распространяются новые религиозные течения так называемой

«буддийской» или «восточной» ориентации, что в свою очередь приводит к усилению интровертности в развитии личности. Характерной чертой западной культуры 80–90-х гг. прошлого века стало смещение акцентов от прагматизма и рационализма к созерцательной модели поведения.

Обозначенная тенденция еще раз указывает на важность изучения соотношения этнического и религиозного в структуре личности и в жизни этнокультурных общностей.

Как уже говорилось выше, религия состоит из комплекса эмоционально окрашенных верований, включающих особенности мифологии. Например, протестантизм, под воздействием которого сформировался современный западный человек с его практицизмом и эмпиризмом, предлагает совершенно иную модель, нежели буддизм или ислам. Эмоциональная окраска буддизма скорее метафорична и созерцательна, что не отменяет, однако, чистый рационализм и открытое восприятие буддистом мира. Вторым и не менее важным составляющим фактором любой религии является набор особых поведенческих форм – ритуалов, в случае буддизма включающих такую форму практики, как медитация. Кацуки Сэкида пишет следующее об этом основном методе практики: «Основной род практики Дзен называется дзадзен, т. е. дзен во время сидения, и в практике дзадзен мы достигаем самадхи. В этом состоянии деятельность сознания оказывается остановленной, и мы перестаем осознавать время, пространство, причинность. Появляющаяся таким образом форма существования может на первый взгляд показаться не более чем просто бытием... Буддисты прежних времен называли такое состояние уничтожением или нирваной. Но это не пустота, не просто ничего и ничто. Это состояние коренным образом отличается и от бессознательности, переживаемой, например, на операционном столе. Здесь наличие определенной бдительности, и существование в этих условиях напоминает то волнение, которое мы чувствуем далеко в горах, среди тишины и молчания»⁶⁶. Обычную жизнь обычного человека часто можно назвать словами Хайдеггера жизнью «в контексте оборудования», т. е. все объекты рассматриваются только с точки зрения их возможного использования. «Подобный способ мышления и отношения к себе и к миру ведет к механическому мышлению, которое в столь значительной мере повинно в страданиях современного мира и современного че-

ловека, и при некоторых условиях может привести к развитию душевных заболеваний»⁶⁷.

Третьей составляющей религии являются религиозные организации, воздействующие на общий фон и атмосферу, царящие в этнокультурной общности, но все же данное воздействие не является прямым. Поэтому религия в основном воздействует на коммуникацию посредством комплекса эмоционально окрашенных верований и особых ритуалов, т. е. посредством норм, указаний и стереотипов. Но при этом нельзя забывать об общем воздействии религии на стиль словесной коммуникации и стиль мышления вообще, распространенного в той или иной культуре.

Мышление скорее всего можно определить как диалог с самим собой, или диалог со своим Я, выступающим в роли Другого. Поэтому диалог, беседа, общение с окружающими в очень высокой степени, с одной стороны, определяется, а с другой стороны, выражает стиль мышления. Например, западное европейское мышление основано на четком осознании таких категорий, как *да* и *нет*. Европейский инь-ян черно-белый без всяких вкраплений. Восточный стиль мышления – это стиль, основанный на кружении и взаимопроникновении категорий. Современный китайский философ Фэн Юлань пишет следующее: «Европейцу, видящему, насколько жизнь китайцев пронизана конфуцианством, последнее представляется религией. Но на самом деле конфуцианство является религией не в большей степени, чем платонизм или аристотелизм... Конечно, понятия «философия» и «религия» двусмысленны... Я называю философией систематическое рефлексивное мышление о жизни... Согласно некоторым западным философам, для того чтобы мыслить, мы первым делом должны отыскать то, что мы можем помыслить. То есть прежде чем начать размышлять о жизни, мы должны первым делом «помыслить наше мышление»... Когда мы размышляем о знании или говорим о знании, такие мышление и речь сами по себе суть знание. Если воспользоваться словами Аристотеля, то это – «мышление о мышлении», и такое мышление рефлексивно. Здесь есть некий порочный круг, в который попадают философы, настаивающие, что прежде чем мыслить, мы должны помыслить свое мышление. Как будто мы обладаем какой-либо другой способностью, с помощью которой мы могли бы помыслить мышление?... Религия тоже имеет дело с жизнью. В сердце каждой великой религии лежит философия. По сути, каждая

великая религия есть философия с определенной надстройкой, куда входят суеверия, догматы, ритуалы и институты»⁶⁸. *Таким образом, можно заключить, что весьма существенным может быть воздействие общепсихологической и мифологической части религии, наряду с особенностями ритуала. Рассмотренные в комплексе различные способы коммуникации образуют принятые в культуре нормы поведения, т. е. этикет. И именно на уровне этикета можно рассматривать, каково то влияние, что оказывает религия.*

Таким образом, религия влияет как на поведение, так и на общий стиль мировосприятия и общения, принятый в культуре.

В качестве исходной точки для постановки проблемы изучения взаимодействия религии, включающей как ритуал, так и разработанную мифологию, и форм коммуникации в культуре, имеющих выражение в языке, мышлении и этикете, можно взять концепцию Г. В. Ф. Гегеля, сформулированную им в ряде работ, в том числе и в «Энциклопедии философских наук» (том «Субъективный дух», раздел «Антропология»)⁶⁹. Гегель касается вопроса воздействия различно понимаемого понятия «Бог» на национальный характер. Различие в понимании содержания данного понятия приводит по его мнению к изменению уровня индивидуальной свободы в культуре и степени выражения личностного начала в культуре.

Например, Гегель рассматривает монголов и индусов, чья религия уже содержит представление о всеобщем, почитаемом как Бог. Таким образом, «в азиатской расе дух уже начинает просыпаться, отделять его от природы»⁷⁰. Наиболее развитой расой – метакультурой Гегель считал кавказскую, разделяемую им на европейскую и переднеазиатскую, и уровень развития «национального духа» этих культур связывал во многом с воздействием религий – христианства и ислама. Гегель полагал характер «обитателей Передней Азии, особенно арабов» полностью соответствующим исламу. «Этот народ в своем порыве к единому богу равнодушен ко всему конечному, ко всякому бедствию, щедро жертвует своей жизнью и своими материальными благами, его храбрость и благотворительность заслуживают нашего внимания...»⁷¹

Гегель в отчетливой форме формулирует идею о влиянии религии на культуру, на особенности поведения человека. Хотя в основном речь идет о воздействии комплекса верований на по-

ведение, и вопрос о воздействии ритуала остается слабо разработанным.

Центральным предметом изучения такого ученого, как Э. Фромм, является проблема воздействия конфессионального фактора на изменения в общей картине «социального характера» жителей Европы в результате Реформации. В работе «Бегство от свободы» Э. Фромм анализирует изменяющийся стереотип поведения в условиях главенства протестантизма. Фромм говорит о соотношении религии и эмоционально-психологического аспекта в поведении личности в различных этнокультурных общностях.

Особое место в истории вопроса занимают исследования ученых, работавших в рамках направления психологической антропологии. Начиная с 60-х гг. прошлого века активно исследуется взаимодействие культуры и религии, при этом анализу подвергается и воздействие на личность и культуру такого аспекта религии, как ритуал.

Наиболее явно и последовательно данная концепция изложена в работах Э. Бургиньон и Дж. Де Воса.

Объектом исследования Э. Бургиньон являются традиционные общества и то, как конфессиональный фактор, в том числе ритуал, воздействует на отбор психологических черт индивидов в различных культурах. Итогом работы над этим проектом стали книги «Религия, измененные состояния сознания и социальные изменения» 1973 г. и «Психологическая антропология» 1979 г. Она пришла к выводу о том, что в различных культурах содержание ритуалов приводит к формированию определенных личностных черт. Воздействие ритуала закрепляется некоторыми запретами, например, на пищу или употребление (или наоборот, разрешение) наркотических средств в ритуальных целях. Э. Бургиньон также выделяет два типа транса, переживания которых способствуют закреплению определенных стереотипов поведения и ролей в культуре.

Особую роль в исследовании взаимодействия религии и психологии личности играют исследования Дж. Де Воса, который «в теоретической конструкции связал воедино этничность и религию»⁷². Он стремится показать, как индивид включается в культуру и в социально-иерархическую структуру современного общества. Используя понятие этничности, как отождествления себя с культурной традицией, Де Вос вводит понятие этни-

ческой группы, в которой культурное своеобразие сохраняется. Этническая группа – это группа людей, связанная общностью только им присущих традиций, в которые включаются религиозные верования, обряды, язык, чувство исторической преемственности. Важное значение придается эмоциональной окрашенности чувства принадлежности к культуре. Содержание «Я», таким образом, обретает смысл при идентификации индивида с определенным образом действий, представлений о прошлом и будущем⁷³. «Чувство общности происхождения, религии, ценностей, способа выживания – некая «общая основа» – имеет большое значение в процессе объединения людей в группы, характеризующиеся внутренним самоопределением... На основе группового определения принадлежности он (*человек. – Е. А.*) может создавать сложные формальные системы индивидуальной и групповой социальной стратификации»⁷⁴. Религия может рассматриваться и как фактор, этническую идентичность разрушающий, и как фактор, ее поддерживающий. Поэтому немало важно, что в современном мире широко распространены движения за религиозное возрождение, связанные с этнокультурной поддержкой. Именно религиозное представление об историческом происхождении зачастую является жизненно важным для определения того, кем являются члены той или иной группы.

Весьма существенным представляется подразделение человеческой активности, принятое Де Восом. Он разделяет поведение на инструментальное (целевое, логически и эмпирически обоснованное) и экспрессивное (эмоционально выразительное). При этом инструментальное поведение подразделяется на нацеленное на достижение, способности, ответственность и силу (власть), а экспрессивное – на стремление к гармонии, к тому, чтобы быть принятым в общество, пониманию и достижению удовольствия. Таким образом, Де Вос вслед за В. Парето и Т. Парсонсом подразделяет человеческую деятельность на интеллектуально-эмпирическую и эмоционально-экспрессивную. Такой подход значительно расширяет диапазон анализа «личности в культуре» и обогащает содержание понятия *self*. Весьма важно, что выделение эмоциональной составляющей *self* повышает продуктивность исследования религиозного фактора, так как экспрессивное поведение играет фундаментальную роль в религиозно обусловленном поведении.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на форми-

рование и отбор определенных черт личности, а также на формальную сторону поведения человека влияет целый ряд взаимосвязанных факторов, среди которых философия, религиозная практика, включающая ритуал, знание и следование историческому прошлому, которое учитывается и в построении моделей будущего. Итак, на протяжении истории науки в культурной антропологии уделяется значительное внимание взаимодействию религии, этнической культуры и личности. Наиболее существенным аспектом является выделение эмоционально-чувственного компонента указанного взаимодействия. Эти подходы находят комплексное развитие в постановке и изучении проблемы *self*, имеющей фундаментальное значение для современной науки о культуре, обществе и человеке.

¹Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию. М.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. С. 27.

²Там же. С. 30.

³Там же. С. 73.

⁴Юнг К. Г. К вопросу о подсознании // Юнг К. Г. Человек и его символы. М., 1998. С. 15.

⁵Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. М., 1977. С. 55.

⁶Белик А. А. Культурология. Антропологические теории культур. М., 1998. С. 134.

⁷Фен Ю-Лань. Краткая история китайской философии. СПб., 1998. С. 9.

⁸Юнг К. Г. Проблема души современного человека // Это человек. М., 1995. С. 35.

⁹История социологии в Западной Европе и США. М., 1999.

¹⁰Белик А. А. Психологическая антропология (культура и личность) // Личность, культура, этнос. М., 2001. С. 15.

¹¹Там же. С. 16.

¹²Там же. С. 16.

¹³Там же. С. 18.

¹⁴Honigman J. J. Culture and personality / New York. Harper and Brothers Publishes. 1954.

¹⁵Kroeber A. L., Kluckhman Cl. Culture - F Critical Review of Concepts and Difinitions. New York, 1952. P.112.

¹⁶Белик А. А. Указ. соч. С. 275.

¹⁷Там же. С. 277.

¹⁸Mead G. N. Mind, Self and Society. Chicago, 1963. P. 350.

¹⁹Hsu F. L. K. The self in cross cultural perspective // Culture and Self.

Asian and western perspective / A.G. Marsella, G. DeVos and F.L.K. Hsu (Eds.) / New York, 1985.

²⁰Holan D. Cross-cultural differences in self // Journal of Anthropological Research. 1992, #4. P. 283–300).

²¹См.: Bock Ph. K. Rethinking Psychological Anthropology, Ch. 12. New York, 1988, P. 197–210.

²²Culture and Self / Asian and Western Perspective. A.G/ Marsella, G/ De Vos, F.L.K. Hsu (Eds).

²³Yonigman J. Personality in culture. New York, Harper and Row, 1967.

²⁴Foster G. Peasant society and the image of the limited good// American anthropology, 67:293-315, 1965.

²⁵Parsons T. Social structure and personality. Glico, IU-Free Press, 1964.

²⁶Hsu F. L. K. The self in cross cultural perspective // Culture and Self. Asian and western perspective / A.G. Marsella, G. DeVos and F.L.K. Hsu (Eds.) / New York, 1985.

²⁷Там же. С. 27.

²⁸Там же. С. 28–29.

²⁹Там же. С. 30.

³⁰Там же. С. 30.

³¹Там же. С. 32.

³²Там же. С. 32.

³³Петров М. К. Искусство и наука // Искусство и наука. Пираты Эгейского моря и личность. М., 1995. С. 124.

³⁴Там же. С. 215.

³⁵Там же. С. 216.

³⁶Там же. С. 217–218.

³⁷Там же. С. 221.

³⁸Там же. С. 227.

³⁹Там же. С. 234.

⁴⁰Личность, культура, этнос. М., 2001. С. 309.

⁴¹См.: подробнее: Roseman M. Head, Heart, Oder and Shadow – the structure of the self, the emotional world, ritual performans among Senoi Teminor // Ethis, 1990. № 18; Уотс А. Путь Дзен. Киев, 1993.

⁴²Shweder R, Bourne E. Does the concept of the person vary cross-culturally? // Culture theory – essays on mind, self and emotions / R. Shweder, R. Le Vine (Eds). Cambridge, 1984.

⁴³См. подробнее: Личность, культура, этнос. М., 2001.

⁴⁴Мюррей Д. Что такое западная концепция self? // Личность, культура, этнос. М., 2001. С. 314.

⁴⁵Sokefeld M. Debating self, identity and culture in anthropology // Carrent anthropology. Vol.40, #4, 1999.

⁴⁶Харрис, 1989.

⁴⁷Имкенова А. Б. Этническая идентичность калмыков. Элиста, 1999. С. 51–52.

⁴⁸Леву-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М., 1994. С. 9.

⁴⁹Юнг К. Г. Архетип и символ. М., 1991.

⁵⁰Юнг К. Г. Проблема души современного человека // Это человек. М., 1995.

⁵¹Там же. С. 34.

⁵²Там же. С. 36.

⁵³Там же. С. 38.

⁵⁴Там же. С. 39.

⁵⁵Уотс А. Путь дзен. Киев, 1993.

⁵⁶Классическая поэзия Индии, Китая, Вьетнама, Японии. М., 1977. С. 743.

⁵⁷Судзуки Д. Т. Лекции по дзен-буддизму // Дзен-буддизм и психоанализ. М., 1995. С. 85.

⁵⁸Там же. С. 85–86.

⁵⁹Там же. С. 90.

⁶⁰Юнг К. Г. Предисловие к книге Д. Т. Судзуки «Основы дзен-буддизма», Бишкек, 1993. С. 13.

⁶¹Там же. С. 7.

⁶²Там же. С. 10.

⁶³Фромм Э. Психоанализ и дзен-буддизм. М., 1995. С. 7.

⁶⁴Белик А. А. Психологическая антропология (культура и личность) // Личность, культура, этнос. М., 2001. С. 277.

⁶⁵Сэкида Кацуки. Практика дзен // Дзен-буддизм. Бишкек, 1993. С. 483–484.

⁶⁶Там же. С. 484.

⁶⁷Фэн Юлань. Краткая история китайской философии. СПб., 1998. С. 21–23.

⁶⁸Гегель Г. В. Ф. Философия духа. Энциклопедия философских наук. М., 1977. С. 62.

⁶⁹Там же. С. 62.

⁷⁰Там же. С. 64.

⁷¹Белик А. А. Культура и личность. М., 2001. С. 282.

⁷²Ethnic identity // Ed. By G. De Vos // Chicago, London, 1982. P. 39–40.

⁷³Де Вос Дж. Этнический плюрализм: конфликт и адаптация // Этнос, культура, личность. М., 2001. С. 229.

О. В. Щедрина, И. М. Кузнецов.
Мультикультурализм как стратегия обеспечения
стабильности поликультурного социума

Перед Россией, как и перед другими полиэтничными странами, практически всегда стояла проблема нахождения варианта интеграции, устраивающего как доминирующее большинство, так и этнокультурные меньшинства. В дополнение к традиционно существовавшей высокой этнокультурной мозаичности той территории, которую ныне занимает РФ, конце XX в. Россия стала третьей страной мира по числу прибывающих мигрантов. При увеличении миграционных потоков этнокультурная мозаичность всех регионов страны лишь усиливается и распространяется даже на те территории, которые ранее считались этнически однородными (например, Северо-Запад РФ). В связи с этим возрастает актуальность поиска путей интеграции этнически и культурно разнородного населения.

Процесс признания, включения национальностей в гражданское сообщество может сопровождаться конфликтностью даже в экономически благополучных демократических странах. Так, в рамках концепции национального государства, стремящегося к однородной культуре и единой национально-государственной идентичности, в Европе и США в конце XIX – начале XX в. в качестве интеграционной доминировала политика этнической ассимиляции. Однако эта модель не смогла ни «переплавить» в полном объеме прибывающие миграционные потоки, ни решить проблему формирования единой национальной идентичности, включающей в себя на равных началах идентичности всех граждан страны. Одной из самых известных иллюстраций мифа об этнически и культурно нейтральном либеральном государстве являются США. Формирование единой американской идентичности было образно названо «плавильным котлом». Предполагалось, что приезжающие в Америку могли быть любого происхождения, но, проходя через этот «котел», они вливались в американскую гражданскую нацию. Именно такое видение формирования нации отцы-основатели американского государства заложили и в Конституции страны 1787 г. – в ее преамбуле уже идет речь о едином народе Соединенных штатов.

Этот конструктивистский проект подкреплялся и государственной политикой, и социальной практикой. Так, образование

в школах велось только на английском языке, законодательная система формировалась по английской модели и соответственно на английском языке. Он же был и языком официального государственного и частного делопроизводства, государственной службы в целом. При формировании федерации также учитывалось количество англоговорящего населения принимаемых штатов¹. Яркий пример такой осознанно проводимой политики – вхождение в союз штата Луизиана. Официально бывшая французская колония была принята в федерацию после того, как окончательно перешла во всех сферах жизнедеятельности на английский язык. Такой переход прошел мирно и безболезненно во многом потому, что уже задолго до этого момента де факто в делопроизводственной и экономической сферах деятельность осуществлялась на двух языках. Впоследствии, в силу особенностей создания этого штата, изучение здесь французского языка финансировалось государством.

Из «плавильного котла» предполагалось получить «стопроцентного американца» – WASPa (белого, англосаксонского происхождения, протестанта), основные компоненты идентичности которого были определены англопротестантской культурой отцов-основателей². На формирование, конструирование этой идентичности были направлены огромные усилия государства, проявлявшиеся в законодательстве, идеологии, образовании. А те, кто не соответствовал критериям образа идеального американца, подвергались дискриминации. Так, чернокожее население, после своего освобождения от рабства, почти век боролось за равенство в гражданских правах с белым населением (хотя по Конституции США любой человек, рожденный на территории страны, является ее полноправным гражданином). Социальной и экономической дискриминации в конце XIX – начале XX в. подвергались поляки, итальянцы, ирландцы (в основном как католики), евреи, в то время массово иммигрировавшие из Европы. Главным мотивом фобий в отношении этих категорий населения была их возможная нелояльность и чуждость идеалам американской государственности.

В той или иной степени эту модель сегодня можно увидеть во Франции и Германии, в которых приоритетом является формирование единой, этнически индифферентной гражданской нации («Одно государство – одна нация»). Однако современная ситуация и в этих странах показывает, что даже аккультура-

ция, т. е. овладение ценностями принимающей культуры, не является достаточной для вхождения в общество. Примером этого может служить все больше находящее поддержку у населения отношение французского ультраправого «Национального фронта» Ле Пена к выходцам из Марокко – они, из-за цвета своей кожи, по определению не могут быть французами, как бы хорошо они ни владели французским языком и как бы глубоко ни усвоили ценности французской культуры³.

В глубине «плавильного котла» зародился и другой процесс. Меньшинства стали бороться за то, чтобы декларируемые права и свободы совпали с социальной практикой, в которой присутствовало «скрытое» нарушение прав некоторых групп, выраженное в их институциональной маргинализации⁴.

К середине XX в. возникла ситуация, когда большинство «не могло» интегрировать, а меньшинства «не хотели» интегрироваться. Одним из характерных примеров такой ситуации является чернокожее население Америки, которое за годы борьбы за свои гражданские права создало свою особую культуру и даже язык. Опасность для страны состояла в том, что эта субкультура была альтернативной, с практически перевернутой системой ценностей. Таким образом, рост межэтнических и расовых напряжений в странах, придерживавшихся политики «плавильного котла», означал, что привычные формы межэтнического взаимодействия между большинством и этническими меньшинствами нуждаются в трансформации.

Поиск новых форм взаимодействия начали страны, которые привычно называются «иммигрантскими», но в которых теория «плавильного котла» не сработала ни в отношении иммигрантов, ни в отношении аборигенного, расово отличающегося населения. Необходимость интеграции именно этой части населения, которая, в силу существующих в либерализме представлений о справедливости, должна была бы ощущать себя равноправными гражданами страны, потребовала перехода к политике «признания различий», или мультикультурализма.

Как часть социальной и политической теории «мультикультурализм» – достаточно новое понятие. Однако в той или иной степени с проблемами мультикультурности сталкиваются практически все современные государства. Это связано, в первую очередь, с тем, что в любом обществе существуют группы людей, объединяемые какой-либо идентичностью, не обязательно

этнической. Их практики соответствуют данной идентичности, но отличаются от тех, что приняты у большинства населения. Интеграция таких групп и большинства, формирование единой общегражданской идентичности становится важной задачей государств. Необходимо учитывать, что при рассмотрении интеграции предполагается существование неких общепринятых культурных норм, которые человеку надлежит принять⁵.

Особенно важно не только облегчить процесс адаптации прибывающего иноэтничного населения в новых условиях, но и научить основную массу населения жить, «признавая культурные отличия». Одна из составляющих процесса интеграции в полиэтничной стране заключается в формировании новой общегосударственной идентичности, приемлемой как для этнических меньшинств, так и для доминирующего большинства. Как и перед другими странами, перед Россией встала проблема менее конфликтного способа формирования этой новой общегосударственной идентичности, интегрирующей все разнообразие идентичностей граждан страны. Своеобразным компромиссом между требованием единых идентичности и системы ценностей (как основы стабильного социума) и требованием права на отличие и стал мультикультурализм.

В парадигме мультикультурализма начала складываться и так называемая «мультикультурная» интеграционная модель (в отличие от описанной выше модели «плавильного котла»), определяющая справедливое, т. е. с соблюдением равенства прав и доступа к ресурсам, вхождение этнических меньшинств в принимающее общество. Можно выделить два ее базовых положения. Во-первых, это осознание того, что интеграция – очень долгий процесс, иногда длящийся поколениями. Это означает, что в переходный период от одной структуры идентичности к другой для мигрантов могут требоваться специальные условия, например, помощь в переводе на родной язык и т. д. Во-вторых, это необходимость определенных изменений институтов принимающего общества для обеспечения такого же отношения к этническим мигрантам и признания их идентичностей, социальных и культурных практик, как и в случае доминирующего большинства населения. Это выдвигает на первый план ключевое для мультикультурализма требование систематического изучения социальных институтов принимающего общества с целью определения, не попадают ли этнические мигранты, и в

целом иноэтничное население, в невыгодное положение вследствие существующей структуры социальных институтов, их правил или символов⁶. Как уже отмечалось, на практике это означает, что институты государства (в том числе и институт общего образования) вынуждены искать новые принципы и подходы для осуществления своей деятельности.

Одной из групп, для которой процесс интеграции особенно затрунен и на пути которой выстроено наибольшее количество социальных барьеров, являются иноэтничные мигранты. Именно представители этих групп в наибольшей степени являются объектом мультикультурной интеграции. Как отмечает У. Кимлика, по этническому основанию «мультикультурализм представляет собой пересмотр условий интеграции для этнических мигрантов, но, в конечном счете, всегда интеграции»⁷. Одним из условий применения мультикультурализма является лояльность мигрантов к национально-государственной целостности принимающей страны. В этом смысле мультикультурализм можно считать необходимой составной частью гражданства. С одной стороны, мигранты должны показать свою приверженность новому обществу, изучить его историю, язык и традиции. С другой стороны, принимающее общество должно показать свое расположение к новым гражданам и адаптировать, изменить свои институты для включения их идентичностей и социокультурных практик. Другими словами, если от прибывающих мигрантов ожидается построение нового дома, то принимающее общество должно дать им почувствовать, что они дома.

Одним из способов, каким государство может дать понять прибывающему населению, что оно желанно в стране, является процедура получения гражданства. Именно гражданство интегрирует «чужаков» в состав нации⁸. Некоторые исследователи считают это принципиально важным для дальнейшей интеграции мигрантов, в первую очередь, для тех, которые сильно отличаются от принимающего населения по расово-этническому признаку. И особенную значимость факт получения гражданства и легализация нахождения в стране приобретают при мультикультурализме, с одной стороны, в случае желания индивида помогающему сохранять элементы старой идентичности, с другой – снимающему институциональные барьеры к интеграции в новое общество. В этих условиях имеющие легальный статус нахождения в стране мигранты

менее склонны к созданию «параллельных обществ» их родной культуры и языка⁹.

Иная ситуация складывается вокруг нелегальных и временных мигрантов, которые не имеют возможности для получения гражданства. При этом и нелегальные мигранты, и временные мигранты могут находиться в стране длительное время (наиболее известный пример – турки в Германии, которые принимаются как временные рабочие, но не как будущие граждане). Статус нелегальных мигрантов приводит к огромному количеству препятствий к их интеграции, вследствие этого существует реальная опасность маргинализации этих этнических групп, создания ими оппозиционной и враждебной принимающему обществу субкультуры, определяемой именно по этническому признаку и формирующей таким образом негативную идентичность. В такой субкультуре сама идея интеграции в принимающее общество может восприниматься отрицательно¹⁰. Последствия такой модели для принимающего общества очевидны: политическое отчуждение части населения, криминализация этнических групп, их стремление избежать любого взаимодействия с государственными институтами, религиозный фундаментализм – все это ведет к конфликтам и дестабилизации общества в целом.

В связи с этим некоторые черты мультикультурализма стали предметом широких дискуссий как в западной, так и в отечественной науке. К дискутируемым и неоднозначно воспринимаемым положениям следует отнести, в первую очередь, признание в обществе определенных групп, культурно отличных от большинства. А уж тем более наделение этих групп правами.

Как было отмечено выше, появление концепции мультикультурализма связано с тем, что с 1960-х гг. начались поиски новых подходов к взаимодействию с иноэтничным населением; несмотря на большие усилия по снижению уровня материального неравенства в положении граждан разной этнической и расовой принадлежности, социальное напряжение в поликультурных государствах росло. Осью напряжения в обществе теперь могли быть не только «богатые – бедные», но и «новые – старые», «черные – белые». Противостоящие одна другой группы могли формироваться даже по отношению к основным ценностям общества, как это произошло с движением хиппи в США. Другими словами, с середины 1960-х гг. во многих странах раз-

вернулась настоящая борьба за право на «инаковость», за право быть другим и не испытывать при этом давления (дискриминации) со стороны общества.

Для самих представителей иноэтничных групп и, в первую очередь, групп недавних мигрантов противоречивость ситуации состояла в том, что, с одной стороны, для успешной карьеры им требовалось влиться как можно полнее и быстрее в новую культуру. С другой стороны, деконструкция их старой идентичности ограничивалась тем, что для сохранения определенного психологического комфорта мигрантам необходимо было сохранять что-то из своей родной культуры¹¹.

Существенной особенностью дискуссий о мультикультурализме является неоднородность их содержания. Это обусловлено несколькими дискурсами понятия «мультикультурализм»¹². Во-первых, это политический дискурс, в рамках которого приводятся аргументы «за» и «против» политики мультикультурализма и соответствующего способа управления. Во-вторых, это – дискурс социальной и политической философии, вопросов социального и политического порядка и прав человека в условиях неоднородности культуры того или иного общества¹³.

Необходимо отметить, что в российской и отчасти европейской литературе – это, в основном, обращение к мультикультурализму как к политике управления многообразием, своеобразной разнородности «национальной политики»¹⁴.

В России особый интерес именно к этому дискурсу мультикультурализма подкрепляется традицией существования этнотерриториальных образований, а также судьбой СССР, распад которого в массовом сознании тесно связан с этническим сепаратизмом. «Парад суверенитетов» начала 1990-х годов и угроза этнического сепаратизма актуализировали для России те аспекты мультикультурной политики, которые направлены на этнические меньшинства. В связи с этим центром полемики «противников» и «сторонников»¹⁵ мультикультурализма в политическом дискурсе является вопрос о том, способствует ли мультикультурализм конструированию и закреплению идентичностей, в первую очередь, этнической, таким образом разбивая и фрагментируя общество, или же он обеспечивает механизм толерантного взаимодействия этнокультурных групп, способствуя этим объединению общества.

С точки зрения сторонников мультикультурализма, этни-

ческая идентичность, т. е. самоотнесение индивида к определенной этнической группе, является естественным следствием межгрупповых отношений и межгруппового сравнения, выраженного противопоставлением «мы – они»¹⁶, она продолжает формироваться в течение всей жизни человека, подвергаясь изменениям и трансформациям. Вместе с культурной составляющей идентичности, в которой заложены ценности, нормы поведения, этническая идентичность является частью естественного для любого человека психологического механизма взаимодействия с внешним миром. На основе представлений об этническом и культурном единстве формируются этнокультурные общности. Признавая культурную отличительность и равноправие таких групп, мультикультурализм в качестве политики призван регулировать их взаимодействие в политическом пространстве. Основой для такового взаимодействия является принцип культурного релятивизма, согласно которому признается равноправие, самостоятельность и полноценность каждой культуры¹⁷.

Основываясь на положении Ф. Барта о сконструированной природе границ между этническими группами¹⁸, противники мультикультурализма фокусируются на том, что признание групповых прав, и в первую очередь прав этнических групп, приводит к тому, что «особую, несомнимую с окружением identity приходится “выдумывать”»¹⁹. При господстве идеологии мультикультурализма, этническая идентичность – это, в первую очередь, внешнее отнесение к группе на основе происхождения²⁰, а не самоотнесение индивидов («...переселенцы, например из Индии, живущие в Европе, никоим образом не образуют “этнического сообщества”, поскольку принадлежат к разным языковым, конфессиональным, а то и кастовым группам. “Индийцами”, т. е. представителями одной этнической группы, их делает, во-первых, внешний взгляд..., а во-вторых, мероприятия государства, нацеленные на их поддержку в качестве такой группы...»²¹). В конечном счете, по мнению его критиков, мультикультурализм способствует нарастанию мозаичности в обществе, «ассоциируется с этническим изоляционизмом, добровольной геттоизацией меньшинств, с атомизацией общества, его распадом на этноконфессиональные и этнокультурные ячейки, т. е. с деструкцией гражданского общества»²². Мультикультурализм, таким образом, плохо совмещается с идеей и задачами строительства единого гражданского общества.

Можно отметить, что в политическом дискурсе мультикультурализм не рассматривается как средство социальной интеграции. В своей позитивной трактовке мультикультурализм представляется как механизм политической интеграции, обеспечивающий толерантное, мирное сосуществование различных культур; его главной задачей является формирование единой гражданской идентичности в условиях культурного многообразия. Как было показано выше, противники мультикультурализма в политическом дискурсе относят его к сегрегационным, разделяющим общество политическим стратегиям²³.

Иную трактовку мультикультурализма предлагает дискурс социальной и политической философии, в котором ключевыми становятся вопросы справедливого социального и политического порядка, а также прав человека в условиях неоднородности культуры того или иного общества. Этот дискурс можно также условно назвать социальным дискурсом. Дискуссии в контексте данного дискурса в основном ведутся в англоязычной литературе, в рамках политической теории либерализма (необходимо отметить, что практическое осуществление этой политики также характерно для стран, придерживающихся либеральной традиции). В центре полемики здесь – понятия «равенство» и «справедливость», современное понимание которых восходит к концепции Дж. Роулза, в соответствии с которой равенство и справедливость в обществе обеспечиваются через гарантию для каждого человека равного доступа к возможностям²⁴. Главной проблемой при рассмотрении мультикультурализма в этом дискурсе является: возможно ли достижение и обеспечение равных прав и возможностей для индивида без учета его групповой и культурной принадлежности. Противники мультикультурализма считают, что обеспечение равенства возможно в традиционной либеральной парадигме защиты индивидуальных прав и свобод, гарантирующей равенство в возможностях и доступ к экономическим и другим ресурсам общества, и нет нужды в дополнительно закрепленных правах групп. Эта позиция нашла отражение и в ряде документов ООН, посвященных правам человека. Равенство прав личности обеспечивается в первую очередь одинаковыми для всех юридическими нормами, т. е. равенством индивидов перед законом вне зависимости от их происхождения или групповой принадлежности²⁵. Признание культурных отличий групп и равенство – несовместимые по-

нятия: равенство в либерализме – универсальная категория, а культура всегда контекстуальна и поэтому не может быть универсальной для всех²⁶.

Главным тезисом сторонников мультикультурализма является, что справедливость в отношении определенных групп требует общественного признания культурного многообразия и включения его в публичную сферу²⁷.

Отличие мультикультурализма от либерализма состоит в признании приоритета социального (или группового) над индивидуальным в мультикультурализме. Мультикультурная политика, в первую очередь, нацелена на удовлетворение социальных интересов групп (не индивидов), обладающих рядом различных интересов и требующих учета этих интересов в повседневной социальной практике.

Социальный контекст групп является одним из основных факторов, формирующих индивидуальные идентичности. Отношение к социальным группам в обществе распространяется и на отдельного человека, принадлежащего к данной группе²⁸. Следовательно, дискриминационные практики в отношении групп становятся дискриминацией и отдельного человека.

Культура в этом дискурсе мультикультурализма не только является тем, что отличает одну социальную группу от другой, но и рассматривается как основа для формирования идентичности²⁹, неотделимой от самой личности³⁰. Особо подчеркивается и равная значимость культур³¹. Но культура не является объектом свободного выбора человека. Она – своего рода шанс, определяющий его будущие возможности³². Из этих положений вытекает неизбежное следствие: непризнание значимости норм культуры индивида в рамках иной, доминирующей в обществе культуры, определяющее границы его доступа к возможностям и ресурсам общества, что в свою очередь рассматривается как проявление неравенства и несправедливости. Например, представитель сикхской общины не может служить в полиции Канады в силу того, что он не имеет возможности носить форменный головной убор. Если ношение традиционного головного убора вместо форменного не влияет на выполнение профессиональных функций и не представляет угрозу для окружающих, то в этом случае можно говорить о неравенстве, так как подобные ограничения не распространяются на представителей других групп. Для сикха тюрбан – не просто головной убор, который

может быть с легкостью заменен на другой, а символ его религиозной и культурной идентичности. В случаях таких культурных различий равенство перед законом и равные возможности обеспечиваются за счет введения в правовое поле специфических, нацеленных на определенные группы, исключений из общего правила³³.

Неравенство групп проявляется не только в прямой институциональной дискриминации, но и в нормах доминирующей культуры, создающих сами возможности для представителей тех или иных групп. Так, женщине добиться такой же карьеры, как и мужчине, может быть сложнее не из-за отказа быть принятой на работу (прямая дискриминация), а в силу существующих в обществе представлений, что именно женщина должна заботиться о маленьких детях и что она не должна быть заинтересована в карьере³⁴. Свидетельством сужения возможностей группы, существования определенных социальных барьеров для ее интеграции в социум является уровень представительства ее членов в институтах общества. Выравнивание уровня представительства группы происходит за счет различных целевых аффирмативных (поддерживающих) программ, которые адресно направляют ресурсы общества именно к этим группам (например, квоты на обязательный прием на работу представителей определенных расовых и этнических меньшинств в США).

Одним из главных положений мультикультурализма, обеспечивающих его либеральность и демократичность, является добровольность выбора идентичности (принадлежности к группе) индивидом. В этом проявляется феномен мультикультурализма: политика признания отличий может декларироваться сверху, но ее объекты (группы) формируются только снизу, как часть процессов, протекающих в гражданском обществе. Так, в социальной практике закрепляется требование добровольной и свободной смены идентичностей. Необходимо особо подчеркнуть, что права групп в мультикультурализме признаются до тех пор, пока они не идут в противоречие с правами личности. Индивид должен иметь не только право свободного ассоциирования с группой, но и право свободного выхода из нее. Это право индивида может войти в противоречие с правом группы на свое сохранение. В этом случае безусловный приоритет должен оставаться за индивидуальными правами³⁵.

Неоднозначное понимание и существование многочисленных

дискурсов мультикультурализма не являются подтверждением его несостоятельности как социальной концепции, а являются отражением его многофункциональности, нацеленности на различные сферы жизни общества. Главной его задачей является создание мультикультурной реальности, в которой каждый индивид, независимо от своего происхождения и личностных характеристик, воспринимает себя неущемленным и равным другому. В этом смысле можно говорить еще об одном дискурсе мультикультурализма – дискурсе мультикультурной реальности, соединяющем и политический, и социальный дискурс. Принцип равного, уважительного и справедливого отношения к личности является морально-этической основой для мультикультурного общества: «Сложные общества не могут сохранять свою целостность за счет одних только чувств, которые, подобно чувствам симпатии или доверия, ориентированы на ближнюю сферу. Нравственное поведение по отношению к “чужому” требует “искусственных” добродетелей, прежде всего, настроенности на справедливость»³⁶.

Социальной задачей мультикультурализма является снятие институциональных и других барьеров, препятствующих полному и равному участию всех граждан в жизни общества. К основным барьерам, встающим на пути индивида к ресурсам общества (власть, образование и т. д.), можно отнести такие виды барьеров, как экономический, социально-культурный, образовательный, информационный³⁷. Однако можно выделить и дополнительный ментальный барьер, существенно влияющий на интеграцию группы в общество. Он характеризует открытость или закрытость данного общества, фиксирует существование представлений о «своих» и «чужих», что на повседневном уровне реализуется в ряде поведенческих и вербальных практик, демонстрации определенным группам желательности или нежелательности присутствия их в данном локальном сообществе.

На снятие этого барьера в мультикультурализме нацелены как идеология, так и социальные, в том числе образовательные, практики. Идеологическое снятие ментального барьера заключается в изменении представлений об общегосударственной идентичности и ее связи с этнической (или расовой) идентичностью, а также в идее политкорректности. Под политкорректностью в мультикультурализме понимают, прежде всего, систему моральных предписаний, порицающих действия или высказы-

вания, которые могут быть восприняты в той или иной степени как травмирующие представителей иных культур. Эти моральные нормы также одобряют действия, направленные на привлечение и вовлечение расовых, этнических и конфессиональных меньшинств в наиболее престижные сферы жизнедеятельности (политика, бизнес, искусство и др.)³⁸.

Одной из главных особенностей мультикультурализма является то, что он дополнительно структурирует общество, но не по вертикали, а по горизонтали. Графически это можно было бы представить как совокупность множеств, расположенных на одном уровне. Множества образуются по разным признакам-основаниям: раса, этничность, гендер и т. д. Роль государства состоит в упорядочивании множеств – определении правил взаимодействий как между ними, так и внутри них. Каждый индивид по своему выбору может одновременно быть частью нескольких множеств, что делает их пересекающимися. Именно «горизонтальность» мультикультурализма обеспечивает его антиконфликтный ресурс. Например, люди разных конфессий могут быть консолидированы одинаковым уровнем дохода и соответствующих стандартов жизни. И наоборот, люди полярных уровней дохода могут объединяться в рамках одной конфессии.

Конструирование мультикультурной реальности возможно в двух направлениях – «сверху» и «снизу». Путь «снизу» возможен при условии существования в обществе сильных групп, с высокой степенью институциональной завершенности³⁹, и заключается в последовательном прохождении стадий социального конструирования (хабитуализации, типизации, институционализации и легитимации мультикультурных практик⁴⁰). Это, в первую очередь, вариант США, в которых движение за гражданские права чернокожего населения изменило правовое поле и начало процесс мультикультурализации общества. Вслед за этой группой юридически закрепленное признание прав получили и другие социальные и культурные группы: инвалиды, женщины, сексуальные меньшинства и этнические группы. И только в президентство У. Клинтона была введена в дискурс морально-этическая концепция «культурного многообразия» (cultural diversity).

Этот путь практически невозможен для групп, обладающих слабыми ресурсами и соответственно недостаточным влиянием

на общественную, политическую и экономическую жизнь. Таким образом, именно те группы, которым более всего нужна защита и помощь в социальной интеграции, будут их лишены.

Другим возможным путем формирования мультикультурной реальности является путь «сверху» (вариант Канады и Австралии), когда новый морально-этический идеал становится основанием для государственной политики⁴¹. Средством социального конструирования мультикультурной реальности в этом случае становятся институты государства.

Наибольшую эффективность в социальном конструировании мультикультурализма «сверху», в силу того что они охватывают все население, имеют такие институты, как институт образования и институт правоохранительных органов. Они выступают как своеобразные коллективные агенты интеграции, связывая разные множества (группы) в единое целое.

Различие в двух подходах к формированию мультикультурной реальности не только в относительной скорости ее построения, но и в том, на снятие каких барьеров они ориентированы. В случае конструирования «сверху» первым снимается ментальный барьер («снизу» он снимается последним). В условиях интенсивных миграционных потоков и неустойчивой этнокультурной композиции населения снятие ментального барьера наиболее важно, так как таким образом сразу декларируется доброжелательное отношение государства к своим новым гражданам (или просто новым жителям страны). В этом отношении трудно переоценить внедрение мультикультурных практик и принципов поликультурного образования в деятельность социального института общего образования.

Мультикультурализм – не только политика для этнических меньшинств, как это часто воспринимается. Выстраивая горизонталь множеств и создавая возможности для образования самих множеств, он «подтягивает» тех, кто в рамках доминирующей культуры находится в невыгодном положении. Это могут быть разные социальные группы: и этнические меньшинства, и инвалиды, другие группы населения. В рамках соответствующего множества все входящие в него группы уравниваются в правах, в этом проявляется компенсаторный характер мультикультурализма.

Одной из целей мультикультурализма является создание такой структуры общенациональной (государственной) идентич-

ности, которая бы позволяла учитывать и сохранять этнокультурные идентичности всех граждан страны. Другой его целью является снятие социальных барьеров для различных групп, обеспечивая им доступ к ресурсам и возможностям общества. В этом смысле мультикультурализм может рассматриваться как один из способов построения «справедливого» общества, в котором все межгрупповые противоречия ослабляются, и в первую очередь, межэтнические.

На практике мультикультурализм – не безусловное признание культурных отличий, а своего рода компромиссное соглашение между государством, представляющим культуру большинства, и меньшинствами – только при соблюдении последними определенных условий, в первую очередь, признания национально-государственного устройства и основных законов страны, возможно само соглашение.

Мультикультурализм выступает как своеобразное дополнение, или расширение, либеральных ценностей, но права личности защищаются в первую очередь. Так, индивид имеет как равное право на свободное ассоциирование с группой, так и право на выход из нее. Там же, где отсутствует соблюдение элементарных прав и свобод человека, признание «культурной отличительности» и приоритета групповых прав над индивидуальными, попытка внедрения мультикультурных принципов может привести к обратному результату – провозглашению политики геноцида. Мультикультурализм невозможен без политического плюрализма. В силу этого не все страны, в которых население полиэтнично и даже существует определенное признание групп, могут считаться мультикультурными. В них мультикультурализм будет носить действительно сегрегационный характер.

Роль государства при мультикультурализме состоит, во-первых, в обеспечении взаимодействия между различными группами; во-вторых, в построении самой мультикультурной реальности. Средством построения являются институты государства, в первую очередь, те, которые в силу своих функций взаимодействуют со всем населением, в особенности – институт общего образования. «Мультикультурализации» практик государственных общеобразовательных учреждений необходимо уделять особое внимание, так как в силу своих ролевых функций представители этого социального института являются символом и самого государства, и его политики. Этот способ построения

мультикультурной реальности наиболее применим для полиэтничных стран, не имеющих этнических групп с высокой степенью институциональной завершенности, но сам факт полиэтничности которых требует особой политики. Применительно к современной России процесс построения мультикультурной реальности осложняется тем, что на территории РФ проживают как народы с высокой степенью институциональной завершенности (например, татары, якуты и другие народы так называемых «титовых» республик РФ), так и представители народов, не имеющие никаких институций вообще – прежде всего мигрантские этнические меньшинства.

¹Подробнее см.: *Kymlicka W. Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship. Oxford, 2001. Ch. 5.*

²*Huntington S. The Hispanic Challenge. Foreign Policy, March/April 2004. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.foreignpolicy.com/story/files/story2495.php>. P. 1.*

³*Малахов В. С. Осуществим ли в России Русский проект? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/9aproekt.htm>.*

⁴*Валлерстайн И. Конец знакомого мира. Социология XXI века. М., 2003. С. 155.*

⁵Там же. С. 151.

⁶*Kymlicka W. Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. In Can Liberal Pluralism be Exported? Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. Oxford, 2001. P. 34.*

⁷Там же. P. 32.

⁸*Валлерстайн И. Конец знакомого мира. Социология XXI века. М., 2003.*

⁹*Kymlicka W. Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. In Can Liberal Pluralism be Exported? Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. Oxford, 2001, P. 35.*

¹⁰Там же. P. 41.

¹¹*Herberg D. Frameworks for Cultural and Racial Diversity: teaching and Learning for Practitioners, Toronto, 1993. P. 123.*

¹²*Терборн Г. Мультикультурные общества // Социологическое обозрение. № 1. 2001. Т. 1. С. 51.*

¹³Существуют и другие классификации дискурса мультикультурализма. Например, см.: *Малахов В. С. Культурный плюрализм versus мультикультурализм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/5multcult.htm>. С. 2; Куро-*

пятник А. И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ. СПб., 2000. С. 8.

¹⁴Малахов В. С. Мультикультурализм и идеология «инакости». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/7inak.htm>; Малахов В. С. Культурный плюрализм versus мультикультурализм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/5multicult.htm>; Малахов В. С. Культурный плюрализм: благое пожелание или работающая модель? // Куда идет Россия? Формальные институты и реальные практики. М., 2002; Мультикультурализм и трансформации постсоветских обществ / Под ред. В.С. Малахова и В.А. Тишкова. М., 2002; Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко, А. Осипова. СПб., 2002; Социология межэтнической толерантности / Отв. ред. Л.М. Дробижева. М., 2003; Тишков В. А. Реквием по этносу. М., 2003 и др.

¹⁵Эти термины в достаточной мере условны и неличностны, речь идет, в первую очередь, об идеях. С течением времени взгляды некоторых исследователей эволюционировали прежде всего В. С. Малахова, «культурный плюрализм» в представлении которого по сути является нечем иным, как мультикультурализмом.

¹⁶Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. М., 2003. С. 229.

¹⁷Кузнецов И. М. Многообразие культурных миров / Социология межэтнической толерантности. М., 2003. С. 116.

¹⁸Barth F. Ethnic Groups and Boundaries: the Social Organizations of Cultural Difference. Oslo. 1969.

¹⁹Малахов В. С. Мультикультурализм и идеология «инакости». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/7inak.htm>. С. 4.

²⁰Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М., 2003. С. 157.

²¹Малахов В. С. Культурный плюрализм versus мультикультурализм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://intellectuals.ru/malakhov/izbran/5multicult.htm>. С. 4.

²²Малахов В. С. Культурный плюрализм: благое пожелание или работающая модель? // Куда идет Россия? Формальные институты и реальные практики. М., 2002. С. 206.

²³Отчасти это верно, если взять германский вариант «мультикультурализма», в котором культурные отличия турок поддерживаются (даже существуют образовательные программы на турецком языке), но направленность политики иная – не на интеграцию, а на возвращение этой этнической группы в их родную страну (см.: Kymlicka W. Can Liberal Pluralism be Exported? Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. Oxford, 2001. PP. 39–45).

²⁴Rawls J. A Theory of Justice. Oxford, 1971.

²⁵Barry B. Culture and Equality, Cambridge, 2001. P. 34.

²⁶См., например, Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. М., 2003.

²⁷Kymlicka W., Opalski M. Introduction. In Can Liberal Pluralism be Exported? Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. Oxford, 2001. P. 1.

²⁸Young I. M. Justice and the Politics of Difference. Princeton, 1990.

²⁹Kymlicka W. Multicultural citizenship, Oxford, 1995.

³⁰Parekh B. The Logic of Intercultural Evaluation. In J. Horton and S. Mendus (eds) Toleration, Identity and Difference. 1999.

³¹Tully J. Strange Multiplicity. Cambridge, 1995.

³²Mendus S. Choice, Chance and Multiculturalism. In Multiculturalism Reconsidered. Ed by P. Kelly. Oxford, 2002. PP. 31 – 44.

³³Multiculturalism Reconsidered. Ed by P. Kelly. Oxford, 2002. P.11.

³⁴Young I. M. Justice and the Politics of Difference. Princeton, 1990.

³⁵Kymlicka W. Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. In Can Liberal Pluralism be Exported? Western Political Theory and Ethnic Relations in Eastern Europe. Oxford, 2001. P. 27.

³⁶Хабермас Ю. Вовлечение другого. Очерки политической теории. СПб., 2001. С. 68.

³⁷Lynch K., O'Riordan C. Inequality in Higher Education: a study of class barriers. British Journal of Sociology of Education. 1998, Vol. 19, N4.

³⁸Паин Э. А. Между империей и нацией. Модернистский проект и его традиционалистская альтернатива в национальной политике России. М., 2003. С. 134.

³⁹Под институционально завершенной группой здесь понимается этническая группа, сформировавшая полный диапазон институтов (см. Herberg D. Frameworks for Cultural and Racial Diversity: teaching and Learning for Practitioners, Toronto, 1993. P. 136).

⁴⁰См.: Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. М., 1995.

⁴¹«Хорошее общество». Социальное конструирование приемлемого для жизни общества / Отв. ред. В. Г. Федотова. М., 2003. С. 65.

А. А. Богданова
Социально-политологические аспекты
феномена мультикультурализма

Представление «один индивид – одна культура» устарело, по мнению С. Ю. Ивановой¹. Мир ищет новые пути, новые подходы к решению проблемы гармонии во множестве. В связи с этим каждое полиэтничное, многокультурное общество должно в качестве одной из важнейших иметь цель формирования у своих членов взаимного признания и уважения взаимодействующих этнических и культурных сообществ, навыков и умений межкультурной коммуникации. Проблема социальной, политической и этнокультурной стабилизации в любой стране не может быть решена без выработки и пропаганды новых форм толерантности между этническими и культурными группами как внутри государства, так и на международном уровне. Растет потребность в общих институтах, которые могли бы обеспечить интегрированное многообразие, являющееся для многонациональных и поликонфессиональных стран условием их этнополитического равновесия. Межэтническая и межкультурная толерантность населения должна поддерживаться в актуальном состоянии всеми имеющимися средствами для сохранения национально-государственного единства и внутренней социальной стабильности.

Мультикультурализм как идеология и практика социального согласия и межэтнической, межкультурной толерантности в условиях современной действительности представляется одним из возможных путей снижения межэтнической напряженности, так как он представляет собой опыт и технологию реализации структурно-организационной деятельности государства, которая направлена на интеграцию и внутреннюю стабилизацию поликультурных, полиэтнических национальных сообществ².

Идеологи мультикультурализма, прежде всего Берлин и Маркузе – отцы-основатели концепции мультикультурализма, – представляли себе свой идеал следующим образом. В обществе с развитыми институтами демократии мирно сосуществуют различные культурные общины, в рамках которых индивид реализует свое право на культурную самоидентичность³.

Сейчас в самом общем виде мультикультурализм определяется как особая форма интегративной, либеральной идеологии,

посредством которой полиэтничные, поликультурные национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности на принципах равноправного сосуществования различных форм культурной жизни. Ее важным элементом является принцип социального равенства или недискриминации. В мультикультуральной перспективе либерализм выступает не как защита свободы вообще, а как принцип защиты и поддержки своего общества, входящих в его состав культурных, языковых, этнических групп на том основании, что их гражданская принадлежность определяется в демократических, либеральных государствах, исходя не из членства в культурном или этническом сообществе, а по факту принадлежности к политическому образованию. Центральной в мультикультурализме является идея гармоничного взаимодействия разных этнических и культурных групп населения в культурно-плюралистическом обществе.

Кроме того, по данным С. Ю. Ивановой, важными темами научных дискуссий, которые проводятся в рамках концепций мультикультурализма, являются:

- обсуждение проблем этнокультурной плюрализации национальных обществ и связанной с ней трансформации национальной идентичности, изменение подходов к изучению проблем нации;
- анализ причин и механизмов этнической дифференциации обществ;
- этнизация социальных структур, общественной жизни в целом в кризисные периоды развития национальных государств;
- исследование межэтнических конфликтов, возникающих как между этническими и иными группами меньшинств, так и между национальным большинством и меньшинствами за перераспределение властных и иных ресурсов;
- анализ проблем, вызываемых миграционными процессами, а также обсуждение особенностей и перспектив инструментальной рациональности миграционной политики современных национальных государств, методов регулирования миграционных потоков;
- обсуждение вопросов статуса национальных, этнических меньшинств, их политического правового положения, а также статуса иммигрантов в принимающих обществах⁴.

Каждое из указанных направлений анализа этносоциаль-

ных, этнополитических процессов и явлений имеет свой особый ракурс трактовки мультикультурализма, свои специфические, локальные перспективы его использования для решения конкретных задач в определенных сферах общественной жизни. В связи с таким, довольно широким, охватом научных проблем, исследовательских и прикладных задач мультикультурализм довольно трудно поддается точному определению.

В социальных науках существуют, по крайней мере, три уровня понимания мультикультурализма:

- демографический, или дескриптивный, сущность которого состоит в описании изменений демографических и этнокультурных параметров национальных обществ, происходящих как вследствие внутренних, так и внешних причин. Наиболее важными из них являются миграции и иммиграции, пространственное размещение населения, в результате которых мультикультурализм, как на институциональном, так и на обыденном уровнях, понимается иногда как политика интеграции иммигрантов в принимающее общество;

- идеологический, в рамках которого обсуждаются концепции национальных идеологий культурной коммуникации, межкультурного взаимопонимания, соответствия и различий ценностей, норм, морали контактирующих между собой этнокультурных общностей, национальных меньшинств и национального большинства;

- политический, предполагающий практическое решение вопросов политического и культурного равноправия национального меньшинства и большинства, реализации программ поддержки и социальной защиты меньшинств. В этом случае мультикультурализм объединяет ряд формальных государственных политик, преследующих две основные цели: сохранение гармонии между различными этническими группами и структурирование отношений между государством и этническими и культурными меньшинствами.

О. Е. Хухлаев считает, что необходимо ввести дополнительный уровень рассмотрения данного понятия. По его мнению, на личностном уровне рассмотрения мультикультурализм можно понимать, как относительно устойчивую внутреннюю позицию личности по отношению к изменениям демографических и этнокультурных параметров общества (дескриптивный уровень), к национальной идеологии (идеологический уровень) и к прак-

тическим способам решения вопросов культурного равноправия (политический уровень). При этом основой данной внутренней позиции должна являться идея о необходимости взаимного согласия и равноправного сосуществования⁵.

Дискурс, выступающий под именем мультикультурализма, весьма неоднороден. Несколько переиначивая известную типологию Ф.-О. Радтке, В. Малахов выделил три формы этого дискурса: «моралистическую», «постмодернистическую» и «реактивную», или «фундаментальную». Он считает, что «агентами мультикультурализма первого типа выступают работники социальной сферы. Для людей, занятых в образовательных и филантропических организациях западных стран, а также для значительной части либеральной общественности, мультикультурализм представляет собой идеальную модель мирного общежития. Под мультикультурализмом здесь понимают мирное сосуществование различных этнических и религиозных сообществ, каждое из которых мыслится как носитель особой культуры. Этот тип дискурса Радтке называет «социально-педагогическим» мультикультурализмом.

Постмодернистскую форму мультикультурного дискурса («кулинарно-циническую» в классификации Радтке) поддерживают преуспевающие интеллектуалы из университетской среды и массмедиа. Именно они распространяют риторiku Различий, пришедшую на смену риторике Торжества. «Да здравствуют Различие – но без изменения существующего порядка. Мы приветствуем вашу инаковость – но при условии, что вы останетесь там, где вы находитесь сейчас и что наше благополучие не претерпит ущерба».

«Фундаменталистскую» форму мультикультурализма представляют активисты этнических меньшинств. Они предлагают полностью порвать с ценностями и нормами, сложившимися в рамках современной либеральной демократии. Принципы либеральной демократии для этих людей суть не более чем завуалированное насилие, прикрытие господства одной группы над всеми остальными. Следовательно, необходим реванш. Такое переворачивание властной иерархии, при которой те, кто был ничем, станут всем»⁶.

А. Куропятник пишет о том, что следует различать две основные формы современного мультикультурализма. «Возникновение и развитие одной из них связано со странами, население

которых формируется за счет миграции: Канада, США, Австралия. Другой – с европейскими национальными государствами, в которых мультикультурализм является политикой заимствованной, своеобразно понимаемой и в известной мере чужеродной. Здесь мультикультурализм обусловлен, во-первых, активизацией региональных этнокультурных и этнополитических движений, стимулируемых процессами как глобализации, так и общеевропейской интеграции»⁷.

Как указывает О. Щедрина, «в парадигме мультикультурализма начала складываться и так называемая мультикультурная интегративная модель, определяющая справедливое, т. е. с соблюдением равенства прав и доступа к ресурсам, вхождение этнических меньшинств в принимающее общество. Можно выделить два ее базовых положения. Во-первых, это осознание того, что интеграция – очень долгий процесс, длящийся иногда поколениями. Это означает, что в переходный период от одной структуры идентичности к другой для мигрантов могут требоваться специальные условия, например, помощь в переводе на родной язык и т. д. Во-вторых, это необходимость определенных изменений институтов принимающего общества для обеспечения такого же отношения к этническим мигрантам и признания их идентичностей, социальных и культурных практик, как и в случае доминирующего большинства населения. Это выдвигает ключевое для мультикультурализма требование систематического изучения социальных институтов принимающего общества с целью определения, не попадают ли этнические мигранты, и в целом иноэтничное население, в невыгодное положение вследствие существующей структуры указанных институтов, их правил или символов. На практике это означает, что институты государства вынуждены искать новые принципы и подходы для осуществления своей деятельности. Так, правоохранительные органы стран, в той или иной степени признающих «право на отличие» мигрантов, переходят на принципы «общественно-ориентированной деятельности», позволяющей поддерживать правопорядок, учитывая при этом культурное многообразие»⁸.

Термин «мультикультурализм», а также ряд концепций, научных подходов, им определяемых, получил развитие по преимуществу в западных социальных науках – в США, Австралии, Канаде, Западной и Северной Европе. Здесь наряду с другими понятиями, такими, как этничность, этническая и

национальная идентичность, нация, этническая среда, национальные меньшинства, широко используемыми для изучения современных этносоциальных процессов, мультикультурализм уже более двух десятилетий находится в центре внимания академических, политических и общественных дискуссий⁹.

Предпосылками развития мультикультурализма в США, Канаде и других европейских странах, по данным Р. Кодиака, были так называемые «идентификационные волны», т. е. периоды, когда различные группы требовали, в более или менее конфликтной форме, признания их культурных особенностей.

Первая из этих волн – этническое возрождение (*ethnic revival*) или подъем этнонационализма по выражению Э. Смита. Она продолжалась с конца 1950-х до конца 1970-х гг. и часто осмысливалась в терминах деколонизации. Ею были охвачены Канада (Квебек), США (движения афроамериканцев, индейцев и латиноамериканцев), Западная Европа (движения басков, каталонцев, бретонцев, шотландцев, гэлльцев и фламандцев), некоторые страны Восточной Европы (Югославия, Румыния, Польша) и часть СССР. Она возникла одновременно с развитием феминистских и экологических движений, что позволило А. Турену рассматривать ее как одно из «новых социальных движений».

Вторая «идентификационная волна» пришлась на 1980-е гг., когда после второго нефтяного кризиса разразился кризис экологический, и охватила преимущественно иммигрантское население. Действительно, трудовая иммиграция, временная и состоящая фактически полностью из мужчин, уступила место миграции на постоянное место жительства, включающей мужчин, женщин и детей. В ситуации замедления экономического роста и увеличения доли безработных иммигранты и их дети часто становятся объектом дискриминации. Это подталкивает их к поиску и поддержанию внутри своей культуры тех ресурсов, которых они не находят в принимающем обществе.

Наконец, третья «идентификационная волна» нахлынула в 1990–2000 гг. Ее суть состоит в утверждении существования, вопреки тенденции глобализации общества, нестираемых различий и требовании их публичного признания. Эти требования выдвигаются в периферийных регионах и от имени национальных меньшинств, которые защищают и возвышают свою культурную специфику, но особенно среди иммигрантов и их потомков. Последним кажется, что идентичность может быть, в широком пони-

мании этого слова, средством сплочения категорий населения, испытывающих острое экономическое и социальное неравенство¹⁰.

Р. Кодиак объясняет это так: «...По разным причинам (желание реабилитировать негативную идентичность, борьба против расовой дискриминации или экономического и социального неравенства), каждая из которых может быть проанализирована в терминах отношений доминирования, наш современный мир не только постоянно возобновляет существующие различия, но и производит новые. Таким образом, этнические, религиозные и иные идентичности, включая те, которые кажутся наиболее “традиционными”, на деле являются глубоко современными. Это тем более верно, что мир, в котором мы живем сегодня, с его склонностью к саморефлексии и индивидуализму, буквально заставляет индивида “мастерить”, отчасти с помощью воображения, такую идентичность, которая наполнит смыслом его жизнь, раздираемую противоречиями между могущественным и агрессивным технико-экономическим универсумом и культурной средой. Глобализация двояким образом усиливает эту тенденцию. С одной стороны, она ослабляет мощь национальных государств, которые отчасти утрачивают свою способность навязывать идентичность и узаконивать категории учета. С другой стороны, она сопровождается развитием миграций, которые по-новому ставят вопрос об идентичности»¹¹.

В 1980-е – начале 1990-х гг., как указывает С. Ю. Иванова, стало очевидным, что этничность, этнос, мультикультурализм и другие родственные им категории представляют собой важные социологические феномены, определение сущности которых стало центральной задачей социальных наук для понимания новейших этносоциальных процессов и явлений¹².

Различные формы мультикультурной политики начали осуществляться в разных странах мира. Кратко охарактеризуем их.

Индия. Индию можно считать одним из первооткрывателей мультикультурализма, поскольку уже в 1950 г. в ее конституции предпринята попытка одновременно учесть культурное многообразие страны и привнести нормы западной демократии. Индийский союз признает языковое многообразие населения: хинди является официальным языком федерального государства наряду с английским и полутора десятками других языков, которые имеют официальный статус в штатах, где на них говорит большинство населения. Кроме того, в школах практикуется препода-

вание на трех языках: дети учатся на официальном языке их штата (бенгали в Западной Бенгалии, например) и изучают наряду с этим два официальных языка страны – хинди и английский. Индийский союз признает также религиозное многообразие населения: статус нерабочих дней имеют пять индуистских, четыре мусульманских, два христианских, один буддистский, один джайнистский и один сикхский праздники. Федеральное государство пытается даже соблюсти юридический плюрализм, признавая роль и нормы юридических институтов различных общин. Наконец, оно обеспечивает представительство внесенных в реестр племен и каст, резервируя для них места в парламенте¹³.

США. В рамках концепции национального государства, стремящегося к гомогенной культуре и единой национально-государственной идентичности, в США в конце XIX – начале XX в. в качестве интеграционной доминировала модель этнической ассимиляции или «плавильного котла»¹⁴. Согласно этой модели, в Соединенных Штатах действовал этнокультурный механизм, перерабатывавший разнообразные миграционные потоки в единое целое. Долгое время эта теория считалась безоговорочно адекватной. Но многие этнические группы сохранили свою обособленность вплоть до настоящего времени – особенно американцы итальянского, ирландского, греческого, восточноевропейского, латиноамериканского, еврейского, арабского, индийского и китайского происхождения. От теории «плавильного котла» ввиду ее чудовищной неадекватности отказались в начале 1960-х гг.

Но, как указывает В. Кумличка, необходимость интеграции иммигрантов, аборигенного, этнически или расово отличающегося населения, представители которого, в силу существующих в либерализме идей о справедливости, должны ощущать себя равноправными гражданами страны, потребовала перехода к политике «признания различий», или мультикультурализму. В отличие от ставки на ассимиляцию, «мультикультурализм исходит из возможности, и даже полезности, параллельного существования этнических общин, представляющих различные культуры. Задача общественных институтов состоит в том, чтобы максимально облегчить возможность такого существования, создав для этого благоприятные материальные и правовые условия»¹⁵. В США была сформулирована так называемая «позитивная дискриминация» – стратегия, нацеленная на преодоление дискриминации во всех сферах общественной жизни. И хотя

первые результаты этой политики были далеко не однозначными, сам подход становится общепринятым.

На сегодняшний день в США существуют различные формы «позитивной дискриминации». Это, в частности, квотирование рабочих мест, резервируемых для членов некоторых общин, набор студентов и преподавателей из числа меньшинств в некоторые университеты, учет этнических критериев при нарезке избирательных округов и прочее¹⁶.

Малайзия. В Малайзии на протяжении уже 30 лет существует «позитивная дискриминация». По данным из Всемирного доклада по человеческому развитию 2004 г., в момент обретения независимости, в конце 1950-х гг., малайцы, так же как другие группы коренного населения (бумипутера), составляя численное большинство, экономически сильно отставали от китайского меньшинства. Малайцам принадлежали лишь 10% предприятий и 1,5% вложенного капитала. Конституция предоставила гражданство проживавшим в стране китайцам и индийцам и в то же время наделила малайцев особыми правами на владение землей, занятость в сфере государственной службы, образование и коммерческую деятельность. После межэтнических столкновений в мае 1969 г. государство приняло Новую экономическую политику с целью «искоренения бедности среди всего населения и реструктуризации малайзийского общества, с тем, чтобы сократить, а в конечном итоге исключить любое отождествление расы с экономической деятельностью или географическим размещением посредством быстрого развития экономики». Правительство установило для малайцев квоты в сфере коммерческого лицензирования и владения капиталом, а также предоставило им специальную помощь в форме кредитов, обучения и производственных помещений. Оно также обеспечило акциями частных предприятий бумипутера, с тем, чтобы достичь их 30%-ного представительства среди акционеров¹⁷.

Канада – первая страна в мире, где официально открыто провозглашена в 1971 г., политика мультикультурализма. Она предусматривает программы и службы, направленные на поддержку этнокультурных ассоциаций и помощь меньшинствам в преодолении препятствий, которые мешают их полноценному участию в жизни общества. В 1982 г. мультикультурализм стал конституционной нормой благодаря принятию «Канадской хартии прав и свобод», а вслед за ней специальных законов, при-

званных «способствовать признанию и взаимному уважению различных культур, существующих в стране, а также поощрять их выражение и открытое появление в обществе»¹⁸.

По данным М. Куропятник, «для решения комплекса экономических, социально-статусных, культурных противоречий между англо-канадской и франко-канадской группами населения был использован принцип политической трактовки национальной идентичности, известный еще со времен Великой Французской революции в виде лозунга – «нет нации места в нации». С его помощью из политической риторики и практики национального строительства исключались этнические параметры групп населения в пользу единой общегосударственной идентичности наряду с признанием и сохранением культурного многообразия»¹⁹.

Австралия позаимствовала идею мультикультурализма у Канады в 1973 г., когда лейбористское правительство опубликовало документ, озаглавленный «Мультикультурное общество для будущего». В последующие годы были приняты различные меры, направленные на развитие многоязычия в СМИ, создание так называемых «этнических» школ и борьбу против дискриминации в отношении иммигрантов и расовых меньшинств. В 1978 г. доклад федерального правительства Австралии, посвященный обустройству иммигрантов и деятельности государственных служб, ответственных за работу с иностранцами, поставил вопрос о необходимости мультикультурной политики социальной помощи, а в 1989 г. австралийское государство официально стало мультикультурным²⁰.

Как указывает Х. Цюрхер²¹, опубликованная в 1989 г. Национальная Программа Мультикультурной Австралии (National Agenda of Multicultural Australia) выделила три измерения мультикультурной политики:

- культурную идентичность,
- социальную справедливость,
- экономическую эффективность.

Первый пункт закреплял за каждым гражданином право на культурную реализацию (в том числе языковое и религиозное самовыражение), причем право на выбор культурной идентичности предоставлялось всем гражданам. Этничность – как языковая и религиозная принадлежность – не закреплялась за индивидами или группами в качестве неотъемлемого свойства; считалось, что она – плод свободного решения. Второй пункт предполагал пра-

новые гарантии равенства возможностей и отсутствия социальной дискриминации на основании цвета кожи, пола, конфессии и т. д. Наконец, третий пункт означал, что поощрение талантов граждан (независимо от их происхождения) – желательно с гуманитарной точки зрения и экономически полезно обществу.

В России развитие политики в отношении этнических меньшинств шло другим путем. Одной из причин является то, что в России, в отличие от США, Канады и других европейских стран, этническое меньшинство – это прежде всего народы, живущие преимущественно на своей территории (даже если речь идет о разных этнических группах, проживающих на одной и той же территории) – российское государство сложилось как «полиэтническое».

Кроме того, в России на восприятие процесса интеграции и проблем, связанных с миграцией населения, большой отпечаток накладывает историческое прошлое.

В Российской империи до 1917 г., по данным В. А. Тишкова²², никаких этнических различий не было. Все население были россиянами и подданными царя, другими словами, у населения самой значимой была гражданская идентичность.

В СССР, как отмечает В. А. Тишков, вопрос о признании культурного разнообразия не только не возникал, напротив «национальный вопрос» был отличительным признаком советской политики. Так, в первой Советской конституции 1924 г. специально говорилось о равенстве народов, населяющих Советский Союз. «В Советском Союзе нерусские составляли практически половину населения страны. И это, естественно, стало неким объективным основанием для того, чтобы изучение фокусировалось на адекватности социальных структур самих народов социальной структуре общества в целом, а не на месте меньшинств в структуре общества, и прежде всего внимание уделялось наиболее крупным народам, имеющим свою государственность, пусть скорее символическую, чем реальную. Имела значение и идеологическая заданность. В идеологическом дискурсе государство и партия декларировали тогда идею сближения народов, выравнивания уровня их экономического и культурного различия»²³.

Термины «национальный вопрос», «национальная политика», «национальные отношения» и другие языковые производные, как указывает В. А. Тишков, утвердились в отечественной научной традиции и в общественно-политической практике в советское время и были связаны прежде всего с «нацистроительством» и

отказом от признания в качестве нации гражданского (государственного) сообщества²⁴. Не гражданское общество, а этническое образование выступают основой для государства-нации. Даже сама дискуссия об употреблении понятий «российский» и «русский» (применительно к культуре, государственности, традициям) свидетельствуют о различных позициях в определении своей общности – по критерию гражданства либо этничности, что, в свою очередь, отражает два реальных исторических процесса: становление гражданской нации в России (начиная со второй половины XIX в. и вплоть до 1917 г.) и конструирование этнонации на базе существующих или воображаемых этнических различий советской властью (чему особенно способствовала практика создания федеральных субъектов по этническому признаку, обязательная паспортная регистрация своей национальности «по крови»)²⁵.

В послевоенные годы, по данным А. Сарохина и Т. Грушевицкой, «в СССР “многонациональность” и “дружба народов” были своего рода визитными карточками страны, а в реальной политике советского времени “национальная форма социалистической культуры” была в частичном смысле той же самой политикой мультикультурализма. При всех издержках и даже преступлениях, имевших место в советской политике в отношении меньшинств, этническое разнообразие признавалось и поощрялось, причем не только в сугубо культурных областях (искусство, литература, наука, образование), но и в социально-экономической и политической сферах». Статус этноса в межэтнических коммуникациях и тип его взаимоотношений с другими этносами определялся как в науке, так и в политике и на практике, целым рядом факторов, среди которых наиболее важными являются «численность» этноса, его миграционная подвижность и наличие у него необходимых ресурсов для воспроизводства и развития своего языка и культуры»²⁶.

В советское время иерархии различных этнических групп были вполне ощутимыми, в частности, проблема их доступа к власти стояла остро, хотя официальная пропаганда старалась это замолчать. Вместе с тем это являлось одной из причин неравноправия в обществе и возникновения межнациональных противоречий, которое выражалось в недовольстве части интеллигенции некоторых национальностей. Это касалось в первую очередь представителей депортированных народов: немцев, крымских татар, турок-месхетинцев²⁷.

Попытка переформулировать основания нациестроительства в СССР была предпринята в 1970-х – 80-х гг. в форме концепции «советского народа как новой исторической общности». Однако излишняя идеологизированность этой концепции, как указывает В. А. Тишков, не позволила ей утвердиться в полной мере, хотя советский народ как гражданско-политическая и как социально-культурная общность, безусловно, существовал.

Глобальная политическая и социально-экономическая трансформация, начатая в России в 1980-е гг., «привела к серьезным переменам не только в экономической, но и в социальной жизни населения. Стала качественно меняться и сама социальная структура российского общества, и социальный статус многих ее членов. Материалы статистики и массовых опросов показывают, что эти процессы имеют заметную этнорегиональную специфику, которая связана как с особенностями ситуации в различных регионах, так и с различиями в социально-культурном развитии этнонациональных общностей в прошлые годы»²⁸. При этом некоторые аспекты национального государства сохраняют свое значение и приводят к усилению националистических настроений, а другие аспекты национального государства и его идентичности теряют свою силу в результате субнациональных (этнических) процессов, супранациональных процессов (поощрение и возникновение транснациональных экономических и политических пространств) и системных процессов в социальном государстве²⁹.

Распад СССР, затем суверенизация республик с начала 1990-х гг. коренным образом изменила в них этносоциальный состав руководства. Заботясь о сохранении этнонации, родного языка, о поддержке и развитии национальной культуры, традиций, быта, этническая элита фактически узурпировала там власть. Еще одним феноменом нового этнического неравенства вследствие реструктуризации государства-нации стала трансформация отраслевой структуры населения. По данным исследователей, «уровень участия людей в новых рыночных структурах во многом зависел от отраслевой структуры населения и соответственно имел определенную этническую окраску. В период разгосударствления собственности принципиально важное значение имеет близость людей к органам управления, так как создает более благоприятные условия для приобретения имущества, занятия предпринимательской деятельностью, получения льготных кредитов и т. д.»³⁰.

В принципе национальная идентичность может выступать в роли общегражданского самосознания, однако, как указывает З. Сикевич, «ценность этнического происхождения в сознании многих народов России все еще заметно превышает значимость общегражданской идентичности»³¹. О. Волкогонова и И. Татаренко называют три причины повышения роли этничности и идентификации современного россиянина: во-первых, затянувшийся переход к другому типу социальной организации (реакцией на который является обращение к традиционности и устойчивости), во-вторых, сепаратистские процессы в Российской Федерации (когда многие агрессивные националистические движения винят за ошибки в национальной политике не власть, а русских, делая из них «оккупантов») и, в-третьих, направленное идеологическое воздействие³².

Процессы социальной дифференциации протекают на постсоветском пространстве особенно болезненно из-за идеологии равенства, доминирующей в обществе на протяжении многих поколений. В переходном обществе советская социальная однородность распадается на многочисленные социальные группы и страты, развиваются процессы депривации и ограничение каналов вертикальной мобильности, что влияет негативным образом на уровень конфликтности. В таком контексте складываются специфические процессы социальной идентификации, в рамках которых этническое начинает играть значительную роль³³.

Особое значение для этих процессов имеет миграция. Распад СССР, сопровождавшийся экономическим и социальным кризисом, суверенизация новых государств по модели государств-наций, борьба новых элит за власть, войны за спорные территории вызвали кризисные явления и в миграциях. Классические координаты миграций – рынок труда, урбанизация и пространственная дифференциация условий жизни – отошли на задний план, тогда как этнический фактор приобрел исключительное значение.

Тем не менее в России существуют предпосылки для мультикультурной модели. О. Щедрина отмечает элементы мультикультурализма и мультикультурных социальных практик в России. К ним в первую очередь она относит само существование многонациональной федерации, в которой некоторые субъекты, в силу исторической традиции, выделены по этническому признаку. Конституция РФ 1993 г. предусматривает право на «сохранение родного языка», права малочисленных народов.

Статья 26 закрепляет свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества; статья 29 запрещает пропаганду социального, расового, национального или языкового превосходства. Однако наиболее явным признаком мультикультурной политики являются национально-культурные автономии (НКА), действующие в соответствии с законом «О национально-культурной автономии», принятым в 1996 г. Деятельность ее региональных органов также представляет собой пример мультикультурных социальных практик по осуществлению активного взаимодействия с органами государственной власти³⁴.

Тем не менее, следует отметить, что отечественный опыт управления полиэтничным государством, в частности концепция нациестроительства и национальной политики показал противоречивые последствия этой политики, с особой остротой проявившие себя в переходный период в конце XX в.

По мнению многих наблюдателей, по данным Р. Кодиака, в том числе тех, кто не является принципиальными противниками мультикультурализма, основанная на этом принципе политика обречена на провал не только в силу ограниченности ее возможностей, но также потому, что она включает в себе определенные опасности.

Ее ограниченность определяется тем, что она не отменяет основ социального неравенства, принося плоды в основном лидерам общин, которые стремятся с помощью различных манипуляций обратить ее в свою пользу. Опасность же состоит в том, что она угрожает зафиксировать и материализовать культурные явления, которые по определению являются гибкими и подвижными. Кроме того, политические меры, направленные на борьбу с несправедливостью, жертвами которой оказываются некоторые культурные группы, ведут к жесткому фиксированию этих групп. Они также вводят своего рода «расиализацию» политики и порождают враждебность со стороны групп, не получающих льгот и преференций, в отношении тех, кто их получает³⁵.

Австралийский политолог Ф. Аткинсон утверждает, что мультикультурализм есть не что иное, как отрицание той простой истины, что культуры не смешиваются, а сталкиваются. По его мнению, «для того, чтобы выполнить закон и порядок мультикультурной политики, следует отвергнуть ценности других культур. Абсурдность мультикультурализма можно осознать, если учесть, что разные культуры отличаются разными убеждениями, далеко не всегда совместимыми между собой»³⁶.

В. Малахов считает, что нередко «дискурс различия выступает как источник различия. Чем более активно в общественных дискуссиях муссируется тема культурной чуждости, цивилизационной (не) совместимости, «столкновения» (и «диалога») цивилизаций, тем глубже участники этих дискуссий начинают верить в определяющую роль «культурных» факторов собственного поведения. Их социальное поведение в самом деле начинает строиться так, как если бы его доминантой был культурная (или этническая) принадлежность. Дискурс различия, далее, влечет за собой соответствующую политическую практику. Это практика «управления различием» – так называемая национальная политика, а также культурная политика, отправным пунктом которой выступает вера в субстанциальность этничности. Таким образом, управление различием оказывается инструментом его организации»³⁷.

Другие исследователи, как указывает Р. Кодиак, считают мультикультуралистскую политику эффективной. Так, согласно данным Всемирного доклада по человеческому развитию за 2004 г., благодаря политике «позитивной дискриминации» удалось сократить неравенство между различными этническими группами.

Опыт Индии, Малайзии, ЮАР и США показывает, что позитивная дискриминация может сократить неравенство между группами. В Малайзии соотношение между среднедушевым доходом китайского и малайского населения сократилось с 2,3 в 1970 г. до 1,7 в 1990 г. В США доля адвокатов афроамериканского происхождения выросла с 1,2% до 5,1%, а врачей – с 2% до 5,6%. В Индии предоставление рабочих мест в сфере государственной службы, доступа к высшему образованию и мест в парламенте для членов зарегистрированных каст и племен позволило им выйти из нищеты и пополнить ряды среднего класса.

«Несовершенство мультикультурализма, часто приводимое в пример, дабы поставить под сомнение основанную на этом принципе политику, также небесспорно: возможно, упоминаемые конфликты и противоречия связаны не с самой политикой, а с недостаточностью принимаемых мер или неумелым их осуществлением», – утверждает Р. Кодиак³⁸.

Во всех случаях мультикультуралистская политика сопряжена с определенными сложностями, но опыт многих стран показывает, что решения могут быть найдены. Можно упрекать двуязычное образование в неэффективности, но причина ее в том, что оно не получает достаточной поддержки, чтобы обеспечить

должное качество. Можно обвинять программы, основанные на позитивной дискриминации, в воспроизводстве неравенства или в том, что они становятся источником фаворитизма, – но это вопрос эффективности их реализации.

«Если слово «мультикультурализм» обозначает намерение сохранить любой ценой традиции и культурное многообразие», – считает Р. Кодиак, – в том числе ценой пренебрежения к индивиду и правам человека, от этого принципа следует отказаться. Напротив, если критика мультикультурализма становится для доминирующих, или «центральных» в данном обществе групп, для большинства способом отрицания многообразия и культурной свободы меньшинств, а значит, осознанно или нет, способом сохранения существующего положения этих групп, мультикультурализм следует защищать»³⁹.

Как видно, на практике мультикультурализм – не безусловное признание культурных отличий, а своего рода компромиссное соглашение между государством, представляющим культуру большинства, а меньшинствами – только при соблюдении последними определенных условий, в первую очередь, признания национально-государственного устройства страны, возможно само соглашение. Более того, мультикультурализм выступает лишь как своеобразное дополнение или расширение либеральных ценностей. Там же, где отсутствует соблюдение элементарных прав и свобод человека, признание «культурной отличительности» и приоритета групповых прав над индивидуальными может привести к обратному результату – провозглашению политики геноцида⁴⁰.

Таким образом, мы показали, что в общем виде мультикультурализм – это особая форма интегративной, либеральной идеологии, посредством которой полиэтничные, поликультурные национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности на принципах равноправного сосуществования различных форм культурной жизни.

Еще раз подчеркнем, что мультикультурализм как политическая идеология очень неоднозначен. С одной стороны, он может привести к фиксации и ригидности этнических групп, а «позитивная дискриминация» порождает враждебность со стороны групп, не получающих льгот и преференций. С другой стороны, опыт многих стран показывает, что мультикультурализм реально снижает неравенство между этническими группами.

Поэтому его вполне можно использовать как идеологический базис при реализации поликультурного образования.

¹Иванова С. Ю. Мультикультурализм: идеология и политика социальной и этнокультурной стабильности полиэтнических обществ // Социальные конфликты: экспертиза, прогнозирование, технологии разрешения. Вып. 18: Этническая и региональная конфликтология. Москва – Ставрополь, 2002.

²Иванова С. Ю. Указ. соч.

³Критическая апология мультикультурализма. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://tribuna.com.ua/pda/news/2006/02/14/44666/>

⁴Иванова С. Ю. Указ. соч.

⁵Хухлаев О.Е. Выбор между мультикультурализмом и национализмом как проблема современной молодежи: к постановке вопроса // Социально-психологические проблемы образования: вопросы теории и практики: Сборник научных трудов / Под. ред. М. Ю. Кондратьева, О. Б. Крушельницкой – М.: МГППУ, 2004. С. 29–34.

⁶Малахов В. Культурный плюрализм versus мультикультурализма // Философско-литературный журнал М.: «Логос», 2000. № 5–6. С. 159–166.

⁷Куропятник А. Мультикультурализм: идеология и политика социальной стабильности полиэтнических обществ // Журнал социологии и социальной антропологии, 2000. Т. 3. № 2. С. 56.

⁸Щедрина О. Возможна ли мультикультурная модель интеграции мигрантов в России? // М.: Социс, 2004. № 11. С. 67.

⁹Иванова С. Ю. Указ. соч.

¹⁰Коддик Р. Мультикультурализм. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // http://www.eawarn.ru/pub/Pubs/DialogueMulticulturalism/02_Multiculturalizm.htm

¹¹Там же.

¹²Иванова С. Ю. Указ. соч.

¹³Кодиак Р. Указ. соч.

¹⁴Щедрина О. Указ. соч.

¹⁵Kumlicka W. Politics in the Vernacular: Nationalism, Milticulturalism, and Citizenship. Oxford: Oxford University Press, 2001. P. 92.

¹⁶Кодиак Р. Указ. соч.

¹⁷Кодиак Р. Указ. соч.

¹⁸Кодиак Р. Указ. соч.

¹⁹Куропятник М. От стигмы к самоутвреждению: понятие «коренной народ» в современном дискурсе // Журнал социологии и социальной антропологии. 2002. Т 5. № 1. С. 57.

- ²⁰Кодиак Р. Указ. соч.
- ²¹Цюрхер Х. Мультикультурализм и этнополитический порядок в постсоветской России: некоторые методологические замечания // М.: Полис. 1999. № 6. С. 105–118.
- ²²Тишков В. А. Очерки теории и политики этничности в России. М.: Рус. мир, 1997. 532 с.
- ²³Тишков В. А. После многонациональность: культурная мозаика и этническая политика в России // Знамя. 2003. № 3. С. 183.
- ²⁴Тишков В. А. Трудное прощание с этнонационализмом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eawarn.ru/pub/AnnualReport/AnnualReportWevHome2003/2003Anrep03.htm>
- ²⁵Тишков В. А. После многонациональность: культурная мозаика и этническая политика в России // Знамя. 2003. № 3, С. 183.
- ²⁶Садохин А., Грушевицкая Т. Этнология / М.: Издат. Центр «Академия», 2000. 352 с.
- ²⁷Тишков В. А. Трудное прощание с этнонационализмом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eawarn.ru/pub/AnnualReport/AnnualReportWevHome2003/2003Anrep03.htm>
- ²⁸Щедрина О. Указ. соч.
- ²⁹Faist T. Transnationalization in international migration: Implications for the study of citizenship and culture // Ethnic and racial studies. L., 2000. Vol. 23, № 2. P. 189-222.
- ³⁰Федюнина С. М. Мультикультурализм: политика репрезентаций и практика повседневной жизни. Саратов: Саратов. гос. техн. Ун-т, 2005. 104 с.
- ³¹Сикевич Э. О соотношении этнического и социального // Журнал социологии и социальной антропологии. 1999. Т 2. № 2. С. 79.
- ³²Волкогонова О. Д., Татаренко И. В. Этническая идентификация русских, или Искушение национализмом [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.hse.ru/journals/wrldross/vol01_2/volkogonova.htm
- ³³Алексахина Н. П. Тенденции в изменении национальной идентичности России // М.: Социс. 1998. № 2. С. 49–54.
- ³⁴Щедрина О. Указ. соч.
- ³⁵Кодиак Р. Указ. соч.
- ³⁶Atkinson Ph. A. Study of our Decline, 2000 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.users.bigpond.com/smartboard/multicult.htm>
- ³⁷Малахов В. Указ. соч.
- ³⁸Кодиак Р. Указ. соч.
- ³⁹Там же.
- ⁴⁰Щедрина О. Указ. соч.

О. В. Хухлаева
Поликультурная образовательная среда –
ценностно- методические основы как базис реализации
межкультурной компетентности педагогов

Историко-культурные предпосылки
поликультурного образования

Поликультурное или многокультурное образование – довольно новая область научного знания и образовательной практики, которая возникла во второй половине XX в. в США как реакция американского общества на требования участников социальных движений, направленных против дискриминации по этническому признаку.

Однако было бы ошибочно считать, что проблема поликультурного образования (далее – ПКО) хотя бы фрагментарно до этого вообще не поднималась. Еще в XVI в. великий мыслитель и педагог Я. А. Каменский предложил программу «Панпедея». Развивая мысль об общности людей, их потребностях и устремлениях, автор разработал концепцию универсального воспитания всего человечества. Ключевым элементом в ней выступало формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей.

В ряде философских и педагогических работ можно проследить зарождение философского принципа диалога культур как наиболее прогрессивного типа взаимоотношений между культурами в современном поликультурном мире. В своей работе П. Ф. Каптерев предлагает включить в содержание национального обучения язык, религию и быт, которые могут быть усвоены обучающимися на основе взаимосвязи национального и общечеловеческого. Овладение родным языком предполагает приобщение к национальным духовным ценностям, которые, в свою очередь, являются частью общечеловеческих знаний, формирующих научные воззрения на окружающий мир. Развитие у детей чувства принадлежности к общечеловеческим знаниям и ценностям противопоставляется этноцентричному выделению национальной исключительности.

П. Ф. Каптерев также утверждает, что для воспитания личности обучающихся, обладающих общечеловеческим мышлением, необходимо рассматривать культуру не одного конкретного наро-

да, а обратиться к культуре многих народов для сопоставления их ценностей и норм. Путем такого сравнения обучающиеся научатся заимствовать и пополнять свои национальные идеалы инокультурными, стремясь приобщиться к общечеловеческим ценностям. Таким образом, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, затем трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала.

Идеей диалога культур пронизана вся литературная критика М. М. Бахтина, анализ которой был великолепно проведен современным российским философом В. С. Библером¹. Для М. М. Бахтина и В. С. Библера культура – это сосредоточение «всех иных (социальных, духовных – логических, эмоциональных, нравственных, эстетических) смыслов человеческого бытия». Диалог же для М. М. Бахтина – это корень и основание всех иных определений человеческого бытия, общий принцип понимания. Самоопределение в культуре может реально осуществляться лишь в процессе особых отношений между прошлым, настоящим и будущим человеческого бытия и бытия эпох человеческой истории. В этом смысле XX в., можно назвать периодом общения культур XIX–XX в., ибо он, с одной стороны, является связующим звеном между прошлым и будущим, а с другой – обретает смысл через понимание и сопоставление прошлого с будущим.

Концепция диалога как философии взаимоотношений между культурами органично перекликается с учением о взаимоотношениях между культурами Н. К. Рериха. Исследуя проблему взаимодействия и взаимовлияния кочевых и оседлых культур, он пришел к выводу и полифонии культуры – единству многообразия культур.

Однако несмотря на то, что идеологические предпосылки поликультурного образования относятся к европейским разработкам, его идея возникла в США. Там в 1960–1970-х гг. появились первые элементы ПКО – многоэтническое образование, целью которого являлось установление гармонии между школьниками, а также между учениками и учителями разных этнических групп, представленных в то время в основном индейцами, афроамериканцами и выходцами из Европы. Однако под влиянием социальных движений, а также новой волны эмигрантов из стран Латинской Америки и Азии многоэтнические перспективы претерпели концептуальные изменения.

Концептуальное оформление ПКО сложилось к 1990 гг. и ос-

новывается на мультикультурализме – особой форме интегративной идеологии, посредством которой полиэтнические национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности.

Цель ПКО – разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, установление психологического климата в школе, при котором каждый учащийся, независимо от пола, социального статуса, физических и умственных черт, этнического происхождения и др., имел бы возможности для своего интеллектуального, социального и физического развития.

Теоретико-методологические основы ПКО

Теоретико-методологическая основа ПКО эклектична. Много здесь идет не от теории, а от анализа и осмысления общественной практики.

Перечислим базовые понятия ПКО.

- Культура как стиль жизни, т. е. набор традиций (привычек, ценностей, одежды, музыки и др.), разделяемых членами определенной группы. Такой подход к ее трактовке позволяет отойти от многовекового элитарного понимания культурного человека, как владеющего определенной информацией в области литературы, музыки и т. п., позволяет не делить культуру на хорошую и плохую. Важно отметить, что культура как стиль жизни носит относительный, а не абсолютный характер. Она постоянно претерпевает содержательные изменения.

- Культурная идентичность, т. е. осознание своей принадлежности к определенной культуре. Каждый вправе выбирать сам и открыто проявлять это.

- Культурные различия. В ПКО происходит отход от привычного определения культурных отличий путем сравнения, противопоставления аналогичным и подобным явлениям, характеристикам человека. В ПКО отличия – это совокупность сходных параметров у людей определенной группы. Таким образом, сравнение осуществляется не с другими группами, а с людьми внутри своей группы.

Далее кратко рассмотрим основы, на которых строится поликультурное образование – теорию познания и вытекающие из нее следствия, теорию развития и ценностные основы.

Итак, поликультурное образование опирается на *теорию познания*, называемую *конструктивизмом*. Ее основные положения следующие.

- Знания – социальные конструкты. Знания не абсолютны, им изначально присущ частичный характер, поскольку они основаны на индивидуальной интерпретации мира.

- Роль образования состоит не в передаче знаний, а в помощи ученику сконструировать свои знания об обществе, человеке, окружающем мире.

- Каждый ребенок должен построить свои знания. У каждого ученика есть множество только ему свойственных способов построения знания, основанных на его этническом, расовом, родовом происхождении, а также языковых, культурных идентичностях, сексуальной ориентации и физических данных.

Поэтому центральное место на уроке отводится не столько приобретению знаний, сколько активному мысленному конструированию учащихся. Задача педагога – помещать учащихся в ситуации, при которых они неизбежно создадут верные и разумные конструкции.

Данные положения концентрируются вокруг такого качества ученика, как активность. Наличие активной позиции ребенка на уроке является и предпосылкой, и следствием того, чтобы он сам при помощи взрослого конструировал свои знания. Поэтому остановимся на этом подробнее.

Прежде всего вспомним, что идея активизации обучения высказывалась учеными на протяжении всего становления и развития педагогики и даже до ее оформления в самостоятельную дисциплину, например Сократом. И даже до возникновения систематического школьного обучения в традиционных культурах ребенок познавал мир через активные формы взаимодействия с ним. Может быть, именно поэтому идеи активизации обучения в истории педагогики существовали в рамках разных концепций, хотя и опирались на различные, а иногда и противоположные методологические основы. Такое историческое акцентирование активности ребенка в процессе обучения, на наш взгляд, придает ей особую значимость.

Какие же методические средства может использовать учитель, если он хочет стремиться к активизации обучения?

Они могут быть различными. Теоретики поликультурного образования не дают однозначного ответа на этот вопрос. По-

этому мы можем использовать наработки отечественной педагогической психологии. Так, можно вспомнить проблемное обучение, когда-то хорошо разработанное, но достаточно забытое многими педагогами сегодня. Эпиграфом к нему приведем строки из стихотворения С. Я. Маршака:

*Он взрослых изводил вопросом «Почему»,
Его прозвали маленький философ.
Но только он подрос, как начали ему
Преподносить ответы без вопросов.
И с этих пор он больше никому
Не задает вопросов «Почему».*

Итак, что же такое проблемное обучение? Согласно определению В. Т. Кудрявцева², проблемное обучение – это тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач разного уровня сложности. В процессе решения таких задач учащимися в совместной деятельности с учителем происходит овладение новыми знаниями и способами действий.

Схема проблемного обучения выглядит следующим образом: постановка учителем учебно-проблемной задачи, создающей у учащихся проблемную ситуацию – старт внутренней активности, осознание и принятие, разрешение учащимися проблемной ситуации – реализация их активности. Как видно из данной схемы, ключевым понятием проблемного обучения является проблемная ситуация. Важно отметить, что это не набор внешних условий, а определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся у них знаний. Осознание этого противоречия пробуждает у учащихся потребность в открытии и усвоении новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действий, стимулирует умственную активность. Необходимо помнить, что проблема должна соответствовать возможностям ее разрешения учениками, иначе она не будет им интересной, и проблемная ситуация не возникнет.

Существуют различные классификации проблемных ситуаций. Приведем одну из них, основанную на качестве неизвестного:

- неизвестным является предмет действия. В этом случае неизвестное будут составлять закономерности, теоретиче-

ские положения. Такие ситуации используются в гуманитарных дисциплинах;

- неизвестное – способ действия: язык, математика;
- неизвестным являются новые условия действия.

Обратимся к рассмотрению *теории развития*, которая опирается прежде всего на культурно-историческую психологию Л. С. Выготского³. В соответствии с ней источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Соответственно такие культурные факторы, как язык, образование, семья, обычаи, являются детерминантами по отношению к уровню и темпам психического и в том числе интеллектуального развития.

Основная тенденция культурных изменений в умственном развитии заключается в появлении отвлеченного категориального отношения к действительности. Познавательные акты приобретают способность выходить за пределы непосредственного практического опыта в область логических рассуждений, т. е. вместо практического интеллекта преимущественное развитие получают логика и воображение. При этом ведущую роль в появлении этой способности играет организованное обучение. Речь прежде всего идет о школьном обучении, но существенные отличия можно наблюдать между детьми, посещающими и не посещающими детские сады (без домашней подготовки).

Помимо различий в тех аспектах интеллекта, которые получают свое преимущественное развитие, у людей разных культурных групп складываются разные представления о мире, разные интеллектуальные предпочтения.

Поэтому с особой остротой встает вопрос о необходимости учета картины мира ученика, его актуальных потребностей. Имеется в виду использование заданий, опирающихся на житейский опыт учащихся.

За счет подключения житейского опыта формируется личностное знание, повышается мотивация.

Помимо вопроса о том, что необходимо учитывать для оптимизации развития учащихся, нужно согласовать позиции по поводу того, какие интеллектуальные способности подлежат развитию. Полезно вспомнить, что они могут быть различными.

Так, согласно классификации М. А. Холодной⁴, можно говорить о конвергентных, дивергентных и метакогнитивных способностях.

Конвергентные способности проявляют себя в показателях эффективности процесса переработки информации, в показателях правильности и скорости нахождения единственно возможного ответа в соответствии с требованиями заданной ситуации. Они представлены следующими свойствами интеллекта.

Уровневые свойства характеризуют достигнутый уровень развития познавательных психических функций (скорость восприятия, оперирование пространственными представлениями, объем оперативной и долговременной памяти, осведомленность в определенной области, категориально-логические способности).

Комбинаторные свойства – способность к выявлению разного рода связей, закономерностей, соотношений, т. е. способность комбинировать в различных сочетаниях элементы проблемной ситуации и собственных знаний.

Тогда дивергентные способности – это возможность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. Основные их критерии: беглость (количество идей в единицу времени), оригинальность, восприимчивость-чувствительность к необычным деталям, противоречиям, неопределенностям, готовность быстро переключаться с одной идеи на другую, метафоричность (готовность работать в фантастическом невозможном контексте).

Если многие педагоги имеют хотя бы общее представление о дивергентных и конвергентных способностях, то метакогнитивные способности и их необходимость для процесса активного познания большинству из них неизвестна. Если остановиться только на их основных аспектах, то можно выделить произвольный интеллектуальный контроль и открытую познавательную позицию. Под произвольным интеллектуальным контролем понимается:

- способность планировать, выдвигать цели интеллектуальной деятельности, продумывать средства их реализации, выстраивать последовательность собственных действия;
- способность предвосхищать и учитывать последствия принимаемых решений;
- способность оценивать качество отдельных шагов интеллектуальной деятельности;
- способность выбирать стратегию собственного обучения.

Отсюда вытекает то, что ученик должен понимать цели предстоящей деятельности, выдвигать подцели собственной деятель-

ности, строить различные алгоритмы решения проблем, знать свои типичные ошибки и трудности в том или ином предмете.

Определим, что мы будем понимать под открытой познавательной позицией. Здесь можно выделить три аспекта:

- осознание ребенком множества разнообразных мысленных взглядов на одно и то же явление;
- умение использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, в том числе гибко переходить от одного способа к другому (от логико-аналитического к образному, от интуитивно-ассоциативного к алгоритмическому, от действенно-практического к игровому);
- способность синтезировать различные познавательные позиции, т. е. возможность соглашаться с различными источниками информации и сомневаться в бесспорном.

Как нам представляется, метакогнитивные способности могут развиваться не только через учебные предметы. Большую возможность имеют для этого уроки или занятия психологией. Поэтому в качестве примера приведем варианты заданий, каждое из которых направлено на один из указанных выше аспектов.

«И это грустно. и это весело...» Учащимся предлагается рассмотреть оду и ту же ситуацию с разных позиций. Ведущий предъясняет учащимся разные ситуации, например. «Ученик получил двойку», «Ученик получил пятерку», «Мальчик поссорился с другом». Им необходимо применительно к данной ситуации закончить предложения «И это грустно, потому что...», затем «И это весело потому что...», «И это интересно, потому что...»

«Ученый, поэт, балерина, сказочник». Учащимся предлагается прилагательное, обозначающее качество, например, жизнерадостный. Им необходимо сначала дать ему логическое объяснение этому слову из позиции ученого, затем придумать метафору-ассоциацию из позиции поэта, показать его движением из позиции балерины, назвать сказочного героя, который ему соответствует, из позиции сказочника.

«Ты прав и ты не прав...» Учащимся предлагаются две противоположные позиции по одному и тому же вопросу. Им необходимо суметь согласиться с обеими. Позицию могут, к примеру, быть такими:

Учительница говорит «Ученики на уроке должны сидеть тихо, шум мешает остальным слушать».

Ученик говорит «Ученикам надо разрешать пошуметь, потому что иначе они устанут и перестанут соображать».

Можно предположить, что именно метакогнитивные способности являются предпосылкой формирования толерантности и, соответственно, их отсутствие приводит к проявлениям дуального мышления, когда человек не видит разные аспекты ситуации, склонен строго придерживаться только своей точки зрения.

Перейдем к рассмотрению ценностных основ ПКО. Их можно сформулировать следующим образом.

- Ученики вне зависимости от пола, культурной или национальной принадлежности-личности способны к глубоким эмоциональным переживаниям. Каждый из них уникален и достоин уважения и не обладает никакими привилегиями, в том числе связанными с принадлежностью к той или иной культуре.

- Ученики принимают свою культурную идентичность, обладают правом открытого демонстрирования этого окружающим, отказываются от насилия в отношении других культурных групп.

Как нам представляется, для реализации этих принципов в школе необходимо обеспечить удовлетворение потребностей ученика: физиологических, потребности в безопасности, потребности в принадлежности, любви, потребности в самоуважении, потребности в самоактуализации (А. Маслоу⁵). Однако поскольку работы А. Маслоу относятся ко времени, когда так остро не стояли этнокультурные вопросы, следует сделать некоторое дополнение, а именно присоединиться к мнению А. Минделла⁶ и включить в понятие самоактуализации возможность человека выбирать принадлежность к культуре: свободу оставаться в собственной или покидать в соответствии со своим желанием.

Можно допустить, что чем ближе продвинется школа по пути реализации базовых потребностей учащихся, тем больший шаг она сделает по пути реализации гармоничной поликультурной среды.

Однако, говоря о теории познания, развития, ценностной основе школы, нельзя забывать о коммуникативном стиле. Как справедливо отмечает А. Минделл, представители основной культурной группы считают свой стиль универсальным. Однако это оказывает непреднамеренное давление на меньшинство, заставляя их приспособливаться к коммуникативному

стилю большинства. А. Минделл называет это явление разновидностью расизма. Основываясь на его мнении, необходимо предлагать педагогам осознавать неявные исходные установки в собственном стиле и поощрять детей пользоваться тем стилем, в котором они чувствуют себя комфортно.

Психологические исследования как ориентиры при организации ПКО

Рассмотрим основные направления исследований, из результатов которых можно сделать практические рекомендации для реализации поликультурного образования.

Исследования Ж. Пиаже и его последователей.

Крупные кросс-культурные исследования роли культуры в когнитивном развитии были инициированы работами Ж. Пиаже⁷. Он полагал, что дети приобретают конкретные знания и навыки посредством взаимодействия в конкретных социально-культурных институтах. А поскольку одни общества обеспечивают в целом более обширный опыт, необходимый для понимания сущности мира, чем другие, у детей будут возникать различия как в скорости так и в конечном уровне развития.

Однако при этом, как считал Ж. Пиаже, школьное обучение не является полноценным двигателем развития, поскольку в нем присутствуют асимметричные властные отношения между учителем и учеником, что создает между ними неравновесные отношения. В их основе лежит необходимость ученикам приспособляться к познавательным схемам учителя. Как следствие, возникает поверхностное обучение, неспособное порождать фундаментальные когнитивные изменения. Ж. Пиаже полагал, что фундаментальные изменения в познавательном развитии с большей вероятностью возникают в неформальном взаимодействии, что улучшает возможности уравнивания, ассимиляции и аккомодации.

Продолжая разрабатывать идеи Ж. Пиаже о влиянии культуры на уровень развития ребенка, Дасен⁸ доказал, что в пределах той или иной познавательной стадии успешность выполнения заданий зависит от ценности, придаваемой им в той или иной культуре. В частности, он сравнивал выполнение заданий на сохранение количества жидкости и горизонтальности испы-

туемыми из племени *баоуле* (Берег Слоновой Кости) и инуитов (Канада). Он предположил, что дети из баоуле покажут лучшие результаты в задании на сохранение количества, поскольку взрослые производят, хранят, обменивают продукты в рыночных условиях. Действительно, так и произошло. Инуиты показали лучшие результаты в заданиях, требующих пространственных суждений, поскольку придают пространственным навыкам большое значение.

Джудит Ирвин⁹ получила результаты, доказывающие мнение Пиаже о необходимости при обучении приспособляться к познавательным схемам ребенка. Работая с тестом на сохранение жидкости в племени *волоф*, она показала, что дети с большей успешностью осваивают идею сохранения, если им разрешают переливать жидкость самим, а не только наблюдать. Таким образом, используя привычные способы познания мира через практические действия, дети быстрее обучаются.

Джудит Ирвин сделала еще одно наблюдение. Оказалось, что дети, которые не могли правильно ответить и говорили, что в мензурке, которая выше, больше воды, выступая в роли толкователей слов, давали правильные ответы. Имеется в виду, что их просили разъяснить экспериментатору значение терминов *волоф* на материале задачи. Становится понятным, что снижать компетентность может различие содержания, которое вкладывается в понятия в разных культурах.

Исследования Ж. Пиаже и его последователей позволяют сделать следующие практические рекомендации.

1. На основании принадлежности к культуре и наличия опыта до школы можно спрогнозировать особенности развития мышления детей и организовывать индивидуальную «траекторию» его обучения в школе.

2. Нельзя требовать от детей одинакового темпа обучения. Каждый должен идти в своем темпе. Необходимо сравнивать результаты обучения ребенка только с его собственными.

3. Необходимо проводить обучение на текстах, заданиях, близких учащимся по опыту и интересам.

4. Нельзя требовать от учащихся успехов в тех областях знаний, которые имеют малую ценность у их родителей. А педагогам стоит самим объяснять ценность и значимость каждого задания и изучаемого явления.

Исследования когнитивного стиля.

Как отмечает М. А. Холодная¹⁰, специфика культурной среды проявляется в формировании своеобразного познавательного (когнитивного) стиля личности, отражающего требования культуры того общества, в котором живут его представители. Имеется в виду, что у людей складываются особые представления о мире, особые интеллектуальные предпочтения, которые обуславливают их интеллектуальную активность. Поэтому можно сказать, что критерии оценки интеллектуальных возможностей одной культуры не могут быть перенесены в другую. Как считает М. А. Холодная, результаты выполнения заданий должны интерпретироваться не только в терминах «хороший – плохой», но и в терминах «один – другой».

В качестве примера она приводит исследования А. Р. Лурии. Когда экспериментатор предлагал неграмотным дехканам, жившим в отдаленных кишлаках Узбекистана, правильный, с его точки зрения, вариант категориальной группировки, то испытуемые говорили, что такое объединение не отражает их существенных связей и что человек, сделавший такую классификацию, глупый и ничего не понимает. Правильной являлась классификация, в которой предметы участвовали в общей практической деятельности,

Таким образом, мы разобьем на две группы такие слова, как «лопата», «грабли», «кусты», «семена», «мотыга», «топор», «дерево» одним образом, дехкане – другим.

Помимо влияния на характер интеллектуальных предпочтений стоит отметить, что культура заметно влияет на восприятие. В частности, в различных культурах могут отличаться анализ и интерпретации результатов восприятия. Имеются в виду различия в характере гипотез, использующихся при анализе результатов восприятия. Для иллюстрации этого положения приведем пример Брунера¹¹.

«В ходе антропологической экспедиции в район Торресова пролива, организованной кембриджским университетом на рубеже нашего столетия... Измерение остроты восприятия между жителями островов Мэррея и белыми европейцами... Однако исследователей поразило, насколько туземцы превосходят их, например, когда надо обнаружить с моря далекий предмет, находящийся на горизонте или на фоне берега». Интересно, что по мере роста образованности у людей увеличивается число опти-

ко-геометрических иллюзий, обедняется словарь цветовых оттенков. Можно сказать, что у них теряется острота восприятия предметно-практических аспектов жизни за счет формирования стереотипов восприятия.

Можно сделать вывод, что интеллектуальные способности не только порождаются культурой, но и ограничиваются ею.

Культура имеет еще одно влияние на восприятие, точнее, на выбор признаков восприятия. Так, носители западной культуры в силу запретов, связанных с выделительной функцией, минимально используют признаки запахов. К примеру, чукчи часто описывают с помощью запаха предметы, которым мы обычно даем визуальные, вкусовые или тактильные объяснения. А непонятность, необычность предмета связана в представлении чукчей с дурным запахом.

Исследования, проводимые в русле изучения когнитивного стиля, позволяют сделать следующие практические рекомендации.

1. При организации обучения детей необходимо помнить, что когнитивный стиль во многом зависит от культуры, поэтому необходимо использовать методы индивидуализации обучения.

2. При обучении необходимо создание условий для актуализации наличного ментального опыта (учет предпочитаемых способов кодирования информации, особенностей имеющейся базы знаний).

3. Обязательно предоставление условий для усложнения, обогащения и наращивания в максимально возможных пределах умения учащихся работать в разных модальностях: зрительной, аудиальной, кинестетической, использование для этого многосенсорного подхода в образовании.

Для этого можно использовать различный учебный материал.

Так, овладению словесно-символическим способом кодирования информации служит учебный материал, который:

- ориентирует на формулировку признаков, определений, сравнение различных словесно-символических форм представления материала;

- стимулирует к работе со справочниками, словарями.

Визуальный способ кодирования информации осуществляется через:

- использование нормативных образов (таблиц, графиков);
- создание собственных образов.

Предметно-практический способ реализуют практические и лабораторные работы, предполагающие выполнение предметных действий.

Чувственно-сенсорный способ осуществляется с помощью:

- метафор;
- вопросов, стимулирующих эмоциональное оценивание изучаемого;
- включению «невозможных» волшебных ситуаций.

Соответственно педагогу необходимо уделять внимание умению переводить информацию с одного языка кодирования на другой.

Исследования в русле культурной психологии опираются на положение о том, что всякое действие опосредовано контекстом, а психика возникает в совместной опосредованной деятельности людей.

Он также большое внимание уделяет культурным отличиям в восприятии. Описывает в связи с этим свою поездку в Либерию, где, по мнению педагогов, дети испытывают серьезные интеллектуальные затруднения. Они с трудом различали геометрические формы, поэтому не могли решать задачи-головоломки. Не умели классифицировать, поэтому прибегали к механическому запоминанию. При посещении уроков М. Коул увидел детей, занятых механическим запоминанием всего материала вплоть до математики. К примеру, решив пример $2 + 6$ на уроке, дети возмущались, получив пример $5 + 3$ на контрольной работе. При этом либерийцы достаточно успешно торговали всеми видами товаров на рыночной площади.

М. Коул¹² говорит, что дети не могли выполнить задания, моделирующие жизненную практику людей из США. И это не говорит об их низком уровне развития. Интересно, что когда геометрические фигуры головоломок заменили стилизованными изображениями мужчины и женщины, результаты существенно улучшились.

Эти результаты М. Коула сопоставимы и с исследованиями Дасена и Лурии.

Другие его исследования посвящены изучению речи дошкольников. Было показано, что дети, в особенности относящиеся к национальным меньшинствам, говорят более сложно и выполняют более сложные интеллектуальные задачи в процессе спонтанных взаимодействий, чем в условиях урока.

Имеется в виду, что спонтанная речь таких детей богаче вынужденной. М. Коул объясняет это тем, что спонтанная речь содержит в себе закодированное намерение сказать что-то, вынужденная речь требует, чтобы ребенок порождал ее только в плоскости языка.

Такие выводы были сделаны на основании следующих экспериментов. Группу детей водили в супермаркет. Записывали на пленку разговоры с детьми в магазине и после него в детском саду. Аналогичные эксперименты проводили со школьниками. Записывали и анализировали их действия в классе и кулинарном кружке. Оказалось, что и в супермаркете, и в кулинарном кружке речь детей была существенно богаче, чем на уроках.

Другие исследования М. Коула сопоставимы с результатами, полученными Дж. Игвин. Он наблюдал за обучением четвероклассников делению в столбик с остатком. Оказалось, что учащиеся испытывают трудности с пониманием понятия «содержится в». Но учителя не говорят им, что это значит, продолжают. М. Коул приводит пример учительницы, которая вышла из положения и предлагала учащимся на этапе освоения пользоваться таблицей умножения. Таким образом, важно понимать, что влиять на успешность обучения может различие содержания, которое вкладывается в одно понятие в разных культурах.

Исследования М. Коула позволяют сделать следующие практические рекомендации.

1. Необходимо активизировать у младших детей спонтанную речь.
2. Нужно обращать внимание на реальное усвоение учащимися понятий изучаемых предметов. Процесс образования понятий не должен происходить абстрактно, а должен быть практико-ориентирован, т. е. опираться на опыт учащихся.

3. Необходимо создавать условия для неформального взаимодействия педагогов с учащимися на уроке и во внеурочное время. На уроке это может быть использование игровых методов или возможностей ответов с места без поднятия руки. Не менее важно, чтобы педагог общался с детьми в обычной жизненной обстановке, задавал бы им простые вопросы, на которые ребенок легко может дать ответ.

Психологические основы организации ПКО

Кратко коснемся психологических требований к содержанию образования, поскольку в основном оно определяется социальными требованиями к ребенку, переработанными в педагогических инстанциях.

Требования к содержанию поликультурного образования подробно описано В. В. Макаевым, З. З. Мальковой, Л. Л. Супруновым¹³. По их мнению, оно должно обеспечивать:

- глубокое овладение культурой собственного народа;
- формирование у учащихся представлений о многообразии культур в России и в мире;
- знания ими общих элементов и традиций культур российских народов;
- понимание учащимися процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях.

Как можно заметить, авторы предлагают путь глубокого приобщения к родной культуре и языку, к российской культуре, а затем – мировой.

При этом особенно осторожно стоит подходить при выборе содержания уроков истории и литературы, чтобы не допустить ситуации, когда сталкивается память народов.

В итоге содержание общеобразовательных курсов должно дать возможность школьнику усвоить такие понятия, как самобытность, культурная традиция. Духовная культура, национальное самосознание, культурная коммуникация, культурная конвергенция и т. п.

Однако можно согласиться с В. А. Разумным¹⁴, что содержание поликультурного образования не может отличаться только знаниевой сферой. В нем должны быть представлены три взаимосвязанных блока, направленных на накопление знаний, развитие эмоциональной сферы, формирование устойчивых ценностных ориентаций. Как отмечает В. А. Разумный, два последних блока практически вытеснены из сферы образования. Однако необходимость их в современных условиях несомненна. Конструктивный путь, по его мнению, и с этим можно согласиться – в интеграции предметов, а не в межпредметных связях. Например, интеграции литературы, истории, курса мировой художественной культуры в единый предмет или синтезе естественнонаучных дисциплин в цело-

стный соответствующий современным представлениям курс природоведения.

Более подробно необходимо описать психологические требования к методам преподавания.

При организации поликультурного образования с особой остротой встает вопрос о методах преподавания, среди которых обязательно использование кооперативного обучения. Имеется в виду, что учебные ситуации в нем создаются преимущественно как кооперативные. Для этого используются работа в малых группах в двух вариантах: с распределенной ответственностью и с личной. Кооперативное обучение обеспечивает более позитивные отношения между учащимися, а также более высокую внутреннюю учебную мотивацию у детей различных культурных групп.

Помимо использования кооперативного обучения для обеспечения равных возможностей в получении образования необходима индивидуализация учебного процесса.

Индивидуализация обучения в соответствии с общепринятыми представлениями понимается как организация учебного процесса, при которой педагогом осуществляется выбор способов, приемов, темпа обучения, соответствующих индивидуальным особенностям учащихся, обеспечивающих максимальную эффективность их учебной деятельности. Индивидуализация обучения целесообразна и в монокультурном классе. А в классах с разным этнокультурным составом она просто необходима. Мы уже показали, что когнитивный стиль человека во многом зависит от культуры.

При внешней простоте определения индивидуализации обучения его реализация на практике в полной мере является достаточно проблематичной. Не совсем понятно, какие особенности должны учитывать педагоги, так как список только познавательных особенностей достаточно велик. А на эффективность учебного процесса влияют и личностные особенности. Кроме того, учеников в классе много, они требуют различного рода воздействий (дисциплинарных, дидактических и т. п.) поэтому чисто физически учитель не всегда может даже думать о необходимости индивидуализации обучения. Поэтому чаще всего на практике можно наблюдать следующее явление. Психологи проводят достаточно обширное диагностическое изучение учащихся, которое по большей мере остается в их папках и хранит-

ся для отчетов, поскольку педагоги не знают, как пользоваться этими результатами.

Предлагаем наш вариант решения этой проблемы, также понимая его ограниченность. Его можно использовать как полностью, так и частично в зависимости от физических возможностей психолога (количества учащихся, которые приходятся на него).

Первое, что необходимо, это определиться с набором параметров, достаточных для организации индивидуализации обучения. Понятно, что он должен быть по возможности минимальным. Мы полагаем, что для диагностики можно ограничиться следующим.

1. Преобладающий канал восприятия: визуальный, аудиальный, кинестетический, аналитический.
2. Тип нервной системы: слабый, сильный, подвижный.
3. Преобладающий локус контроля: правополушарный, левополушарный.
4. Работоспособность или утомляемость: высокая, низкая, скачкообразная.
5. Мышление: развитие выше нормы, норма, ниже нормы.
6. Мотивация учебная: высокая, средняя, низкая.
7. Тревожность: учебная и социальная.

Иногда встает вопрос, почему мы специально не диагностируем память и внимание. Это объясняется следующими причинами. Качественные характеристики памяти обычно коррелируют с ведущим каналом восприятия, поэтому, к примеру, кинестетик, лучше запоминает через действия с предметами. Индивидуальные отличия в памяти обычно не являются источником учебных неудач. Характеристики внимания, напротив, сильно на них влияют. Но обычно невнимательных детей замечает учитель, к примеру, по ошибкам в тетради, поэтому информация о снижении внимания со стороны психолога ему не требуется.

Для диагностики выделенных параметров могут использоваться различные методики, определяемые возрастом учащихся. Результаты диагностики, дополненные наблюдениями за учащимися на уроках и самоподготовках сводятся в индивидуальные карты учащихся. В них, помимо познавательных особенностей, заносятся личностные особенности, влияющие на успешность обучения и функционирования в школе, – само-

оценка, тревожность. При составлении индивидуальных карт важно использовать понятную педагогам терминологию. Кроме того, не вносить сведения, которые могут как-то повредить ребенку. Стоит допустить вариант, что кто-то из педагогов из лучших побуждений может показать карту родителям. Поэтому текстовая информация должна быть очень аккуратной.

За ней следуют краткие рекомендации психолога по оптимизации учебного взаимодействия с конкретным ребенком.

В каждом классе есть вспыльчивые учащиеся, с трудностями эмоционально-волевой регуляции. Полезно для них в карте внести такую графу, как «табу»: каких действий с ним делать ни в коей мере не допустимо. А также графу «признаки эмоционального напряжения», которые могут вызвать плач или агрессивную вспышку. Обычно учителя просят в этой же графе приводить рекомендации по поводу того, что им делать, если они заметили эти признаки, чтобы избежать вспышки.

Там же размещаются рекомендации педагогам по оптимизации собственных действий в отношении учащихся. Примеры индивидуальных карт приведены в Приложении 1.

Однако для учителей истории, географии и других предметов, имеющих много классов, работать по индивидуальным картам малореально. Поэтому полезно для них составить общий профиль класса.

Другой путь – выделить наиболее значимые параметры, требующие учета. И на их основании составить общую таблицу для класса.

Следующий шаг – это обучение педагогов использованию результатов диагностики. Это нужно сделать на специальном семинаре. Краткий конспект примерного варианта семинара приведем далее.

Однако даже после семинара многие педагоги не будут использовать полученную на нем информацию, поскольку, как уже говорилось, на уроке от них требуется много различного рода воздействий. Поэтому полезно сделать и раздать им краткую памятку, в которой будут отражены самые общие требуемые от них действия, например.

Преобладающий канал восприятия;

- Визуальный: смотреть на схемы, графики, рисунки, представлять мысленно картинки, образы.
- Аудиальный: слушать, проговаривать вслух.

- **Кинестетический:** трогать, переключать, раскладывать, вырезать (действовать руками).
- **Логический:** доказывать, рассуждать.

Тип нервной системы:

- **Слабый:** давать отдых (высокая утомляемость), поддерживать уверенность в себе (страх новых ситуаций, страх контрольных ситуаций)
- **Сильный:** избегать монотонности, формировать самоконтроль.
- **Подвижный:** разрешать двигаться (качаться на стуле, крутить ручку и т. п.).

Преобладающий локус контроля:

- **Правополушарный:** поддерживать (высокая эмоциональность), давать творческие задания, опираться на интуицию, обучать от общего к частному.
- **Левополушарный:** опираться на логику, обучать от частного к общему.

Работоспособность:

- **Высокая:** нагружать равномерно.
- **Низкая:** спрашивать в начале урока, дня, недели, трудные задания перемежать легкими для отдыха.
- **Скачкообразная:** допускать колебания в учебных результатах.

Следующий шаг – это работа с таблицей, которую получили педагоги. Задачей его является минимизация их усилий на уроке, поскольку чем меньше они будут тратить на это времени, тем с большей вероятностью приступят к реализации индивидуального подхода к учащимся. Сделать это можно, выделив из каждого класса учащихся, у которых невнимание педагогов к той или иной их особенности серьезно снижает эффективность учебной деятельности. Действительно многие ученики тем или иным способом умеют компенсировать учебные трудности, которые могут вытекать из ярко выраженных особенностей. Например, ребенок с низкой работоспособностью (высокой утомляемостью) периодически отвлекается, разглядывая пейзаж в окошке, тем самым дает себе отдых. Правополушарный ученик удовлетворяет стремление к творчеству, зарисовывая заголовки в тетради разноцветными фломастерами. Тревожный первым тянет руку для ответа, после которого успокаивается. Поэтому совершенно необязательно учителю помнить об их специфике.

Полезно же совместно с психологом выделить красным цветом (зеленым, синим) тех учащихся, которых действительно нужно держать в сфере внимания, и те их особенности, которые необходимо учитывать.

Иногда для такой работы потребуется посещение психологом уроков учителей- предметников. Количество их может быть различным в зависимости от психологической компетентности учителя.

Подводя итог обсуждению работы по организации индивидуального подхода к учащимся, заметим, что эффективной она может быть только при активном взаимодействии с администрацией, которая будет настраивать педагогов на следование рекомендациям психологов.

¹Библер В. С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово, 1993. С. 9–106; Философско-психологические предположения Школы диалога культур. М., 1998.

²Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М., 1991.

³Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983.

⁴Холодная М. А. Психология интеллекта. М., 2002.

⁵Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.

⁶Минделл А. Сидя в огне: преобразование больших групп через конфликт и разнообразие. М., 2004.

⁷По: Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. Пер. с англ. М., 1997.

⁸Там же.

⁹Там же.

¹⁰Холодная М. А. Указ. соч.

¹¹по: Коул М. Указ. соч.

¹²Там же.

¹³Макаев В. В., Малькова З. З., Супрунов Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4.

¹⁴Разумный В. В. Содержание образования: единство знаний, эмоций и веры // Педагогика. 1995. № 5.

2. Поликультурное образование и межкультурная компетентность: от теории к практике

Э. Р. Хакимов Общая характеристика понятия «межкультурная компетентность педагога» и ее формирование у будущих педагогов

Определим сущность и структуру межкультурной компетентности педагога. Результаты проведенного нами анализа содержания понятия «компетентность» позволяют нам выделить в нем три основных смысла: компетентность – как осведомленность в определенном круге вопросов; как способность к решению определенных проблем; как право и полномочие решать определенные вопросы.

В первом смысле, компетентность – это осведомленность в строго определенных областях. «Профессионально-педагогическая компетентность состоит в осведомленности в области специальной (предмета, который преподает педагог...), методической (в области средств, форм и методов педагогического воздействия), психологической (в области учета особенностей отражения влияния педагогического воздействия на психическое развитие учащихся)»¹, межкультурная компетентность – осведомленность индивида в области культуры других народов². При этом компетентность – это не просто широкая осведомленность, общая или специальная эрудированность, а это владение «прикладными» знаниями – теми, которые необходимы для результативного решения определенных проблем.

На наш взгляд, первый смысл понятия «компетентность» заключается в уровне прикладного владения знаниями, судить о котором можно по качеству предлагаемых субъектом дея-

тельности решений определенных классов профессиональных задач. При этом компетентность включает знание двух порядков – знание об объекте, на преобразование которого направлена деятельность, и знание о способах преобразования этого объекта.

Второй смысл термина «компетентность» раскрывается в следующих определениях: «...под компетентностью понимается устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания существа выполняемых задач и разрешаемых проблем... умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам, чувство ответственности за достигнутые результаты; ...компетентность – способность к оптимальному выполнению действий, ...постоянно наращиваемая специалистом способность решать проблемы профессиональной деятельности, соответствие профессионально-личностных качеств требованиям профессиональной деятельности»³; компетентность определяется как «общая способность специалиста мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий... специалист проявляет свои компетентности только в деятельности, в конкретной ситуации... не проявленная компетентность представляет собой скрытую возможность»⁴. «Общекультурная компетентность... способность личности обучаемого... ориентированная на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера»⁵.

На наш взгляд, понятие «компетентность» в данных определениях означает психическое новообразование – *способность*, которая актуализирует имеющиеся у человека ресурсы – знания, мотивы для достижения результатов в определенной деятельности: человек способен найти и оценить определенные теоретические и практические знания, способен применить эти знания для постановки целей, отбора методов, коррекции действий и оценки результатов деятельности. Во втором смысле компетентность – это уровень развития способности оперировать знаниями для разрешения определенных проблем, судить о котором можно не только по качеству предлагаемых субъектом деятельности решений, но

и по скорости, с которой он находит наиболее продуктивные решения.

Третий смысл отражается в определениях, в которых компетентность связывается не только с умениями оперировать знаниями, но и с умениями осуществлять деятельность: «компетентность включает в себя содержательный (знания) и процессуальный (умения) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение ее решать»⁶; «компетентность интегрирует в себе три аспекта – когнитивный (знания), операциональный (способы деятельности и готовность к осуществлению деятельности), аксиологический (наличие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как к ценности)»⁷.

На наш взгляд, умения осуществлять деятельность – это косвенные показатели проявления компетентности. Дело в том, что на практике часто существует определенное расхождение между тем, какие знания об объекте деятельности и о способах преобразования объекта может показать субъект деятельности и какими реальными знаниями, иногда «не проговариваемыми», он пользуется во время осуществления деятельности. При этом возникает следующее – знания человека обладают высоким качеством, а реальная деятельность – средней или низкой продуктивностью или наоборот, достаточно высокое качество осуществления собственной деятельности для некоторых субъектов оказывается «непонятным», они затрудняются объяснить, на основании чего эта деятельность выполняется. Здесь «скрытые» знания можно выявлять с помощью различных психодиагностических методик: проективных тестов, репертуарных решеток, видеозаписи с последующим самоанализом и др.

Ряд исследователей для выполнения методологического допущения: «компетентный – это результативный в деятельности» расширяют определение компетентности и до включения в его состав перечня умений осуществлять деятельность. Фактически эти авторы термином «компетентность» заменяют термин профессионализм. Однако, если придерживаться строгой терминологии, то компетентность как часть профессионализма не должна включать умения осуществления деятельности. Проявляемые субъектом умения в реальной деятельности – это лишь косвенные показатели развития компетентности.

Общим для разных смыслов термина «компетентность» является «деятельностно-результативный» характер – осведомленность (знания) для достижения определенных результатов; способность (психическое новообразование) для эффективного осуществления определенной деятельности. Существенна и разница между подходами. Она заключается в следующем: акцент в первом ставится на информации, во втором – на личности. Исходя из первого, формирование компетентности представляется как увеличение количества прикладных знаний человека, в том числе «открытие для себя» собственного скрытого, имплицитного знания, перевод его в осознаваемое, эксплицитное. Исходя из второго – формирование компетентности связано с развитием и саморазвитием личности – развитием способностей к относительно быстрому нахождению продуктивных решений, возникающих в деятельности проблем.

В своей работе мы под компетентностью специалиста понимаем совокупность способностей личности решать определенные профессиональные проблемы. Ядро профессиональной компетентности специалиста составляют субъективные представления – когнитивные схемы, такие проговариваемые или неявные знания, опираясь на которые, он осуществляет собственную деятельность. Основными показателями уровня компетентности являются качество и скорость (оптимальность усилий) нахождения решения отдельной профессиональной проблемы или целого класса проблем. Реализация присвоенных когнитивных схем в отдельных действиях и операциях, освоенные специалистом умения составляют косвенный показатель профессиональной компетентности.

Используемые когнитивные схемы, так называемое «процедурное знание» (Дж. Андерсон) – это основа профессиональной компетентности специалиста, но вместе с тем – лишь его часть. Она заключается в чувствительности к существующим и потенциальным проблемам: какие из них он «видит» в своей профессиональной деятельности, как он их понимает, какие способы решения перебирает, какие результаты ожидает при тех или иных действиях. Развитие ориентировочного компонента компетентности задает основание для совершенствования компетентного поведения – исполнительского компонента компетентности.

По мнению Н. В. Кузьминой, профессиональная компе-

тентность педагога основывается на двух уровнях развития педагогических способностей: первый составляют перцептивно-рефлексивные, второй – проективные способности⁹. Первая группа способностей, обращенная к учащимся и к самому себе, обуславливает интенсивность формирования сенсорного фонда личности педагога. Вторая – ориентирована на способы воздействия на учащегося в целях формирования у него потребности в саморазвитии, самоутверждении, в гражданском и профессиональном становлении.

Применительно к компетентности как способности решения определенных профессиональных проблем считаем целесообразным ее разделить на такие же две группы – перцептивно-рефлексивную и проективную. Перцептивно-рефлексивная группа – это чувствительность к изменениям в общении и взаимоотношениях между людьми (социально-психологическая компетентность), чувствительность к изменениям в психике других людей (дифференциально-психологическая компетентность), чувствительность к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и личности (аутопсихологическая компетентность). В нашей работе эта группа названа психологической компетентностью. Проективная группа – это чувствительность к способам влияния на людей и к предметам и явлениям, вызывающим отклик у людей. В нашей работе вторая группа названа методической компетентностью.

Психологическая компетентность специалиста социальной сферы – это способность понимать состояния и изменения в человеке или группе людей, на которых направлена деятельность специалиста, а также понимать собственную деятельность и личность. В основе психологической компетентности находятся присвоенные и используемые в деятельности когнитивные схемы о психике и психологических закономерностях. Через призму этих когнитивных схем происходит восприятие других людей и самого себя, ориентировка в ситуациях общения и взаимодействия, формулирование целей и задач своей профессиональной деятельности, оценки процесса и результатов ее осуществления.

Методическая компетентность – это способность выстраивать систему собственной деятельности и организации деятельности других людей, включающая способы создания продуктивных технологий воздействия на людей для достиже-

ния целесообразных изменений: отбор содержания – предметов и явлений, вызывающих отклик у людей, определение способов влияния на людей, организацию их деятельности и общения. Основу методической компетентности составляют присвоенные и используемые в деятельности когнитивные схемы путей осуществления профессиональной деятельности. Эти когнитивные схемы позволяют определять наиболее эффективные, с точки зрения субъекта, пути решения профессиональных проблем.

Подвидом профессионально-педагогической компетентности является межкультурная. Мы определяем межкультурную компетентность как способность к решению профессиональных задач, связанных с этнической принадлежностью людей. На наш взгляд, в состав межкультурной компетентности входят два вида компетентностей, составляющих два уровня – первый, базовый – «этнопсихологическая компетентность», второй – производный – «этнометодическая компетентность».

Этнопсихологическая компетентность – это чувствительность субъекта деятельности к этнически обусловленным психологическим проблемам других субъектов и своих собственных. В педагогических профессиях это чувствительность к особенностям учащихся, их родителей, других педагогов. В психологических – чувствительность к психическим процессам и состояниям клиентов. В любых профессиях сферы «Человек-человек» этнопсихологическая компетентность – это чувствительность к этнообусловленным особенностям и проблемам людей, с которыми субъект деятельности вступает во взаимодействие с целью либо совместного преобразования определенных объектов, либо оказания на этих людей определенного влияния. Этнометодическая компетентность специалистов сферы «Человек-человек» – это способность создавать условия для решения таких классов этнопсихологических проблем, как: межэтническая интолерантность, этнический нигилизм, состояние этнокультурного стресса (у некоторых мигрантов), этническая маргинальность.

В нашем экспериментальном обучении процесс формирования этнопсихологической компетентности был искусственно разделен с процессом формирования этнометодической компетентности. Первая гипотеза исследования: формирование этнопсихологической компетентности будущего специалиста социальной сферы во время обучения в вузе может быть обеспе-

чено, если будут реализованы следующие педагогические условия: в качестве эталона личности профессионала будет использована схема «этнической позиции личности», а студенты будут поставлены в позицию субъекта своей учебной деятельности.

На наш взгляд, понятие «этническая позиция личности» является когнитивной схемой, через призму которой будущий специалист учится воспринимать этнопсихологические особенности других людей и самого себя. Приведем методику формирования этнопсихологической компетентности будущих специалистов социальной сферы, которую мы реализовывали в ходе проведения спецкурса «Психология межэтнических отношений». В 2-х экспериментальных группах, получающих высшее образование по квалификации «Психолог», обучалось 35 студентов. Содержание обучения обеих групп было идентичным – ими осваивалась схема «этнической позиции личности», через призму которой будущие специалисты учились воспринимать этнопсихологические особенности других людей и самого себя.

Разница между группами заключалась в формах работы: в первой – студенты были поставлены в позицию объекта собственной учебной деятельности – участвовали в семинарах, задания для которых определял преподаватель; во второй – студенты были поставлены в позицию субъекта учебной деятельности – в ходе занятий задания вытекали из проблем, выявляющихся непосредственно среди участников работы.

На *первом этапе*, названном нами «*Я и этнопсихологические проблемы*», ставилась задача помочь студентам осознать соответствующие проблемы у разных людей. Студенты оценивали значимость для себя этнической принадлежности разных людей, которая для большинства из них оказалась близка к безразличной. В то же время для 2–3 человек из каждой группы значимость этнической принадлежности в результате каких-либо событий жизни оказалась достаточно высока. При этом у 1–2 наблюдались симптомы этнопсихологических проблем. Эти студенты, несмотря на то что являются достаточно чувствительными к этнопсихологическим проблемам других людей, оказываются «бессильными» для оказания психологической помощи в их решении. Дальнейшая работа была направлена, с одной стороны, на подготовку этих «этнопсихологически-проблемных» студентов к дальнейшему формированию этнопсихологической

компетентности и, с другой – на обогащение опыта всех остальных студентов конкретными «примерами», что способствует повышению межэтнической чувствительности.

В первой экспериментальной группе студенты знакомились с типологией этнопсихологических проблем, при этом преимущественное право выступления получили те студенты, для кого этнопсихологические темы оказались более значимыми. Во второй группе была организована групповая психодрама по психологическому разрешению этнически обусловленных психологических проблем у 2-х студентов.

После этой работы многие студенты обеих групп начали «вспоминать» случаи из собственной жизни или жизни своих знакомых. Актуализация конкретных этнопсихологических проблем в группах вызывала у участников интерес как к теории, так и к познанию традиционных этнокультурных особенностей представителей отдельных народов, что позволило интенсифицировать процесс теоретического обучения.

На *втором этапе*, который мы назвали «*Я и моя этническая принадлежность*», студенты определяли собственную связь с этническими культурами своих предков.

В первой группе студенты заполняли диагностическую методику «Этническая идентичность»¹⁰, знакомились с классификацией субъективных оснований этнической идентичности и называли те основания, по которым каждый из них считает себя представителем определенного народа. Во второй группе студенты выражали изобразительно-художественными образами собственные связи с этническими культурами своих предков без использования слов, составляли галерею «Кто мы» и каждый презентовал свое творчество. В итоге студенты на конкретных особенностях этнической идентичности каждого из состава группы знакомились с теорией моно- и полиэтнической идентичности.

Очень важным для развития этнопсихологической чувствительности на втором этапе стало присутствие в группах людей с совершенно разным отношением к собственной этнической принадлежности, для всех участников становилась очевидным ценность многообразия – чем более разные люди собирались, тем богаче был опыт для формирования чувствительности.

На *третьем этапе* – «*Я и представители других народов*» – каждый студент выявлял собственные этнические стереотипы и тренировал собственную этническую толерантность.

В первой группе студенты заполняли диагностическую методику «Диагностический тест отношений»¹¹, которая позволяет выявить аффективно-оценочный компонент этнических стереотипов, осуществляли поиск информации о традиционных этнических культурах тех людей, национальность которых вызывала у них неприязненное отношение, выступали об особенностях данных этнических культур.

Во второй группе студенты проигрывали различные ситуации межэтнического взаимодействия. Задания располагались от проигрывания взаимодействия с представителями культур, которые находятся в учебной группе, к представителям, которые проживают или могут появиться в г. Ижевске, в Удмуртии. Особую значимость, по мнению участников, в этой группе на третьем этапе имели задания, в которых требовалось проигрывание роли представителя народа, который негативно воспринимается в обществе.

В процессе прохождения экспериментального обучения, наблюдения за собой и другими при проигрывании заданий по межэтническому взаимодействию студенты осваивали методику диагностики этнической позиции личности. Оценка результативности проведенного обучения осуществлялась во время проверки зачетной работы: каждый студент давал само-описание «Моя этническая позиция», описание этнической позиции одного из взрослых людей (по памяти) и описание этнической позиции одного учащегося школы (во время прохождения практики). Каждая работа оценивалась тремя экспертами-психологами факультета психологии и педагогики Удмуртского государственного университета. Критериями оценки этнопсихологической компетентности каждого студента являлись полнота каждой из трех характеристик, глубина психологического анализа и согласованность всех трех характеристик у одного студента. Каждый критерий оценивался по 3-балльной шкале: «оптимальный» – «пороговый» – «неудовлетворительный».

Итоговая оценка уровня этнопсихологической компетентности выводилась по средней арифметической от суммы оценок всех трех экспертов по 4-балльной шкале: «высокий» – «средний» – «пороговый» – «неудовлетворительный». Результаты представлены в табл. 1. Высокий уровень сформированности этнопсихологической компетентности определялся, если студент

получал среднее арифметическое трех экспертов по каждому критерию в пределах от 2,66 до 3 баллов; средний уровень – если оценка экспертов по каждому из критериев составляла от 2 до 2,66 балла; пороговый уровень – если хотя бы один критерий оценивался экспертами в пределах от 1,66 до 2; неудовлетворительный – если хотя бы по одному критерию были получены оценки ниже 1,66.

Таблица 1

Уровни сформированности этнопсихологической компетентности у студентов экспериментальных групп после прохождения обучения

Уровень	1-я экспериментальная группа		2-я экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Выский	1	5,3	2	12,5
Средний	8	42,1	8	50
Пороговый	8	42,1	5	31,2
Неудовлетворительный	2	10,5	1	6,3

Расчет значимости различий в уровнях сформированности этнопсихологической компетентности у студентов 1-й и 2-й экспериментальных групп по критерию χ^2 показывает, что после завершения обучения различия между группами оказались статистически незначимыми: $\chi^2 = 5,58$, что меньше табличного ($\chi^2 = 9,49$). Независимо от того, были ли студенты поставлены в позицию объекта или субъекта собственной учебной деятельности, этнопсихологическая компетентность формировалась примерно на одном уровне. Можно осторожно констатировать, что существенным для формирования этнопсихологической компетентности стало содержание обучения – схема «этнической позиции личности», через призму которой будущие специалисты научились воспринимать этнопсихологические особенности других людей и самого себя.

На втором этапе эксперимента создавались условия для формирования этнометодической компетентности. Этнометодическая компетентность как способность организовывать условия для решения различных классов этнопсихологических проблем,

на наш взгляд, может в своем основании содержать модель условий развития этнической толерантности личности.

Этническая толерантность личности понимается нами как совокупность ее ценностных отношений к культурной самобытности разных людей с рамками допустимости очерченными законами, к культуре собственной этнической группы, к правам каждого человека на собственный образ жизни, следование своим обычаям, традициям, нравам, различным чувствам, мнениям и идеям. В этом понимании этническая толерантность личности – это динамичное, развивающееся отношение.

Отправной точкой в построении модели условий развития этнической толерантности личности выступила идея комплекса педагогических условий воспитания ценностных отношений личности, предложенная доцентом кафедры педагогики и педагогической психологии Удмуртского государственного университета Н. М. Костина. В комплекс входят три элемента: «идеалы (примеры)», «среда» и «деятельность личности». Идеалы (примеры) выступают в роли эталона оценивания ребенка взрослым и формирования эталона его самооценки; среда предоставляет определенную меру возможностей для активности личности; в деятельности через «сдвиг мотива на цель» у личности формируются новые мотивы.

Деятельность специалиста социальной сферы по развитию этнической толерантности личности как совокупности ценностных отношений может происходить по трем направлениям.

Во-первых, это обеспечение присваивания личностью ценностных отношений референтного для нее лица. По теории «сбалансированных – несбалансированных структур» Ф. Хайдера, отрицательное отношение познающего субъекта к объекту может измениться либо на положительное в случае узнавания позитивного отношения к объекту референтного для него лица, либо к значительному снижению референтности этого лица. В нашем случае отрицательное отношение личности к культурам других народов может измениться на положительное в случае узнавания позитивного отношения к ним авторитетных людей. Примером-идеалом служит как само авторитетное лицо, его отношение к разным событиям жизни, так и образы-основания, применяемые им в оценочных суждениях¹².

Во-вторых, это усиление возможностей среды, стимулирующих развитие интереса личности к «другим» – узнавания культурных традиций разных народов, выявления значения событий, действий, смыслов происходящего «для других», ощущения удовольствия от «открытий» в культуре собственного народа при сопоставлении общего и особенного в разных культурах. Для этого окружающая социальная среда должна быть наполнена многообразными элементами и проявлениями разных этнических культур: разнообразной этнической одеждой и кухней, разными национальными шрифтами и наглядными этнокультурными образами, этническими праздниками и знаменательными датами.

В-третьих, организация включения личности в любое результативное взаимодействие с представителями других этнических культур, что позволяет постепенно «открывать» в них деловые и личностные качества, уменьшать стереотипность оценки людей по их национальной принадлежности. В частности, Г. У. Кцоевой¹³ (1986) было выявлено изменение негативных аффективно-оценочных этнических стереотипов на позитивные у студентов при совместной успешной работе в стройотряде. Продуктивной является вовлечение личности в подготовку и поведение мультикультурных праздников, уроков, классных часов, лагерных смен и др. В процессе включения в такую деятельность, например, у активистов молодежных национально-культурных объединений действительно происходит развитие новых мотивов деятельности – стремление к взаимообмену находками и этнокультурному взаимообогащению как способу эффективного развития собственных этнических культур, ценностное отношение к культурному многообразию¹⁴.

Подтверждение выделенных нами трех направлений развития этнической толерантности личности можно получить, применяя схему анализа процесса общения, предложенную Г. М. Андреевой: 1) социальная перцепция, 2) коммуникация, 3) интеракция. На основе этой схемы можно реконструировать направления развития культуры общения личности. В нашем случае речь идет о развитии личностной культуры межнационального общения.

При восприятии «другого» для развития этнической толерантности личности (культуры межнационального общения)

будет продуктивно, если субъект станет стремиться преодолевать этнические стереотипы, открывать в другом его личностные качества, искать объяснения поведения другого исходя из «иных» культурных предписаний и смыслов. При коммуникации с «другими» важно постепенное развитие способности субъекта преодолевать эгоцентричное мировоззрение: от насмешек и ощущения превосходства в толковании жестов, объяснительных схем, понятий другого языка к допущению сосуществования разных смыслов для представителей разных этнических культур. Здесь важно наполнение социальной среды многозначными смыслами и стилями. При взаимодействии с «другими» продуктивным является преодоление субъектами тенденций к конкурентному типу и формирование кооперативного, «сотрудничающего» типа взаимодействия. Здесь важно осознание общности некоторых интересов, например создание благоприятной экологии, вскрытие «сильных» и взаимодополняющих сторон каждой из этнических культур, «миссий» ее представителей в совместном создании возможностей для процветания общества.

Сформулируем вторую гипотезу исследования: формирование этнометодической компетентности будущего специалиста социальной сферы во время обучения в вузе может быть обеспечено, если для формирования эталона профессиональной деятельности будет использована «модель условий развития этнической толерантности личности» и если студенты будут поставлены в позицию субъекта своей учебной деятельности.

Формирование этнометодической компетентности осуществлялось в этих же группах в процессе прохождения спецкурса «Этнопедагогика». Этнометодическая компетентность включает два компонента: владение методиками по решению определенных этнопсихологических проблем и умение построить и оценить результативность системной деятельности по решению конкретной проблемы.

Цели спецкурса «Этнопедагогика» носили практико-ориентированный характер: каждому студенту требовалось разработать проект согласованной профессиональной деятельности психолога и других специалистов по решению конкретной этнопсихологической проблемы одного человека или группы людей.

Разница заключалась в том, что критерии оценки эффективности проектов и саму оценку проектов как результатов учеб-

ной деятельности в первой группе осуществлял преподаватель, во второй – сами студенты.

Содержанием спецкурса явились разнообразные примеры схематического решения этнопсихологических проблем на этнопедагогической основе: приобщение детей и молодежи к нравственным ценностям родного и окружающих народов, воспитание чувства национального достоинства; формирование культуры межнационального общения, помощь в адаптации мигрантам и др.

Методика формирования этнометодической компетентности в первой группе, где студенты были поставлены в позицию объектов учебной деятельности, заключалась в следующем: в ходе спецкурса преподаватель формулировал и иллюстрировал критерии эффективности комплексного проекта, студенты индивидуально готовили собственные проекты, выступали на семинарах с обоснованием каждого элемента проекта, консультировались у преподавателя.

Во второй группе, где студенты были поставлены в позицию субъектов собственной учебной деятельности, в ходе спецкурса на групповом анализе примеров реальных этнометодических проектов, совместно вырабатывались критерии эффективности, каждый студент после этого давал «пробную» оценку трех этнометодических проектов. Групповое обсуждение оценок, выставленных по каждому критерию, позволило подготовить студентов к выполнению ими роли экспертов. Защита проектов перед студенческой группой с взаимооцениванием позволила каждому понять сильные и слабые стороны собственного замысла и индивидуально доработать собственный проект.

Оценка результативности проведенного обучения осуществлялась во время проверки зачетной работы: каждый студент сдавал разработанный им проект решения какого-либо класса этнопсихологических проблем. Каждый проект оценивался тремя экспертами-психологами факультета психологии и педагогики Удмуртского государственного университета. Критериями оценки этнометодической компетентности каждого студента являлись актуальность выбранной для решения проблемы, ответственность предложенной модели решения, проработанность ресурсного обеспечения, реалистичность проекта. Каждый критерий оценивался по 3-балльной шкале: «оптимальный» – «пороговый» – «неудовлетворительный».

Итоговая оценка уровня этнометодической компетентности выводилась по средней арифметической от суммы оценок всех трех экспертов по 4-балльной шкале: «высокий» – «средний» – «пороговый» – «неудовлетворительный». Результаты представлены в табл. 2. Уровни сформированности этнометодической компетентности рассчитывались аналогично уровням этнопсихологической.

Расчет значимости различий в уровнях сформированности этнометодической компетентности у студентов 1-й и 2-й экспериментальных групп по критерию χ^2 показывает, что после завершения обучения различия между группами оказались статистически достоверными: $\chi^2 = 16,17$, что больше табличного ($\chi^2 = 9,49$). Этнометодическая компетентность будущего психолога сформирована существенно выше в группе, где студенты были поставлены в позицию субъектов собственной учебной деятельности.

В отличие от этнопсихологической компетентности, для формирования которой оказалось достаточным освоение схемы «этнической позиции личности», для формирования этнометодической компетентности оказалось значимым не только освоение когнитивной схемы «модель условий развития этнической толерантности личности», но и субъектная позиция в учебной деятельности.

Таблица 2

Уровни сформированности этнометодической компетентности у студентов экспериментальных групп после прохождения обучения

Уровень	1-я экспериментальная группа		2-я экспериментальная группа	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	3	15,8	4	25
Средний	9	47,4	10	62,5
Пороговый	7	36,8	2	12,5
Неудовлетворительный	–	0	–	0

Таким образом, формирование межкультурной компетентности обеспечивается присвоением когнитивных схем «этническая позиция личности» и «модель условий развития этнической толерантности личности» постановке студентов в субъектную позицию, благодаря которой они становятся самостоятельными в определении процесса и результатов собственной учебной деятельности, и формирует исполнительский компонент межкультурной компетентности.

¹ Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения М.: Высшая школа, 1990. С. 89.

² Муреева С. В. Развитие межкультурной компетенции будущих юристов при изучении классической латыни: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук., Саратов, 2001.

³ Левина И. Р. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки: Дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук, Уфа, 2004. С. 35–36.

⁴ Шишов С. Е., Кальней В. А. Школа: мониторинг качества образования. М.: Педагогическое общество России, 2000. С. 112.

⁵ Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования. Ижевск, 2004. С. 49.

⁶ Чошанов М. А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. 1997. № 2. С. 22.

⁷ Троянская С. Л. Указ. соч. С. 27.

⁸ Растянико А. В., Степанов С. Ю., Ушаков Д. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: ПЕРСЭ, 2002. С. 43.

⁹ Кузьмина Н. В. Указ. соч. С. 55–61.

¹⁰ Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.

¹¹ Кцоева Г. У. Опыт эмпирического исследования этнических стереотипов. // Психологический журнал. 1986. Т. 7. № 2. С. 41–50.

¹² Андреева Г. М. К построению теоретической схемы исследования социальной перцепции // Вопросы психологии. 1977. № 2. С. 3–14.

¹³ Кцоева Г. У. Указ. соч. 1986. Т. 7. № 2. С. 41–50.

¹⁴ Хакимов Э. Р. Формы развития этнической толерантности активистов молодежных национальных организаций // Детское движение: цели, ценности, проблемы становления: Сб. статей. Ижевск: Издат. дом «Удмуртский университет», 2004. С. 86–92.

Э. Р. Хакимов

Этническая позиция личности и ее роль в формировании межкультурной компетентности педагога

Представляю материалы, в которых описываются результаты исследований этнической позиции личности педагогов общеобразовательных школ, а также выстроенная на основе полученных данных программа по формированию межкультурной компетентности, которая реализуется при подготовке педагогов-психологов в Удмуртском государственном университете, г. Ижевск.

Успешность деятельности педагога в поликультурной образовательной среде в большой мере зависит от уровня его межкультурной компетентности. При этом наличный уровень межкультурной компетентности и процесс ее развития затрудняется или облегчается в зависимости от различных личностных особенностей субъектов. Анализ различных подходов к определению личностных факторов педагога, способствующих или препятствующих его межкультурной компетентности, позволяет выделить три основных направления.

Первое направление связывает межкультурную компетентность педагога с сензитивностью к этнокультурным особенностям и межкультурным различиям учащихся и их родителей. В частности, в исследовании Э. А. Саракуева¹ выявлено, что для вузовских преподавателей, достигающих наибольших результатов в преподавательской деятельности в поликультурной студенческой среде, характерна высокая чувствительность к национально-психологическим особенностям студентов; умения на достаточно высоком уровне определять, что из окружающей среды вызывает у студентов специфические национально-психологические реакции, хорошо распознавать и анализировать национально-специфические особенности поведения, действий и поступков студентов, прогнозировать актуализацию национальных установок и стереотипов студентов; предвидеть в деятельности и поведении студентов проявления национальных стандартов, обычаев, привычек; определять национально-ценностные ориентации и познавательные интересы студентов; проникать в культуру национального общения студентов. Чувствительность к национально-психологическим особенностям студентов, в целом, позволяет педагогам-мастерам на доста-

точном уровне понимать национальную специфику норм, отношений и поведения студентов, на основе чего координировать совместную деятельность студентов разных национальностей, предвидеть и предотвращать конфликтные ситуации во взаимоотношениях студентов разных национальностей. При этом способность к восприятию и прогнозу поведения учащихся проявляется у педагогов вузов в большей мере, чем чувствительность к внутриличностным национально-специфическим качествам.

Для преподавателей с низким уровнем педагогического мастерства характерна нечувствительность к национально-психологическим особенностям студентов, отсутствует ориентация на воспитательный процесс с учетом национально-психологических особенностей, в связи с чем «воспитательная деятельность трансформируется в социально-психологическое общение».

Низкая чувствительность к этнокультурным особенностям и межкультурным различиям учащихся приводит к существенным педагогическим ошибкам. В частности, Sonuga-Barke Edmund J. S. and Minocha Kuldeep² было проведено исследование перцептивных ошибок учителей начальной школы в Англии в восприятии гиперактивности английских и азиатских учеников. Выяснилось, что педагоги склонны приписывать детям-азиатам существенно большую гиперактивность, чем это было выявлено при сравнении этих детей с английскими ровесниками. В исследовании J. A. Gordon³ студенты-практиканты национальных меньшинств США (негры и индейцы) характеризовали учащихся и родителей в классах, где проходили практику. Выяснилось, что студенты групп этнических меньшинств были склонны объяснять низкую дисциплину учащихся недостаточным уважением к «цветным» педагогам, а родителям «цветных» учащихся приписали нежелание отдавать своих детей в классы с «цветными» педагогами. В исследовании JoAnn Phillion, Erik Malewski, Jennifer Richardson⁴ показано, что большинство студентов в провинциальных американских педагогических колледжах не чувствительны к межкультурным различиям или отрицают их наличие, при этом организация дружеского взаимодействия студентов с учащимися из инокультурной (испаноговорящей) диаспоры посредством интернет-конференций и педагогической практики, организация регулярных наблюдений за учебной деятельностью детей в реальном времени через веб-камеру, написание рефлексивных дневников и участие в

групповых (внутристуденческих) обсуждениях привели к значительному повышению межкультурной сензитивности.

Второе направление находит взаимосвязи между межкультурной компетентностью педагога, с одной стороны, и особенностями его этнической идентичности, характером этнического самосознания, результативностью его профессионально-педагогической деятельности, с другой. В частности, в исследовании Б. А. Вяткина и В. Ю. Хотинец⁵ обнаружено влияние характера этнической самоидентификации учителя начальных классов на некоторые черты личности учащихся после 3 лет обучения у данного педагога. У педагогов с «гиперпозитивной этнической самоидентификацией», которые в избыточной степени противопоставляют свою этнокультурную специфику другим, учащиеся более конфликтны, напряжены, эмоционально неустойчивы, агрессивны, доминантны в отношениях с другими людьми. У педагогов с «литотизированной негативной самоидентификацией», которая выражается в отрицательном отношении к некоторым особенностям собственной этнической группы, учащиеся более тревожны, дистантны во взаимоотношениях со сверстниками, возбудимы, менее доброжелательны по сравнению с учащимися, чем у педагогов с «позитивной адекватной самоидентификацией», которая выражается в принятии собственной национальности и стремлении к сотрудничеству с представителями других национальностей. В работе В. А. Николаева⁶ формирование у студентов умений использовать элементы народной педагогики в практике современной школы было затруднено непониманием ими воспитательной сущности традиционной педагогической культуры народа и, в свою очередь, затруднено такими характеристиками этнического самосознания студентов, как маргинальность или этноэлиминация. В нашем исследовании⁷ было выявлено, что наименее полные и «ошибочные» речевые портреты учащихся с шовинистическими установками и учащихся, стесняющихся собственной этнической принадлежности, дают педагоги с «этнодоминирующим» сознанием – те, кто принимает свою национальность и дает своей этнической группе завышенную оценку, при этом проявляют низкую терпимость к представителям других этнических групп, стремятся изолироваться от близких взаимоотношений с людьми определенных национальностей (дружба, брак). В исследованиях

J. A. Banks⁸ показано, что основой успешности педагогической деятельности в полиэтнических классах является «ясная этническая идентичность, понимание собственных этнических корней» педагога.

Третье направление предполагает зависимость межкультурной компетентности педагога от его ценностных отношений к профессии, к этнокультурным традициям и опыту народной педагогики, к этническому разнообразию. В работе Н. О. Поповой⁹ обнаружены определенные зависимости между различными ценностями студентов по отношению к педагогической деятельности (оказались различными у студентов русской и якутской этнокультурных общностей) и особенностями профессионально-педагогической деятельности в полиэтнических учебных классах во время педагогической практики. В исследовании В. Д. Цаликова¹⁰ найдено, что многие педагоги демонстрируют ценностное отношение к традициям народной педагогики (указывают при анкетировании), однако в реальной педагогической деятельности лишь незначительное число учителей использует элементы народной педагогики и при этом не всегда адекватно задачам обучения и воспитания.

Совокупность отношений личности к обществу в целом и к общностям, к которым она принадлежит, к труду, к людям, к самой себе получила название «позиция личности»¹¹. По мнению Б. П. Битинаса¹², позиция личности представляет собой иерархическую структуру: целостная позиция личности – частные позиции личности (общественная, политическая, деловая, нравственная, эстетическая и др.) – парциальные отношения личности – конкретные качества личности – конкретные проявления качеств личности.

Этническая позиция личности – это частная позиция, состоящая из ряда парциальных отношений. *Мы определяем этническую позицию личности как совокупность отношений личности к различным этническим группам, в том числе и своей, этнически окрашенных установок и мотивов, которыми личность руководствуется в своей деятельности, этнических целей, на которые свою деятельность направляет.*

Приведем сетку основных этнопсихологических категорий и укажем место вводимого нами понятия.

	Основные сферы личности		
	когнитивная	аффективная	поведенческая
Этнопсихологические категории	этническая идентичность		этнические установки
	этническое самосознание	этническая позиция личности	

Для определения значения этнической позиции личности педагога в профессиональной деятельности применена идея Р. В. Габдреева о субъективной модели деятельности. В отличие от образов деятельности, в которой отражается осознание значимых по мнению субъекта для ее успешного осуществления условий, субъективная модель деятельности отражает значимые и незначимые, с точки зрения субъекта, условия. «При построении той или иной модели субъект не воспринимает всех признаков отражаемого объекта. Многие свойства его теряются, отбрасываются как несущественные...»¹³ На построение субъективной модели деятельности влияют все свойства объекта и субъекта, которые могут осознаваться или не осознаваться как важные для ее осуществления.

С одной стороны, субъективная модель деятельности определяет отношение к объекту деятельности. Учащийся, выступающий для педагога объектом педагогической деятельности, воспринимается, прежде всего, как носитель социальной роли: «грамотность письма, добросовестность выполнения домашних заданий, дисциплинированность и др.» Однако определенную роль в восприятии играет этническое – учащийся, осознанно или подспудно, воспринимается педагогом как представитель определенной национальности. Субъективная модель педагогической деятельности в отношении учащихся разной национальности может существенно различаться. Это, в свою очередь, отражается как в особенностях взаимодействия педагога и учащихся, так и в результативности педагогической деятельности. С другой стороны, субъективная модель деятельности включает отношение субъекта к себе. Отношение педагога к себе самому как к представителю этнической группы может определенным образом, сознательно или неосознанно влиять на отношение к себе как к субъекту

педагогической деятельности, а значит, и на особенности педагогической деятельности.

Таким образом, этническая позиция личности как отношение педагога к национально-психологическим и этнокультурным особенностям объектов и субъекта педагогической деятельности является одним из компонентов субъективной модели педагогической деятельности в классах с многонациональным составом. Это означает, что этническая позиция личности может оказывать определенное влияние на успешность педагогической деятельности и на проявления профессиональных умений педагога в работе в многонациональных классах.

Определим основные параметры этнической позиции личности педагога. Параметрами будут выступать основные парциальные отношения личности, которые в совокупности позволяют давать полную характеристику этнической позиции личности.

Первый параметр задается по шкале «гиперэтничность – гипозэтничность»¹⁵. Этническая гиперидентичность (гиперэтничность) означает доминирование идентичности со своей этнической группой в иерархии социальных идентичностей человека, акцентированность на значимости этничности, ориентированность на этническую принадлежность при восприятии других людей. Этническая гипоидентичность (гипозэтничность) обозначает равнодушие человека к проблемам этничности и межэтнических отношений, ценностям своего и других народов. Вслед за Э. Ц. Данзановой¹⁶, с результатами исследования которой мы сравниваем собственные, для обозначения данного параметра нами будут использоваться термины «значимость национальной принадлежности» и «этноиндифферентность».

Второй параметр выражает отношение личности к собственной национальной принадлежности, отношение к «родной» национальной культуре и к представителям своей национальности. Для обозначения данного параметра в различных исследованиях применяются следующие термины: «этноцентризм», «этнодоминирование», «этнофанатизм», «чувство национальной неполноценности». В дальнейшем для обозначения крайних полюсов данного параметра этнической позиции личности будут использоваться термины «этнофанатизм» и «этнонигилизм».

Третий параметр показывает отношение личности к ярким представителям других этнических групп: к национальной культуре других народов и ее проявлению во внешнем облике,

поведении, деятельности представителей этих народов. Для обозначения отношений к другим народам применяются следующие термины: «межэтническая толерантность», «культура межнационального общения», «национализм», «шовинизм», «межэтническая нетерпимость», «этнофобия» и др. Для обозначения крайних полюсов данного параметра этнической позиции личности будут использоваться термины «межэтническая толерантность» и «межэтническая нетерпимость».

Представляем результаты исследования влияния этнической личностной позиции педагога на успешность профессионально-педагогической деятельности в поликультурной образовательной среде, связанной с уровнем проявления межкультурной компетентности.

На первом этапе исследования нами проведено изучение влияния стажа педагогической деятельности на особенности этнических позиций педагогов. Мы искали, насколько устойчива или изменчива этническая позиция личности педагога, какие параметры и через какое время после начала профессиональной деятельности изменяются. Исследование проводилось среди педагогов двух школ города Ижевска и трех сел Удмуртской Республики. Выбор школ производился случайным образом из списка школ с многонациональным составом учащихся, где сосуществуют обычные и национальные классы (удмуртские или татарские). В данных школах, во-первых, многонациональный состав педагогов, что позволяет выявлять педагогов с разными этническими позициями, независимо от конкретной национальной принадлежности, во-вторых, существующее «маркирование» учащихся по национальному признаку в учебном процессе повышает актуальность учета национально-специфических потребностей и проблем учащихся. Определение этнической позиции проводилось посредством опросника «Типы этнической идентичности» С. В. Рыжовой, Г. У. Солдатовой¹⁷.

Процедура исследования состояла в том, что во время методического семинара в школах по вопросам совершенствования мастерства преподавательской деятельности педагога, по желанию, заполняли опросник. Проведению диагностики предшествовало специально разработанное инструктирование, направленное на снижение социальной желательности ответов педагогов, заинтересованности в искренности ответов. На данном этапе в исследовании приняли участие 55 педагогов сель-

ских школ и 31 педагог – городских. Результаты представлены в табл. 1.

Полученные данные показывают, что параметры этнической позиции в целом мало изменяются с ростом стажа педагогической деятельности в многонациональных классах.

Первый параметр этнической позиции личности педагога – «значимость национальной принадлежности – этноиндифферентность» с ростом педагогического стажа значимо изменяется только по полюсу «значимость». Существенные изменения обнаружены между группами педагогов со стажем до 10 лет и стажем 10–20 лет и между группами со стажем до 20 лет и выше 20 лет. Отсутствие значимой разницы между группами со стажем до 5 лет и стажем более 5 лет, по-видимому, показывает отсутствие существенного влияния педагогической деятельности в многонациональных коллективах на изменение как значимости, так и индифферентности по отношению к собственной национальной принадлежности.

Таблица 1
Средние показатели параметров этнической позиции личности групп педагогов с разным стажем

Параметр этнической позиции личности	Педагогический стаж (в годах)				
	До 5	5–10	11–20	21–30	Более 30
Значимость национальной принадлежности	2,31	2,35	1,27*	2,20*	2,88
Этноиндифферентность	3,25	3,22	3,36	3,63	3,38
Этнофаворитизм	2,13	1,69*	1,63	1,55	2,54*
Этнонигилизм	2,15	2,57	2,50	2,24	2,59
Межэтническая толерантность	4,78	4,66	4,45	4,53	4,51
Межэтническая нетерпимость	1,60	1,61	1,67	1,86	1,81

* – существует достоверность различий на уровне $p < 0,05$ с предыдущим средним значением (U-критерий).

Снижение значимости национальной принадлежности и одновременно повышение этноиндифферентности у педагогов со стажем 10–20 лет можно объяснить тем, что формирование эт-

нической позиции у них происходило в предперестроечные годы (возраст этих педагогов около 30–45 лет), когда значение национальной принадлежности идеологически отрицалось и, по-видимому, действительным оказывался процесс внедрения идеи «единой общности – советского народа». Активное возрождение национальных культур в последнее десятилетие сказало на повышении значимости национальной принадлежности для педагогов со стажем менее 10 лет (и в возрасте до 30 лет). Повышение значимости национальной принадлежности у педагогов со стажем более 30 лет (и в возрасте старше 45 лет) можно объяснить либо достаточно большой ролью данного параметра во времена формирования их этнических позиций, либо особым откликом этих педагогов на возможности профессиональной деятельности по возрождению национальных культур, в связи с возникшим идеологическим вакуумом, образовавшимся после развала социализма в современное время рыночных преобразований. Факт превалирования показателя «этноиндифферентность» над «значимостью национальной принадлежности» во всех группах педагогов показывает относительно слабое влияние педагогической деятельности на рост значимости этнического фактора в учебно-воспитательном процессе. Наибольшая разница между полюсом «этноиндифферентность» и «значимость национальной принадлежности» у педагогов со стажем 10–20 лет свидетельствует о наименьшем в целом отклике этих педагогов на внесение новых ориентиров педагогической деятельности, происходящих с процессом активизации национально-культурных и национально-политических движений в обществе.

Второй параметр этнической позиции личности педагога «этнофаворитизм – этнонигилизм» существенно изменяется с ростом педагогического стажа только по полюсу «этнофаворитизм». Значимое уменьшение этнофаворитизма у педагогов со стажем 5–10 лет можно объяснить существенным влиянием педагогической деятельности на повышение критического отношения к представителям своей национальности. Значимые различия между группой педагогов со стажем более 30 лет можно, видимо, связывать с достаточно высокой значимостью национальной принадлежности в структуре этнической идентичности педагогов этой группы. Не противоречат таким объяснениям и показатели по полюсу «этнонигилизм», хотя значимых различий здесь нет, однако различия по этому полюсу и в группе

педагогов со стажем 5–10 лет и в группе свыше 30 лет приближаются к порогу значимости, что может свидетельствовать о тенденции роста критичности к представителям своего народа в процессе педагогической деятельности. Преобладание показателей полюса «этнонигилизм» над полюсом «этнофаворитизм» во всех группах педагогов и существенный рост этой разницы у педагогов со стажем более 5 лет можно объяснить влиянием педагогической деятельности на этническую позицию по данному параметру – критичность к представителям своего народа выше безусловного их принятия. Педагогическая деятельность как деятельность по воспитанию, обучению и, более широко, влиянию педагога на становление личности ребенка побуждает педагога к отказу от однозначно-положительного восприятия последнего по национальному признаку, стимулирует педагога предъявлять требования и к ребенку, и к его родителям, и к его окружению.

Третий параметр этнической позиции личности педагога «межэтническая толерантность – межэтническая нетерпимость» с ростом педагогического стажа значимо не меняется. Здесь можно лишь обнаружить следующие тенденции: с увеличением педагогического стажа до 20 лет происходит постепенное уменьшение межэтнической толерантности; межэтническая нетерпимость групп педагогов со стажем менее 20 лет практически не изменяется, а у групп со стажем более 20 лет начинает увеличиваться. В совокупности этот факт является свидетельством влияния педагогической деятельности на такое качество личности педагога, как его толерантность. По-видимому, здесь подтверждается установленный в многочисленных исследованиях факт «профессионально-личностного выгорания» педагога, одним из показателей которого как раз и является снижение толерантности к непохожему в личности других людей. По результатам нашего исследования этническая позиция личности педагога в некоторой мере деформируется в сторону снижения толерантности к представителям других народов, однако отсутствие значимых различий по данному параметру между группами педагогов со стажем до 5 лет и стажем более 5 лет является показателем отсутствия существенного влияния педагогической деятельности на межэтническую нетерпимость. Во всех группах педагогов зафиксировано существенное преобладание полюса межэтническая толерантность над полюсом меж-

этническая нетерпимость, что свидетельствует о достаточно продуктивной в целом позиции педагогов Удмуртии в многонациональных коллективах.

Таким образом, этническая позиция личности достаточно мало изменяется в ходе накопления стажа педагогической деятельности и опыта общения и взаимодействия в многонациональном педагогическом коллективе. Педагогическая деятельность оказывает влияние на изменение только одного параметра: снижение фаворитизма к представителям своей национальности. В целом этническая позиция личности оказывается сформированной уже к началу педагогической деятельности и достаточно устойчивой в ходе ее осуществления.

На втором этапе исследования была предпринята работа по выявлению особой «педагогической» этнической позиции личности. Для этого данные опросных листов педагогов, полученные на первом этапе, были подвергнуты кластерному анализу. Кластеры были составлены по близости степени согласия всех 55 педагогов с каждым из 30 суждений опросника. В результате были получены «типы» этнических позиций, через которые происходит категоризация восприятия как самих себя, так и окружающих людей. После этого полученные типы были сравнены с результатами диагностики студентов нескольких специальностей¹⁸. Было выявлено 5 совпадающих и один отличающийся от студентов тип этнической позиции педагогов.

Первый тип этнической позиции – «*Безразличные*» – характеризуется следующими суждениями: предпочитают не вступать в межнациональные конфликты; безразлично относятся к своей национальной принадлежности; готовы иметь дело с представителем любого народа, несмотря на национальные различия; никогда серьезно не относились к межнациональным проблемам; считают, что в повседневном общении национальность не имеет значения. Общий смысл, задаваемый такими этническими позициями, по нашему мнению, можно охарактеризовать как национальное безразличие. Здесь и безразличие к собственной этнической принадлежности («безразлично относятся...»), и безразличие к национальности других людей («... в повседневном общении...», «готовы иметь дело...»), и также стремление не замечать межнациональные проблемы («никогда серьезно...») или избегать их («предпочитают не вступать...»). Возможно, более точно общий смысл здесь – ослаблен-

ная чувствительность к национальным различиям и избегание ситуаций обострения значимости национальности. Этот тип этнической позиции педагогов в целом совпал с типом этнической позиции студентов, выявленной Э. Ц. Данзановой.

Второй тип этнической позиции оказался специфическим, не совпадающим с типами этнической позиции студентов, на основании чего мы отнесли этот тип к «*Педагогическому*». Здесь сочетаются такие суждения: считают, что его народ не лучше и не хуже других народов; обычно не скрывают своей национальности; с уважением относятся к языку и культуре своего народа; часто испытывают стыд за людей своей национальности. Совокупный смысл первых трех суждений можно охарактеризовать как спокойное, ровное, уважительное отношение к своему народу, к своей национальной принадлежности, терпимость к другим народам. Однако наличие в кластере позиции «часто испытывают стыд...» вносит дополнительное существенное значение в общий образ. Видимо, при том, что в целом «свой народ не хуже и не лучше других», поведение отдельных его представителей заставляет педагогов испытывать за них неприятное ощущение стыда. Близость согласия с такими суждениями можно объяснить особенностями педагогического сознания, которому присущи принятие ответственности за других людей и стремление воздействовать, исправлять, влиять на других. Педагогическая этническая позиция конкретизируется как терпимость к другим народам, их культурам и как уверенное принятие собственной национальной принадлежности, сочетаемое с неловкостью за представителей своего народа.

Третий тип этнической позиции – «*Опасующиеся*» – включает следующие суждения: испытывают напряжение, когда слышат вокруг себя чужую речь; считают, что взаимодействие с людьми других национальностей бывает источником неприятностей; трудно уживаются с людьми другой национальности; считают, что любые жертвы оправданы в борьбе за благополучие своего народа; часто чувствуют неполноценность из-за своей национальной принадлежности. Первые суждения задают образ активного, воинственного по отношению к людям других национальностей человека. Однако соединение в сознании педагогов всех пяти суждений позволяет предположить, что образ в целом имеет следующую направленность: суждение «чувствуют неполноценность...» объединяется в подкластер с суждением

«...любые жертвы...», общий смысл можно сформулировать через понятие «самопожертвование» (чувствую неполноценность из-за национальной принадлежности и готов пожертвовать собой ради нации). Общий смысл с другими суждениями может быть передан фразами «вдруг разоблачат» («испытывают напряжение, общаясь...») и «в межнациональном взаимодействии мне может стать хуже» («трудно уживаются...», «...бывает источником неприятностей»). Исходя из такого сочетания суждений общее смысловое содержание образа скорее всего можно определить как отрицательное отношение к собственной национальной принадлежности, которое, с одной стороны, обуславливает готовность к самопожертвованию, с другой – напряженность от вынужденного взаимодействия с людьми других национальностей. Общий смысл, присущий всему типу этнической позиции, характеризуется нами как национальный негативизм к себе как к представителю определенной национальности, как «комплекс национальной неполноценности».

Четвертый тип этнической позиции – «*Националисты*» – включает такие суждения, как: считают, что всех лиц некоренной национальности необходимо переселить на их родные земли; считают, что свой народ имеет право решать свои проблемы за счет других народов; считают необходимым «очищение» культуры своего народа от влияния других культур; считают строго необходимым сохранять чистоту нации; считают, что права нации всегда выше прав отдельного человека. В этом типе, на наш взгляд, представлен образ, в котором активное стремление отгородить свою нацию от ассимиляции («строго необходимо соблюдать чистоту нации», «права нации выше прав человека») сочетаются с воинственностью по отношению к людям других национальностей («всех лиц...») и их этническим культурам («необходимо очищение...»). Национальный негативизм в данном типе этнической позиции конкретизируется как воинственность по отношению к другим национальностям из-за опасения за целостность, «чистоту» своей нации – «шовинизм».

Пятый тип этнической позиции – «*Отгораживающиеся*» – составляют следующие суждения: любят свой народ, но уважают язык и культуру других народов; не отдают предпочтение какой-либо национальной культуре; считают, что на их земле все права пользования природными ресурсами должны принадлежать только их народу; часто ощущают превосходство

людей другой национальности. Смысловой образ, полученный при сочетании таких суждений, можно охарактеризовать так: существует опасение, что более «сильный» народ («ощущают превосходство...») обворовывает, пользуется тем, что является достоянием нашего народа («все права пользования...»), хотя при этом языки и культуры других народов равнозначны и ценны («... уважают язык и культуру...», «не отдают предпочтение...»). Возможно, национальный негативизм здесь конкретизируется как настороженное опасение другого сильного (привилегированного) народа, хотя и с признанием равноправия национальных культур.

Последний, шестой, тип этнической позиции – «*Этнодоминирующие*» – включает суждения: считают свой народ более одаренным и развитым по сравнению с другими народами; нередко чувствуют превосходство своего народа над другими; предпочитают образ жизни только своего народа; раздражаются при близком общении с людьми других национальностей; считают, что настоящая дружба может быть только между людьми одной национальности; считают, что межнациональные браки разрушают нацию. Если первые два суждения создают образ возвышения своего народа («... более одарен...», «... чувствуют превосходство...»), то следующие – образ сохранения дистанции с другими народами («предпочитают...», «раздражаются...»), отгороженности от них («настоящая дружба...», «межнациональные браки...»). Общий образ можно охарактеризовать как негативизм по отношению к другому народу (народам) с оттенком пренебрежения к его культуре, собственного превосходства над людьми этой национальности.

На третьем этапе исследования выявлялось влияние этнической позиции педагога на следующие особенности педагогической деятельности: уровень успешности (результативности, выражаемой в личностных новообразованиях учащихся) и уровень проявлений профессиональных умений педагога. Для определения уровня успешности педагогической деятельности и уровня проявления профессиональных умений педагогов привлекались компетентные эксперты: директора школ, заместители директора по учебной и по воспитательной работе, школьные психологи. Для оценивания особенностей педагогической деятельности была использована «Методика оценки профессиональной деятельности педагога»¹⁹.

Полученные результаты свидетельствуют о наличии корреляционных связей между некоторыми параметрами этнической позиции личности педагога и результатами педагогической деятельности, мерой сформированности некоторых групп профессиональных умений. В частности, рост межкультурной толерантности педагога значимо связан с повышением уровня сформированности у учащихся устойчивого интереса к предмету, познавательной мотивации ($p < 0,05$) и развитием творческих способностей учащихся ($p < 0,05$); с ростом меры сформированности гностических ($p < 0,05$) и коммуникативных ($p < 0,05$) умений педагога. Учителя, более толерантные к представителям других этнических групп, в большей мере в многонациональном классе влияют на развитие у учащихся способностей к самообразованию. По-видимому, межкультурная толерантность связана, во-первых, с большей адаптивностью процесса обучения, более дифференцированным подходом к учащимся, во-вторых, с большей личностно-ориентированной направленностью педагогической деятельности и, наконец, в-третьих, с созданием такими педагогами более творческой среды для учащихся в учебно-воспитательном процессе. Более высокий уровень гностических и коммуникативных профессиональных умений у этих педагогов способствует более высокому уровню успешности педагогической деятельности. Особо обращает на себя внимание факт прямой корреляционной связи уровня сформированности коммуникативных умений и межкультурной толерантности и обратной связи этой группы умений и межкультурной нетерпимости педагога. Возможно, межкультурная нетерпимость выступает существенным условием, мешающим развитию умений строить целесообразные отношения с учащимися разных национальностей, в то время как межкультурная толерантность влияет на проявление более высокого уровня умений устанавливать справедливые взаимоотношения с учащимися, проявлять большую доброжелательность и гибкость в общении, точнее познавать сильные стороны личности учащихся.

Этнонигилистическая позиция педагога существенно влияет на рост способности учащихся к самоорганизации ($p < 0,05$). Наибольший вес в данном параметре этнической позиции личности педагога принадлежит суждению «часто испытывают стыд из-за людей своей национальности», что, по-видимому, и является сильным мотивом стимулировать у учащихся разви-

тие умений в самостоятельном использовании знаний по предмету. Отсутствие значимых связей этнонигилизма и отдельных групп умений не позволяет пока говорить, за счет каких умений достигается большая успешность педагогической деятельности, что требует рассмотрения связей данной этнической позиции личности педагога с уровнем проявления более частных профессиональных умений.

Этноиндифферентность педагога коррелирует с уровнем сформированности коммуникативных умений ($p < 0,05$). Видимо, подчеркнутое отрицание значимости национальной принадлежности в педагогическом процессе является условием проявления умений устанавливать и поддерживать более целесообразные отношения в классе с многонациональным составом учащихся, что приводит к более активному взаимодействию с учащимися.

Отсутствие значимых связей между этнической позицией педагогов и умениями, непосредственно связанными с конструированием учебного процесса в школах с многонациональным составом учащихся, показывает относительную независимость отбора педагогом форм и методов обучения от его этнической позиции. Наличие связи между этнической позицией педагогов и гностическими, коммуникативными, организаторскими умениями можно трактовать как существенную зависимость деятельности педагогов в школах с многонациональным составом учащихся от их этнических позиций в области воспитательной работы.

Для более полного решения задачи выявления влияния этнической позиции личности на уровень успешности педагогической деятельности была использована дополнительная методика: анкета «Учитель – ученик». Суть методики заключалась в анонимном оценивании учащимися старших классов особенностей взаимоотношения с классными руководителями по трем компонентам: когнитивному, эмоциональному и поведенческому. В стандартном варианте методика состоит из 24 вопросов, отвечая утвердительно или отрицательно на которые, учащиеся проявляют свое мнение о компетентности классного руководителя как предметника, о степени симпатии к нему и о том, как реально складывается взаимодействие в учебно-воспитательном процессе. Нами анкета была дополнена 6 вопросами шкалы социальной желательности, что позволило исключить предвзятую

заполненные анкеты. Исследование проводилось в 34 классах с 8 по 10 (возраст учащихся – 13–16 лет) в 3-х сельских и 2-х городских школах. Было выявлено мнение 612 учащихся о взаимодействии с 34 классными руководителями. Результаты связей между показателями этнической позиции педагогов и отношением к ним со стороны учащихся представлены в табл. 2.

Таблица 2

Взаимосвязи этнической позиции личности педагога и профессиональных педагогических умений

Отношения учащихся к педагогу	Показатели этнической позиции					
	1	2	3	4	5	6
Когнитивный компонент	.218	.178	.078	.092	.232*	-.109
Эмоциональный компонент	.228*	.287*	.023	.121	.239*	-.287*
Поведенческий компонент	.212	.132	.187	.092	.198	-.261*

*Примечание. Уровни значимости в таблице * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.*

Обозначения в таблице: 1 – значимость национальной принадлежности, 2 – этноиндифферентность, 3 – этнофаворитизм, 4 – этнонигилизм, 5 – межэтническая толерантность, 6 – межэтническая нетерпимость.

Результаты исследования демонстрируют наличие прямых корреляций между эмоциональным компонентом отношения учащихся к педагогу и значимостью его национальной принадлежности ($p < 0,05$), этноиндифферентностью ($p < 0,05$), межэтнической толерантностью ($p < 0,05$); обратные корреляции с его межнациональной нетерпимостью ($p < 0,05$). Прямые корреляционные связи означают, что взаимодействие учащихся с классными руководителями с перечисленными выраженными показателями этнической позиции личности педагога вызывают у них большее удовлетворение, стремление поделиться своими мыслями с педагогом, ощущение взаимопонимания. Педагоги с выраженным показателем значимости этнической принадлежности вызывают у учащихся удовлетворение от

взаимодействия и стремления походить на классного руководителя. Если сопоставить эти результаты с предыдущими данными (оценки компетентных судей), становится понятно, что симпатии учащихся к педагогу возникают, по-видимому, за счет умений педагога организовать в ученическом коллективе традиции, связанные с национально-культурной деятельностью, умений взаимодействовать с родителями, подключать их к делам класса, открытости проявлений своих взглядов, стремления получить режим благоприятствования со стороны администрации школ.

Педагоги с выраженной этноиндифферентностью воспринимаются учащимися как более чуткие в отношениях с людьми, деликатные, вызывающие доверие. Сопоставляя полученный результат с оценками компетентных судей, можно предположить, что симпатии к этим педагогам со стороны учащихся связаны с умениями педагогов более гибко строить взаимоотношения с людьми, избегать или разрешать конфликты, регулировать взаимоотношения между учащимися внутри коллектива. Педагоги с выраженными показателями межэтнической толерантности вызывают у учащихся ощущение доверия, основанного на эмпатичности, а в противовес им педагоги с межэтнической нетерпимостью вызывают ощущение отгороженности, основанное на восприятии бестактности и черствости этих педагогов.

Когнитивный компонент отношений учащихся к педагогу оказался связан с межэтнической толерантностью ($p < 0,05$). Эти педагоги воспринимаются учащимися как более творческие, умеющие давать разумные советы, понимающие сильные и слабые стороны деятельности учащихся. Если сопоставить эти результаты с оценками компетентных судей, становится понятно, что большая результативность деятельности этих педагогов в области формирования у учащихся творческих способностей и способностей к самообразованию зависит от восприятия этих педагогов учащимися как более компетентных специалистов в области преподаваемого предмета. Поведенческий компонент отношения учащихся к педагогу оказался обратно пропорционально связан с межэтнической нетерпимостью ($p < 0,05$). Такие педагоги вызывают у учащихся ощущение несправедливости, навязывания отношений авторитаризма или демонстрации отношения попустительства.

Таким образом, выявлено определенное влияние этнической позиции личности педагога на особенности взаимоотношений и взаимодействия педагога и учащихся в процессе осуществления коммуникативной и организаторской функции педагогической деятельности.

Наибольшее влияние в этнической позиции личности на особенности педагогической деятельности оказывает параметр «межэтническая толерантность – нетерпимость»: с ростом межэтнической толерантности значимо увеличиваются показатели успешности педагогической деятельности: способности учащихся к самообразованию и саморазвитию – т. е. у них более дружные, сплоченные, самостоятельные ученики. Иными словами, на воспитание дружбы и самостоятельности учеников большое влияние оказывают не те педагоги, которые стремятся следовать отношениям субординации и внешней дисциплинированности (интолерантные педагоги), а те, кто стремится к уважению собственной и окружающих личной независимости. Межэтническая толерантность педагога прямо связана с умением искать причины неудач в работе в самом себе, с умением организовать взаимопомощь учащихся, с умением внушать учащимся уверенность в своих способностях, с умением проявлять справедливость во взаимоотношениях с учащимися. Межэтническая толерантность педагогов связана с симпатиями со стороны учащихся и с более высокой оценкой учащимися компетентности таких педагогов; увеличение межэтнической нетерпимости педагогов связано с понижением симпатий к ним со стороны учащихся и со снижением оценок учащимися взаимодействия между ними и педагогами.

В целом выявленные в нашем исследовании особенности деятельности в зависимости от межэтнической толерантности соотносятся с данными исследований Г. Оллпорта²⁰. В исследованиях Г. Оллпорта найдено, что толерантная личность отличается от интолерантной большей самокритичностью, так как умеет адекватно себя оценивать; ответственность за происходящее берет на себя, а не перекладывает на других; воспринимает разные точки зрения, а не делит мир на черно-белое; меньше придает значения внешнему порядку подчиненности людей; принадлежности к какой-либо группе, больше ценит личную независимость себя и других; отличается наличием чувства юмора над собой.

На четвертом этапе экспериментального исследования решалась задача нахождения влияния этнической позиции педагога на такую особенность педагогической деятельности, как педагогическое оценивание. Проблема заключается в том, что занижение при оценивании педагогами личности воспитанника способно приводить к известному в социальной психологии эффекту «самосбывающегося пророчества», когда у ребенка действительно замедляется развитие тех или иных качеств. Исследовательская выборка составила 23 педагога русской и удмуртской национальностей из четырех сельских дошкольных учреждений, 64 ребенка старшего дошкольного возраста подготовительной группы. Национальность ребенка обозначалась в исследовании по национальности родителей.

Исследование проводилось в три этапа: на первом – воспитатели сельского детского сада давали оценки уровня развития мышления, внимания, памяти и речи дошкольников, на втором – дети проходили соответствующее психологическое тестирование, на третьем – оценки воспитателей сравнивались с результатами тестирования детей, определялась степень занижения или завышения (ошибочности) педагогических оценок в зависимости от выраженности тех или иных параметров этнической позиции личности воспитателя.

В результате было выявлено, что:

- при оценивании детей из национально-смешанных семей педагогами с более высокой «межэтнической нетерпимостью» наблюдается существенное занижение оценок уровня развития мышления и речи детей; т. е., межэтническая нетерпимость некоторых воспитателей дошкольных учреждений является причиной того, что дети из национально-смешанных семей воспринимаются ими как менее развитые, чем это выявлено по результатам тестирования мышления и речи (табл. 3);

- при оценивании детей «чужой» национальности наблюдается существенное занижение оценок уровня развития мышления в зависимости от выраженности «значимости национальной принадлежности», т. е. для тех воспитателей, для которых национальность человека является очень значимым показателем, свойственно ошибочно считать, что дети «чужой» национальности менее развиты, чем это выявлено по результатам тестирования мышления.

Таблица 3

Взаимосвязи этнической позиции личности педагога и занижением/завышением оценок уровня развития познавательных процессов детей из национально-смешанных семей

Параметр этнической позиции личности	Педагогическая оценка познавательных процессов дошкольника			
	речь	мышление	внимание	память
Значимость национальной принадлежности	-0,065	-0,198	-0,097	-0,026
Этноиндифферентность	-0,533	-0,222	-0,178	0,042
Этнофаворитизм	-,0284	-0,383	0,583*	-0,266
Этнонигилизм	-0,194	-0,211	0,246	0,200
Межэтническая толерантность	-0,096	-0,097	0,205	0,174
Межэтническая нетерпимость	-0,580*	-0,745**	-0,468	-0,058

* существуют значимые различия ($p = 0,05$), ** существуют незначимые различия ($p = 0,01$).

Рост межэтнической нетерпимости педагогов коррелирует с занижением педагогической оценки уровня развития мышления ($p \leq 0,01$) и речи ($p \leq 0,05$) детей из национально-смешанных семей. Педагог с высокой межэтнической нетерпимостью рассматривает ребенка из национально-смешанной семьи как человека, в котором наблюдается частичное смешение двух культур. Можно предположить, что эти педагоги считают частичное смешение двух культур в воспитании как негативный фактор развития речи и мышления ребенка. По мнению воспитателей с высокой межэтнической нетерпимостью, люди, которые балансируют между двумя культурами, не овладевают в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. В опроснике «Типы этнической идентичности» эти воспитатели указали, что межэтнические браки представляют собой разрыв между культурами. Занижение оценок развития мышления и речи педагогами

с высоким показателем межэтнической нетерпимости показывает предвзятое отношение к детям из национально-смешанных семей, т. е. педагоги считают, что национально-смешанные семьи тормозят развитие мыслительной деятельности.

При исследовании педагогических оценок уровня развития внимания дошкольников из национально-смешанных семей найдена достоверная связь с показателем «этнофаворитизм» ($p \leq 0,05$). С ростом показателей «этнофаворитизма» оценки уровня развития внимания дошкольников из национально-смешанной семьи завышаются. Возможно педагоги оценивали внимание таких детей по проявлению усидчивости на занятиях в дошкольном учреждении. Дети из национально-смешанных семей, по мнению педагогов, более усидчивы, внимательны по сравнению с другими детьми.

Определенная в исследовании закономерность, что чем выше значимость национальной принадлежности для педагога, тем ниже оценивается уровень развития мышления ребенка «чужой» национальности (уровень значимости $p \leq 0,01$), может быть объяснена так: позиция педагога негативно относиться к людям другой национальности проявляется не в прямой агрессии («хочу, чтобы их выселили»), а в усилении роли национального вопроса в жизни людей.

В процессе исследования педагогической оценки памяти у ребенка «своей», «чужой» из национально-смешанной семьи между выборками не выявлено достоверных связей.

Подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать следующие выводы:

1. Этническая позиция личности является достаточно устойчивой характеристикой направленности, в целом оказывается сформированной уже к началу педагогической деятельности и почти не изменяется под ее влиянием.
2. Этническая позиция личности педагога школы с национальными классами оказывает влияние на успешность педагогической деятельности, выраженной в сформированности у учащихся способностей к самообразованию, самоорганизации и саморазвитию и на уровень проявлений гностических и коммуникативных профессиональных умений педагога.
3. Эмоциональность взаимоотношений и успешность взаимодействия педагога и учащихся школы с националь-

ми классами зависит от таких параметров этнической позиции его личности, как «значимость национальной принадлежности», «межэтническая толерантность» и «межэтническая нетерпимость».

4. Этническая позиция личности педагога оказывает определенное влияние на ошибки занижения при оценивании уровня развития познавательных процессов и речи некоторых детей.

Таким образом, результаты наших исследований свидетельствуют о важности выявления этнической позиции личности педагога и обосновывают необходимость учета этнической позиции личности педагога в процессе подготовки или переподготовки к педагогической деятельности.

¹*Саракуев Э. А.* Национально-психологические особенности студентов и их учет в воспитательной деятельности преподавателя вуза: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. М., 1991.

²*Sonuga-Barke Edmund J. S., Minocha Kuldeep.* Inter-ethnic bias in teacher's ratings of childhood hyperactivity // *British journal of development psychology.* 1993. Vol. 11, N 2. P. 187–200.

³*Gordon J. A.* Why students of color are not entering teaching: Reflections from minority teachers // *Journal of teacher education.* 1994. Vol. 45, N 5. P. 346–353.

⁴*JoAnn Phillion, Erik Malewski, Jennifer Richardson.* Personalizing technology to interrupt the resistance of pre-service teachers to multicultural education // *Electronic Magazine of Multicultural Education.* Fall 2006: vol. 8.

⁵*Вяткин Б. А., Хотинец В. Ю.* Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. Пермь, 1997.

⁶*Николаев В. А.* Теория и методика формирования этнопедагогической культуры учителя: Автореф. дис. на соис. учен. степени д-ра пед. наук. М., 1998.

⁷*Хакимов Э. Р.* Влияние этнического сознания педагога на восприятие учащихся с «проблемными» этнокультурными статусами личности // *История, опыт, проблемы общего и педагогического образования: Тез. докл. Глазов: Изд-во Глазовск. гос. пед. института, 1999.* С. 31–32.

⁸*Banks J. A.* (2001). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.) *Multicultural education: Issues and perspectives* (4 th ed.) New York: John Wiley & Sons, 2001, P. 3–30.

⁹*Попова Н. О.* Культурологические аспекты профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. СПб., 1995.

¹⁰*Цаликов В. Д.* Формирование гуманистического сознания и поведения учащихся многонациональных школ на основе традиций культуры воспитания народов Северного Кавказа: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М., 1996.

¹¹*Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968. С. 336.

¹²*Битинас Б. П.* Структура процесса воспитания: методологический аспект. Каунас, 1984.

¹³*Габдреев Р. В.* Моделирование в познавательной деятельности студентов. Казань, 1983. С. 30.

¹⁴*Бодалев А. А.* Межличностное восприятие и понимание // *Личность и общение.* М., 1995. С. 101–325.

¹⁵*Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

¹⁶*Данзанова Э. Ц.* Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса): Дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. М., 1997.

¹⁷*Солдатова Г. У.* Указ. соч.

¹⁸*Данзанова Э. Ц.* Указ. соч.

¹⁹*Кузьмина Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения М.: «Высшая школа», 1990.

²⁰*Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д.* Тренинг «Учимся толерантности» // *На пути к толерантному сознанию / Под ред. А. Г. Асмолова.* М., 2000. С. 223–226.

А. А. Богданова
Общие подходы к характеристике
поликультурного образования

В России последние десятилетия наблюдается этническое возрождение – осознание различными этносами собственной ценности и уникальности – которое в совокупности с демографическими факторами (рост миграционных процессов) и политической нестабильностью является катализатором ряда неблагоприятных тенденций: роста преступности на этнической основе, межнациональных конфликтов. Психологическое здоровье нации, понимаемое как наличие гармоничных отношений внутри нее и с другими народами, сегодня находится под угрозой.

Огромные возможности для влияния на это имеет школа, поскольку именно из детства ребенок несет свою этническую идентичность и соотносит ее с другими, вырабатывает средства ее стабилизации и защиты. Но школа, которая позволила бы организовать гармоничное развитие каждого учащегося, что в современной многокультурной России возможно только в условиях реализации поликультурного образования.

Поликультурное или многокультурное образование (ПКО) – довольно новая область научного знания и образовательной практики, которая возникла во второй половине XX в. в США как реакция американского общества на требования участников социальных движений, направленных против дискриминации по этническому признаку.

Там в 1960–1970-х гг. появились первые элементы ПКО – многоэтническое образование, целью которого являлось установление гармонии между школьниками, а также между учениками и учителями разных этнических групп, представленных в то время в основном индейцами, афроамериканцами и выходцами из Европы. Однако под влиянием социальных движений, а также новой волны эмигрантов из стран Латинской Америки и Азии многоэтнические перспективы претерпели концептуальные изменения¹.

Концептуальное оформление современного ПКО сложилось к 1990-м гг.

Основывается на мультикультурализме – особой форме интегративной идеологии, посредством которой полиэтнические национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности.

Цель ПКО – разработка образовательной политики, программ подготовки учителя, содержания образования, установление психологического климата в школе, при котором каждый учащийся независимо от пола, социального статуса, физических и умственных черт, этнического происхождения и др. имел бы возможности для своего интеллектуального, социального и физического развития.

В России, несмотря на всеобщее декларирование необходимости ПКО, до сих пор оно рассматривается слишком узко, сужается до понимания его как образования, обеспечивающего формирование толерантности учащихся.

Не принимается, в частности, во внимание общепринятая задача поликультурного образования – обеспечение равных возможностей обучения и развития для учащихся из различных культурных и социальных групп, для реализации которой прежде всего необходимо уметь учитывать культурные особенности восприятия и переработки информации, а также взаимодействия между людьми. В качестве примера упомянем некоторые «барьеры» взаимопонимания, которые возникают между педагогом и ребенком. Как правило, педагоги не учитывают культурно обусловленные особенности общения. Так, известно, что в вербальной коммуникации в различных культурах используются разные громкость и быстрота. К примеру, дети с Кавказа говорят громче, особенно мальчики. Нередко педагоги относят это к проявлениям невоспитанности и применяют наказания. Другой «барьер» взаимопонимания может возникнуть у педагогов-женщин с кавказскими подростками, если они не сумеют проявить уважения к их открыто проявляющей мужской роли.

На уроке возможно появление трудностей из-за различия в преимущественной системе психического отражения и восприятия. Так, дети с Кавказа чаще других являются кинестетиками, особенно в младших классах. Им необходимо сопровождать получение информации движениями рук, что учителя чаще всего не делают.

Психологи, работающие с ненцами, заметили, что среди них преобладают так называемые правополушарные дети, т. е. с доминирующим правым полушарием. Им требуется другая форма учебных заданий, чем левополушарным детям, в учебниках обычно не представленная.

Можно сделать вывод, что дети, не принадлежащие к основной культурной группе, попадают в зону риска в плане нарушения успеваемости. Однако для ребенка любой национальности длительное пребывание в ситуации неуспеха в школе достаточно травматично. Оно приводит к формированию глубокого чувства неполноценности, которое с большой степенью вероятности приведет к формированию компенсаторной агрессивности. Ребенок будет проявлять агрессию к представителям тех культурных групп, которые являются более успешными в качестве компенсации за собственных неуспех. Поэтому любая работа по формированию толерантности – проведение тренингов, интерклубов и т. п. – будет малоэффективна, если дети, принадлежащие к различным культурным группам, не будут иметь возможности для успешного обучения в школе.

И только организация поликультурного образования как предпосылки высокой образованности детей разных культурных групп может способствовать формированию реальных конструктивных взаимоотношений между людьми.

Поэтому рассмотрим генезис развития поликультурного образования и различные подходы в его понимании.

Итак, цель поликультурного образования – это формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий².

Историю цивилизации, как отмечает З. В. Сикевич, вполне законно можно рассматривать и как историю этносов, их взаимодействия и взаимовлияния, а также формирования поликультурного пространства. XX в. ознаменовался своего рода «этническим парадоксом». С одной стороны, в политической фразеологии и в быденном сознании закрепились «общечеловеческие» ценности и «планетарное» или «глобальное» мышление, с другой стороны, по данным американских ученых, начало III тысячелетия было отмечено существенными изменениями на политической карте мира – число государств возросло в 1,5 раза. Кризис межнациональных отношений вызвал распад СССР, Югославии, и даже на политически стабильном Западе «евростроительство» встречает сопротивление со стороны представителей отдельных народов³.

Этнический фактор сегодня вновь становится еще не до конца осознанным «двигателем» многих общественных процессов как в политической, так и культурно-духовной, социальной, экономической сферах. Интенсивно проходит процесс «перемешивания» людских масс, унификации образа жизни в урбанизированном обществе, стирание различий не только в одежде и пище, но и в культурных и поведенческих стереотипах. На фоне этих объективных процессов народ подсознательно стремится сохранить свою самобытность вопреки ее насильственному размыванию, уберечь себя от усреднения, чтобы не стать «как все»⁴. Стремительно развиваются и этнополитические процессы, которые являются продолжением этнокультурного самоопределения. Этнополитическая мотивация характеризуется стремлением к государственному оформлению своей национальной идентичности, к повышению политического статуса своего этноса.

В. А. Ершов выделил предпосылки возникновения феномена поликультурного образования как способа внедрения этнического фактора в образование.

Одним из наиболее значимых является рост числа субъектов международных отношений, и, как следствие, увеличение участников межкультурного диалога, как на международном, так и региональном уровне. Ранее зависимые этносы сформировали самостоятельную государственность с уникальными социокультурными идеалами, верованиями, традициями, обычаями и мировоззрением, а также стремлением быть равноправными партнерами во всем многообразии международных отношений.

Другим важным фактором, заслуживающим особого внимания, является формирование мировой экономической системы, которая, находясь в постоянной динамике, усиливает тенденцию к глобализму. Транснациональные корпорации преодолевают рамки национального суверенитета в сфере экономики, во многом объединяя интересы различных наций и народов, включая индивидов в деятельность на стыке двух и более культур. Одной из объективных причин интеграционных процессов в мировой экономике является неравномерность распределения ресурсов.

Еще одним из ведущих факторов формирования поликультурного пространства можно назвать интенсификацию миграционных процессов, которые значительно усиливают меж-

культурные контакты, оказывают значительное влияние на формирование поликультурной среды, определяют ее динамику и являются фактором актуализации поликультурной подготовки людей.

Научно-технический прогресс и информационная революция также стали одним из важнейших факторов формирования поликультурного пространства и, одновременно, условием включения человека в поликультурную реальность цивилизации. Появление современных электронных средств связи, развитие коммуникативных систем сближают народы, стирая информационные барьеры. Для человека становится доступным широчайший спектр достижений различных культур. С одной стороны, это позволяет расширить возможность как отдельного человека, так и социально-культурных общностей за счет использования достижений других народов. С другой стороны, информационная революция заключает в себе противоречия, связанные с проблемой стирания социокультурной идентичности и формированием наднационального культурного пространства.

Одним из факторов актуализации поликультурного образования является и спектр глобальных проблем, которые могут не только приостановить развитие цивилизации, но и уничтожить человечество. Исследователи обычно выделяют следующую совокупность глобальных проблем: предотвращение мировой ядерной катастрофы и прекращение гонки вооружений, рационализация природопользования, предотвращение деградации естественной среды обитания человека и улучшение качественных характеристик биосферы, проведение активной демографической политики, решение энерго-сырьевой и продовольственной проблемы, ликвидация наиболее опасных заболеваний. Проблемы порождены деятельностью человека и могут быть разрешены только им. Искать пути преодоления глобальных проблем возможно только при организации сотрудничества всех стран и народов, что предполагает активный диалог между представителями социокультурных общностей, имеющими разные общественные и культурные идентичности. Новые поколения должны быть готовы к диалогу – это условие выживания человечества и его развития.

Последний, но не по значению, фактор актуализации поликультурного образования связан с характерной особенностью развития современной цивилизации, которую принято опреде-

лять как «этнический ренессанс», т. е. стремление отдельных личностей и целых народов обрести свою этническую идентичность и утвердить ее для своего социокультурного окружения⁵.

Сам феномен поликультурного образования впервые появился в США трактование которого постоянно менялось в зависимости от исторического периода и контекста вместе с изменением в понимании феномена мультикультурализма.

Основной виток развития поликультурного образования в США, пришелся на конец 1960-х начало 1970-х гг. – период активного движения за равноправие расовых и этнических меньшинств. Поэтому первоначально под термином «поликультурное образование» понималось «многоэтническое образование». Сторонники движения за десеграцию призывали к расовой и этнической репрезентативности групп учащихся и студентов в каждом конкретном учебном заведении.

В начале 1970-х гг. в борьбу за реформирование американской системы образования к расовым и этническим меньшинствам присоединились сторонники движения за права женщин. С середины 1970-х – начала 1980-х гг., видя хотя и небольшие, но все-таки происходящие в обществе изменения, к группам за равноправие женщин, расовых и этнических меньшинств стали присоединяться сторонники и представители сексуальных меньшинств, пожилых людей (против возрастной дискриминации), населения с альтернативными умственными и физическими способностями. Основные требования групп меньшинств (по различным признакам) легли в основу и определили стратегические линии современного поликультурного образования в США⁶:

- культурное разнообразие групп обучающихся. Образование должно быть равным для всех независимо от расовой, этнической, социальной, религиозной, гендерной, политической, возрастной принадлежности. На основании этого предполагается, что в процесс обучения будут одновременно вовлечены представители различных культур.

- культурное разнообразие тематического наполнения учебных программ. Обучающиеся должны получить возможность познакомиться не только с культурой большинства, но и с вкладом представителей различных расовых, этнических, гендерных и прочих групп в формировании единой истории, науки, культуры.

Разработка теоретических основ практических методик вне-

дрения поликультурного образования в США и Европе происходила одновременно с зарождением личностно-ориентированного подхода. Этим объясняется бурный рост исследований с конца 1970-х – начала 1980-х гг., посвященных модификации учебных программ, учебных материалов и контролирующих инструментов с целью репрезентации в них наряду с традиционной культурой белого большинства культуры расовых и этнических меньшинств.

В своих работах западные ученые поднимали различные аспекты поликультурного образования. Одни предлагали образовательные модели, описывающие стадии поликультурного образования обучающихся и преподавателей, вторые – конкретные подходы к внедрению в учебный процесс принципов поликультурного образования; третьи – рекомендации по анализу существующих учебных программ, учебных пособий и тестов на вопрос их поликультурности, а также рекомендации по их усовершенствованию. Однако ни одно из исследований тех лет не могло претендовать на целостность в освещении конкретного аспекта обсуждаемого научного вопроса⁷.

Первая фундаментальная работа по поликультурному образованию появилась в 1987 г. Ее авторы К. Слитер и К. Грант провели анализ около 130 книг и статей, в которых затрагивалась обсуждаемая проблема, и предложили типологию подходов к внедрению поликультурного образования⁸. Обсуждаемая типология, включающая пять основных подходов, была обобщена П. В. Сысоевым и представлена в табл. 1.

Таблица 1

Типология подходов к внедрению поликультурного образования

№	Название подхода	Основные характеристики подходов
1	Обучение представителей других культур	Подход направлен на поддержку расовых и этнических меньшинств, представителей низкого социально-экономического класса в получении общего образования и достижения академических успехов. Центральным элементом подхода является адаптация учебных программ и требований к индивидуальным различиям в рамках конкретной группы

Продолжение табл. 1

№	Название подхода	Основные характеристики подходов
		обучающихся. В практическом плане данный подход был воплощен в использовании культурно-релевантного учебного плана и сензитивности к индивидуальным стилям обучения учащихся.
2	Человеческие отношения	Центральным элементом подхода выступает концепция «Я» и теория межгрупповых взаимоотношений. Подход направлен на преодоление межгрупповых конфликтов, способствует формированию толерантности к представителям других культур и стимулирует позитивную интеракцию между обучающимися. Учебные программы, разработанные в рамках данного подхода, направлены на изучение стереотипов и обобщений в определенной культуре, на обучение индивидуальным различиям и сходствам.
3	Исследования конкретной группы	Данный подход характеризуется детальным исследованием конкретных групп людей (расовых, этнических, гендерных). Он направлен на повышение социального сознания и содействие общественной деятельности представителей определенной группы. В отличие от предыдущего подхода, основной акцент делается на культуре, истории, системе ценностей, интересах, проблемах конкретной группы
4	Поликультурное образование	Этот подход появился в середине 1970-х гг. как наиболее общий и всеохватывающий. Его центральным элементом выступает культурное разнообразие и равноправие различных культурных групп. Поэтому предметом изучения в рамках данного подхода является взаимоотношение между такими социокультурными конструктами, как язык, этническое, гендер, социальный класс и их отражение в учебных программах. В дидактическом плане культурная вариативность может быть выражена материалом о вкладе конкретных этнических групп в американскую или мировую культуру.

Окончание табл. 1

№	Название подхода	Основные характеристики подходов
5	Поликультурная и социальная перестройка образования	Данный подход является более радикальной и усовершенствованной версией поликультурного образования. Его центральным элементом выступает призыв к обучающимся принять активное участие в общественной деятельности, направленной на решение таких социальных проблем, как расизм, сексизм и классизм. В учебных программах основной акцент делается на формирование навыков политической деятельности и решение существующих проблем.

Каждый из пяти подходов возник в определенный исторический период для решения конкретных социальных задач. В частности, если основной задачей первого подхода типологии являлось сделать образование доступным представителям расовых, этнических и социальных меньшинств, то круг задач последнего подхода стал уже значительно шире.

Необходимо также обратить внимание на постепенное смещение субъекта деятельности по мере генезиса и появления новых подходов. Так, если первые два подхода – обучение представителей других культур и человеческие отношения – делают акцент на индивидуальные отличиях и особенностях представителей разных культур, то уже в оставшихся трех подходах – исследование конкретной группы, поликультурное образование и поликультурная и социальная перестройка образования – субъектом деятельности становится группа⁹.

Возникшее в США поликультурное образование достаточно быстро распространилось по другим странам, сохранив при этом неоднозначность подходов в его понимании и даже словесном обозначении.

Так, по данным О. В. Гукаленко, на сегодняшний день категория «поликультурность» получила широкое отражение в виде мультиэтнического образования, мультикультурного образования, многокультурного образования, культурологического личностно-ориентированного образования и собственно поликультурного образования¹⁰.

Рассмотрим эти подходы подробнее.

Дж. Бенкс, основоположник мультиэтнического образова-

ния в США, подчеркивает, что главная цель образования состоит в том, чтобы помочь подрастающему поколению развить межкультурную компетенцию, т. е. способность жить и действовать в поликультурной среде, избегая различного рода конфликтных ситуаций и будучи готовым сотрудничать с представителями иной этнической общности¹¹. Дж. Бенкс выделяет пять измерений мультикультурного образования:

- интеграция содержания;
- процесс конструирования знания;
- преодоление предрассудков;
- справедливая педагогика;
- стимулирование развития среды и социальной ориентации школы.

Интеграция основывается на том положении, что учителю в школе необходимо раскрыть содержание разных культур и особенностей социальных групп для иллюстрации основных понятий, принципов и спорных вопросов в своей дисциплине.

Трансформационный подход помогает понять, как знание об этнических и культурных группах конструируется и как оно влияет на опыт, ценности и намерения преподавателя, который конструирует это знание, и как это знание учит ребенка познать самого себя.

Преодоление предрассудков – одно из важных направлений уроков и всей учебной деятельности – помогает учащимся в развитии их позитивного отношения к различным расовым, этническим и культурным группам¹².

Мультикультурное образование, как утверждает Г. В. Палаткина, основывается на важном методологическом принципе, заключающемся в том, что человек есть пересечение многих культур, следовательно, он может быть моно- или мультиидентичен.

Мультикультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает:

- адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур;
- взаимодействие между людьми с разными традициями;
- ориентацию на диалог культур;
- отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов в отношении других¹³.

Рассмотрению феномену «многокультурное образование» по-

священы работы Г. Д. Дмитриева, который описывает многокультурность как дидактический принцип. Автор употребляет термин «многокультурное образование» как синоним вышеназванных, подчеркивая, однако, содержательную специфику определения данного понятия: многокультурность здесь более широкое понятие. Автор рассматривает такие субкультурные характеристики, как пол, возраст, географическое происхождение и т. д., что все молодые люди, независимо от этнического происхождения, родовой и половой идентичности, религиозных, классовых, языковых, образовательных и других культурологических характеристик, должны иметь равные возможности в получении качественного образования, а также социальное развитие исходя из своих возможностей и в соответствии со своими потребностями¹⁴.

В научной школе Е. В. Бондаревской есть еще одно понятие культурологического личностно-ориентированного образования или поликультурного воспитания. «Культурологическое личностно-ориентированное образование, – отмечает Е. В. Бондаревская, – это такое образование, эпицентром которого является человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения. Это – образование, которое обеспечивает личностно-смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой детской личности, опираясь на ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию».

Целью личностно-ориентированного образования гуманистического типа является воспитание Человека Культуры. Так, Е. В. Бондаревская отмечает, что педагогическое управление развитием ребенка в системе гуманистического личностно-ориентированного воспитания осуществляется в формах педагогической помощи, социально-педагогической поддержки, психолого-педагогической коррекции индивидуального развития, стимулирования саморазвития¹⁵.

Сам термин поликультурное образование также имеет множество определений. Одни основываются на понимании его как условия достижения определенного результата, другие делают акцент на его цели.

Так, Л. И. Алексеевой, А. К. Бердиевым, Г. И. Гайсиной поликультурное образование рассматривается, с одной стороны, как необходимое условие усвоения учащимися знаний о различных культурах, с другой стороны, как осознание общего и

особенного в образе жизни, культурные ценности, ориентиры и отношения между народами¹⁶.

Близкую точку зрения высказывает К. Грант, который трактует поликультурное образование как образование, позволяющее лучше узнать политические, социальные, экономические отношения, которые личность черпает в различных культурах и с которыми сталкивается человечество¹⁷.

Акцент на цели поликультурного образования делается Х. Х. Галимовым, Н. С. Гончаровой. Указанное понятие рассматривается ими как необходимость усвоения учащимися знаний о различных культурах, осознание общего и особенного в образе жизни, культурные ценности, ориентиры и отношения между народами. Обращается внимание на важность воспитания у учащихся толерантности и взаимопонимания, где толерантность понимается как терпимость к иному рода взглядам, нравам, привычкам. Отмечается, что школьников должны научить уважению культур, культуру любого члена любой социокультурной группы, а российскому обществу и школам ставить это своей целью. С помощью образования устранять, предотвращать в той мере, в какой это возможно, ксенофобию и антиэтнические убеждения, расистские взгляды, настроения, эмоции, чувства; устанавливать равенство и справедливость в отношениях между людьми, развивать культурную толерантность между представителями различных социокультурных групп. Научить принимать ее такой, какая она есть, реагировать на культурологические различия не столько эмоционально – импульсивно, сколько рационально¹⁸.

Если Х. Х. Галимов и Н. С. Гончарова в качестве цели поликультурного образования видели формирование определенного рода отношений между людьми, то Дж. Фрезьер рассматривал поликультурный процесс через создание культурного, расового, полового, этнического, религиозного, социально-экономического статуса участников такого процесса¹⁹.

Нам ближе точки зрения авторов, которые рассматривают поликультурное образование с позиции его влияния на развитие личности учащихся. Так, по мнению Дж. Гибсона, поликультурное образование – это процесс, в котором личность развивается в ходе восприятия, оценки и работы в системе культурных ценностей, отличных от ее собственных, т. е. педагогу необходимо учитывать, что ценности многообразных культур оказывают прямое или косвенное влияние на весь учебный процесс и через него – на личность²⁰.

Можно согласиться с С. Сузуки, который спецификой поликультурного образовательного процесса считает наличие многопредметных образовательных программ, позволяющих снабжать учащихся многочисленными знаниями об окружающем мире, учитывать их познавательные, социальные и коммуникативные потребности²¹.

Анализ множества определений рассматриваемого феномена позволил нам выделить основное различие между подходами отечественных и зарубежных авторов в понимании поликультурного образования – большинство определений западных ученых делают акцент на предоставлении равного обучения и равных возможностей развития, а определения отечественных исследователей сводятся в основном к формированию толерантности у учащихся. Это свидетельствует и об основных направлениях работы по внедрению поликультурного образования в России и за рубежом. В России, несмотря на декларирование необходимости поликультурного образования, до сих пор не принимается во внимание, по данным О. В. Хухлаевой, одна из основных задач поликультурного образования – обеспечение равных возможностей обучения для представителей разных этнических групп, для реализации которой необходимо учитывать культурные особенности восприятия и переработки информации, а также культурные особенности взаимодействия между людьми.

Помимо неоднозначности в содержательном наполнении поликультурного образования сегодня обсуждается сама его целесообразность. Как свидетельствует ряд современных работ, по сравнению с 1970–1980-ми гг. в системе образования США уже произошли значительные изменения по поликультуризации образования. Однако до сих пор остается нерешенной проблема адекватной репрезентации культур в тематическом наполнении программ по предметам социального цикла²². Кроме того, повышенный интерес к проблеме поликультурного образования в США привел к тому, что в научной среде возникли две абсолютно противоположные точки зрения.

Первая точка зрения состоит в том, что в начале XXI в. более чем 30% населения США школьного возраста являются детьми другого цвета кожи. Следовательно, преподаватели должны сделать все возможное по отношению к себе и своим ученикам для повышения эффективности в интеракции и коммуникации с представителями разных рас. Снижение страха,

невежества и нетерпимости – реальные плюсы поликультурного образования.

Согласно второй точке зрения, «если вы хотите окончательно разорвать связь между этническими группами, то вам необходимо ввести поликультурное образование». Как заявляет Беннетт, «фокусировка на культурных различиях способствует возникновению предубеждений и стереотипов. А в человеческой природе заложено то, что людей, которые отличаются от нас, мы воспринимаем как низших существ». Таким образом, как утверждает К. Вилсон, обращая внимание на различия между представителями разных этнических групп, поликультурное образование увеличивает негативные чувства по отношению к нетипичным людям²³.

Анализ литературных источников позволил нам предположить, что хотя поликультурное образование, как любой социально-психологический феномен, неоднозначен и включает в себя как положительные, так и отрицательные моменты, планомерное внедрение его в школы, в систему ценностей преподавателей, учеников и их родителей с большой долей вероятности приведет к полному или частичному решению проблем взаимодействия в этнокультурной среде.

Планомерное внедрение означает учет целей и задач поликультурного образования, которые наиболее полно, по нашему мнению, описал П. В. Сысоев.

Он выделил следующие цели и задачи поликультурного образования:

1) формирование представлений о культуре как о социальном конструкте:

- определение понятия культуры;
- изучение основных характеристик культуры;
- определение рамок культуры;
- понимание того, что культура способна изменяться со временем и способна изменяться в результате взаимодействия с другими культурами;

2) формирование представлений о культурном разнообразии современных поликультурных сообществ разных стран:

- изучение типов (расового/этнического, социального, территориального, лингвистического, религиозного, по физическим и умственным способностям) культур и их видов в странах по принципу расширения типов культур от этнических к мировой культуре;

- культуроведческая осведомленность о социокультурном портрете стран, включающем информацию о взаимоотношениях индивида и государства, природы и общества, культурного взаимодействия между представителями различных расовых/этнических, социальных, религиозных, гендерных, территориальных и культурных групп;

- формирование представлений о взаимовлиянии культурного наследия стран и континентов (например, влияние общеевропейского культурного наследия на художественную культуру англоязычных стран или влияние североафриканского культурного наследия на развитие афро-американской культуры в США);

- понимание природы и смысла национально-культурных традиций, ритуалов, условностей и ценностей представителей различных культур стран;

3) формирование осведомленности о сходствах и различиях между представителями различных этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных, гендерных культурных групп в рамках определенного региона, страны, мира:

- выделение сходств и различий среди представителей этнических, социальных, лингвистических, территориальных, религиозных групп;

- выделение сходств и различий в гендерных ролях представителей различных групп в обществе;

- понимание того, как представители различных культурных групп в мире одинаково и по-разному подходят к решению глобальных общечеловеческих проблем;

4) формирование способностей позитивного взаимодействия с представителями других культур:

- развитие сензитивности к проблеме взаимодействия с представителями других культур стран;

- формирование представлений о диалоге культур как о единственной возможной в современных поликультурных сообществах философии существования, которая отличается этнической, расовой, социальной, религиозной толерантностью, эмпатией к представителям других культур;

- формирование представлений о культурной дискриминации и культурных притеснениях, существующих как в России, так и за рубежом;

- анализ источников и факторов, способствующих появлению культурных конфликтов и формированию негативных

представлений и ложных стереотипов относительно представителей культурных групп;

- принятие культурного разнообразия в качестве нормы сосуществования культур в современных поликультурных сообществах стран;

- демонстрация потенциальной готовности переходить от знаний и понимания к деятельности, направленной на инициирование и принятие активного участия в действиях по элиминации или минимизации культурной агрессии, культурной дискриминации и культурного вандализма;

- формирование социокультурных стратегий разрешения культурных конфликтов, возникающих при межкультурном общении;

5) культурное самоопределение личности:

- осознание себя в качестве поликультурного субъекта с одновременно многогрупповой принадлежностью (этнической/расовой, социальной, гендерной, профессиональной, языковой, территориальной, по физическим способностям);

- формирование способностей расширять рамки своих групп по различным типам культуры (этническому/расовому, социальному, гендерному, профессиональному, территориальному, языковому, по физическим и умственным способностям) за пределы территориальных границ России, тем самым наблюдая сходство между собой и представителями других стран;

- осознание своего места, роли и значимости в глобальных общечеловеческих процессах;

- умение выступать в качестве полноценного культурно-исторического субъекта²⁴.

О. В. Гукаленко раскрывает прогнозируемую систему ценностей, которая должна быть положена в основу современных концепций поликультурного образования.

В эту систему ценностей она включает:

- *общечеловеческие ценности*: планета Земля, человек, его жизнь, детство, межчеловеческие отношения, вера, надежда, любовь, доброта, мир, честность, справедливость, щедрость, милосердие, благородство, творчество, терпение, нравственность;

- *личностные ценности*: физическое состояние человека, его здоровье, интеллект, одаренность, самосознание, сфера чувств, поведение, поступки, воля, мужество, добропорядочность, внутренняя свобода, разум, культура, логика, память;

- *отечественные ценности*: государственная независи-

мость, историческая память, уважение к государственной и национальной символике, гуманность, природа регионов, социальная, политическая и нравственная культура общества, уважение к Конституции, общественно-патриотическая активность;

- *гражданские ценности*: равенство граждан перед законом, право человека на жизнь, свободу, собственную индивидуальность, самоотверженность, культуру социальных и политических отношений, политическая грамотность, способность переживать высшие гражданские чувства;

- *семейные ценности*: уважение к предкам, истории и культуре рода, традициям и обычаям семьи: гармония семейных отношений, здоровый образ жизни, духовность, социальная защищенность детства, нравственность в семье, взаимная поддержка и помощь, преемственность поколений²⁵.

На основе анализа литературных источников отечественных и зарубежных авторов, и в соответствии с темой нашей работы мы сформулировали следующее определение поликультурного образования, которого будем придерживаться в дальнейшем.

Поликультурное образование, по нашему мнению, – это сложно организованная система, направленная на: 1) обеспечение равных возможностей обучения с учетом картины мира каждого ученика из различных культурных и социальных групп; 2) формирование знаний о позитивном взаимовлиянии культур; 3) формирование умений и навыков позитивного взаимодействия с представителями других этнических групп.

При этом надо уточнить, что выделенные нами пункты являются одинаково важными и необходимыми условиями реализации поликультурного образования. Даже без одного из них реализация поликультурного образования невозможна. Эффективная коммуникация возможна лишь при адекватно сформированной картине мира с учетом знаний особенностей других культур, а картина мира и знание культурных различий формируется в школе, во взаимодействии с педагогами и учениками. Негативный опыт такого плана (особенно в подростковом возрасте, когда формируется этническая идентичность) приводит к нарушению гармоничного развития личности ребенка и к формированию компенсаторной агрессивности, что делает неэффективным любое взаимодействие.

¹Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Научно-исследовательский центр «Еврошкола», 2003. 406 с.

²Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Концепция поликультур-

турного образования в современной общеобразовательной школе России. Пятигорск: ПГЛУ, 1999.

³Сикевиц З. В. Национальное самосознание русских (социологический очерк). М., 1996. 208 с.

⁴Сикевиц З. В. Указ. соч. С. 40–47.

⁵Ершов В. А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. М. 2000.

⁶Сысоев П. В. Указ. соч.

⁷Сысоев П. В. Указ. соч.

⁸Grant C. The mediator of culture. A teacher role revisited// Journal of Research and Development in Education. 1977. № 11.

⁹Сысоев П. В. Указ. соч.

¹⁰Гукаленко О. В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. Ростов-на-Дону: Изд-во РПГУ, 2003. 512 с.

¹¹Гукаленко О. В. Указ. соч.

¹²Banks J. Multicultural education Theory and practice. Boston: Allyn&Vason, 1984.

¹³Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях.// Вопросы обучения и воспитания // Педагогика. 2002. № 5. С. 41.

¹⁴Кадырова Ф. А., Агафонова Н. А. Поликультурное образование. Инновационно-ориентированный курс. Казань: ЗАО «Новое Знание», 2006. 206 с.

¹⁵Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 1997. С. 49.

¹⁶Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://planetadisser.com/see/dis_178221.html

¹⁷Наушабаева С. У. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике // Педагогика. 1993. №1. С. 104–110.

¹⁸Поликультурное образование учащихся младших классов в национальной школе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://planetadisser.com/see/dis_178221.html

¹⁹Наушабаева С. У. Указ. соч.

²⁰Там же.

²¹Там же.

²²Gollnick D. M. & Chinn P. C. Multicultural education in a pluralistic society. 3-rd ed. NY, Macmillan, 1990.

²³Wilson K. Multicultural education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edchange.org/>

²⁴Сысоев П. В. Указ. соч.

²⁵Гукаленко О. В. Указ. соч.

И. М. Кузнецов
Этносоциологическая специфика
поликультурной образовательной среды
(на примере Москвы)

Непременным условием адресного формирования поликультурной образовательной среды является учет уровня этнической мозаичности данного населенного пункта, а также специфики восприятия межэтнической ситуации разными группами населения одной и той же этнической принадлежности. На примере Москвы мы попытаемся показать, как эти характеристики влияют на потребность в поликультурной образовательной среде и в чем самому населению видится главная задача этой среды.

По оценке Ю. В. Арутюняна, основанной на анализе переписей населения 1989 и 2002 гг. а также на данных проведенного им масштабного социологического исследования этнических групп Москвы, людей разных национальностей по динамике численности можно разделить на 4 группы: убывающие (из крупных столичных этнических групп к этой категории относятся евреи); стабильные (украинцы, татары, белорусы); умеренно возрастающие (русские); *многократно увеличившиеся* – *азербайджанцы, армяне, грузины, таджики, узбеки* (см. табл. 2.).

Таблица 2

Национальный состав населения Москвы (1989 и 2002 гг.)

Национальность	1989		2002	
	тыс.	%	тыс.	%
Все население	8875	100	10383	100
Русские	7962	89.7	8808	84.8
Украинцы	253	2.8	254	2.5
Евреи	174	2.0	79	0.8
Татары	157	1.8	166	1.7
Белорусы	73	0.7	59	0.6
Армяне	44	0.5	124	1.2
Грузины	20	0.2	54	0.5
Азербайджанцы	21	0.2	96	0.9

Окончание табл. 2

Национальность	1989		2002	
	тыс.	%	тыс.	%
Молдаване	70	0,1	366	0,4
Таджики	29	0,03	354	0,34
Узбеки	92	0,11	243	0,23

Источник: Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. М., 2004. Т. 4, Кн. 1. С. 43–44.

Необходимо отметить, что в настоящее время количество новоприбывших представителей рассматриваемых этнических групп, т. е. собственно мигрантов, значительно превышает численность уроженцев Москвы соответствующих этнических групп, т. е. интегрированных этнических диаспор Москвы (см. табл. 3). В наибольшей степени это касается представителей Закавказья.

Таблица 3

Москвичи – уроженцы и мигранты

Национальность	Уроженцы	Мигранты	
		все	«новомигранты»*)
Русские	60	40	15
Татары	45	55	10
Украинцы	78**		22
Армяне	24	76	26
Грузины	22	78	34
Азербайджанцы	14	86	50

* «Новомигранты» – часть мигрантов, прибывшая в Москву в «перестроечный» и последующий период в течение последних 19 лет (преимущественно с 1986-го по 2004 г.).

** Уроженцы и мигранты-старожилы, исключая «новоприбывших».

В целом как можно судить по данным табл. 1, пополнение численности титульных национальностей Закавказских республик, живущих в Москве, шло наиболее масштабно и актив-

но: к 2002 г., в сравнении с 1989 г., численность азербайджанцев в Москве возросла в 4,8 раза, армян – в 2,8 раза, грузин – в 2,7 раза, в то время как численность русских за тот же период выросла лишь на 10,6%. Если в 1989 г. совокупная доля титульных национальностей Закавказья в столице России составляла лишь 0,9% (армяне – 0,5%, азербайджанцы и грузины – по 0,2%), то к 2002 г. она увеличилась до 2,6% (армяне – 1,2%, азербайджанцы – 0,9%, грузины – 0,5%).

По данным первого, во многом оценочного, исследования территориального расселения этнических диаспор в Москве, места преимущественного расселения азербайджанцев соответствуют тем, которые причисляются, как правило, к рабочим районам Москвы «Если составить карту расселения этнических меньшинств в Москве, показателей уровня образования, социально-профессиональной структуры и уровня жизни населения разных районов, то многое в территориальных предпочтениях этнических групп станет объяснимо. Такие районы, как Арбат, Тропарево-Никулино, Тверской, Обручевский, выделяются повышенной долей гуманитарной интеллигенции, которой много среди армян, грузин, украинцев и евреев. А вот Кунцево, Люблино, Капотня, Северное Медведково, Метрогородок, Можайский и другие являются скорее рабочими кварталами, и здесь проживают много представителей специальностей, распространенных среди татар и азербайджанцев». На наш взгляд, это утверждение верно, если говорить об этнических диаспорах вообще, без учета масштабов их притока в последние 10 лет и социально-культурной специфики. Если же учесть эти два последних показателя, то станет ясно, что нельзя сравнивать уже давно интегрированных в московское сообщество татар, имеющих к тому же отрицательное сальдо миграции в Москву за последнее десятилетие, и азербайджанцев, прибывающих из мононациональной, слабо урбанизированной среды и увеличивших свою численность в Москве за последнее десятилетие в 4,6 раза.

Сам факт концентрации больших групп мигрантов одной этнической принадлежности в определенных районах Москвы говорит о возможной тенденции к образованию этнических анклавов. По оценкам американских специалистов, доля 10% иноэтничных мигрантов от общей численности данного локального поселения является неким пороговым уровнем, по достижении которого начинается формирование анклава как закрытой мо-

ноэтнической структуры, препятствующей интеграции иноэтнического меньшинства и местного населения. Имеется точка зрения, согласно которой стоит доле иноэтнических мигрантов вырасти до этой пороговой величины, как всплеск фобий начинается чуть ли не автоматически. Однако говорить о формировании в Москве этнических анклавов по типу, например, 13-го района Парижа, видимо, еще рано. Во-первых, неясны причины самоизоляции – сохранение самобытности не обязательно подразумевает отказ от интеграции или, по крайней мере, адаптации к принимающему социуму. (В любом этнически определенном миграционном потоке имеются ориентированные как на интеграцию, так и на анклавизацию.) Во-вторых, крупнейшие мегаполисы формируются, преимущественно за счет миграции, а большинство их населения – мигранты в первом – третьем поколениях. Не совсем понятны механизмы изменения менталитета вчерашних мигрантов, толкающие их на обструкцию себе подобных, таких исследований попросту нет. Наконец, социологи отмечают, что динамика этнофобий напрямую связана с процессами более широких социальных изменений, а не с увеличением доли мигрантов как таковым.

Одним из внешних условий анклавизации является усиливающееся давление принимающей среды на мигрантов определенных национальностей, а именно тех, которые наиболее существенно отличаются по своим культурно-бытовым стандартам. «Фильтры социального предубеждения пропускают мигрантов, вызывающих доверие у москвичей, в районы, обладающие хорошей репутацией, захлопываясь перед представителями других национальностей. Таким образом наиболее социально благополучные кварталы Москвы отличаются наиболее высоким уровнем избирательной этнической дискриминации на бытовом уровне».

Более детально и основательно этот вопрос рассмотрен на основании данных переписи 2002 г. по Москве. По выводам этого исследования «неравномерность расселения разных этнических групп по территории Москвы, их предпочтения отдельным районам проживания существенно повлияли на этнический состав населения отдельных московских микрорайонов, сделав некоторые из них значительно более «нерусскими», чем население города в целом».

В настоящее время наблюдается резкое снижение доли рус-

ского населения на западе, северо-западе и востоке столицы. Доля русского населения в Западном административном округе сократилась до 79,2%, в Восточном АО – до 80,5%, в Северо-Западном АО – до 82,6%. Напомним, что в среднем по Москве она составила 84,8%. То есть удельный вес «нерусского» населения на западе столицы уже превысил пятую часть населения, на востоке – почти достиг ее.

Самыми «русскими» секторами столицы остаются северо-восток и центр, где доля русского населения в целом по округу превышает средние значения по Москве, достигая 87,4% и 87,6%. На северо-востоке столицы самыми «русскими» районами стали окраинные территории (Бибирево, Отрадное, Ю. Медведково, Лосиноостровский, Лианозово), а в центре – такие районы, как Таганка, Пресня, Хамовники. Меньше всего русских СВАО и центра в таких микрорайонах, как Останкино, Марьино Роща, Ростокино и Арбат (где проживает 70,7% русских).

Цитируемые исследователи рассмотрели более детально этническую карту Москвы, обращаясь не только к таким крупным ее территориям, как административные округа, а к более мелким территориальным единицам – микрорайонам города. Было обнаружено, что на западе столицы, отличающемся самыми высокими средними показателями «нерусской» составляющей в населении – 20,8%, выделяется несколько микрорайонов, расположенных на окраине столицы, где доля «нерусских» жителей уже превышает треть населения микрорайона (Дорогомилово – 35,1%) или приближается к этому значению (Можайский – 32,3%, Раменки – 27,9%, Фили-Давыдково – 27,5%). Но в названных микрорайонах значительную роль в «нерусском» населении играют украинцы, близкие русским по своим антропологическим, культурным, языковым характеристикам и не вызывающие у русских москвичей раздражения.

Есть в ЗАО и такие микрорайоны, в которых при достаточно высоких уже долях «нерусских жителей» в населении, превышающих 20% (Филевский парк, Тропарево-Никулино), отмечается 2–3-кратное превышение над средними значениями удельного веса таджиков и узбеков.

Совсем иная картина наблюдается на востоке Москвы, где, как уже упоминалось, доля «нерусской» составляющей в целом по округу близка к 1/5 жителей (19,5%). В ВАО можно выделить микрорайоны, где доля нерусского населения очень велика

и превышает 40%, Это Вешняки, где удельный вес людей нерусской национальности составил уже 41,8%. Очень значительна доля нерусских жителей в таких старых московских районах, как Измайлово (35,9%), Богородское (23,5%), Перово (23,1%).

Ситуация в ВАО осложнена тем (в отличие от ЗАО), что в нерусском населении преобладают представители титульных народов Чечни, Закавказья, Средней Азии, Вьетнама, Китая, резко отличающиеся от русских москвичей внешностью, языком, манерой поведения и прочими характеристиками. Так, для района Вешняков, где доля русских едва превышает половину населения (58,2%), характерно преобладание азербайджанцев, превосходящее средние показатели по Москве в 5 раз (соответственно 4,4% и 0,9%), узбеков, чья доля в населении микрорайона в 12 раз выше среднемосковских значений (соответственно 2,72% и 0,23%). Очень существенна и доля таджиков, превышающая средние значения по столице в 6 раз. Доля молдаван, которые внешне не столь резко, как азербайджанцы или таджики, выделяются на фоне русского населения, в Вешняках превосходит среднегородские показатели в 6 раз. Если в Дорогомилово или Можайском микрорайоне ЗАО население микрорайона пополняют украинские мигранты, то в Вешняках совокупная доля только представителей титульных народов Закавказья и Средней Азии превысила 11%.

Еще более ярким примером стремительного увеличения полиэтничности населения микрорайона является Измайлово (ВАО). При доле русских, составляющей менее 2/3 населения (64,1%), удельный вес титульных наций Закавказья достиг 5,9%, Средней Азии – 1,3%. Но в этом микрорайоне столицы невиданными темпами увеличилось население представителей таких стран, как Китай и Вьетнам. Доля китайцев в населении микрорайона превышает среднемосковские показатели в 56 раз (!) (соответственно 6,77% и 0,12%), а доля вьетнамцев – в 35 раз (!) (соответственно 5,26% и 0,15%). На территории одного микрорайона столицы (Измайлово) проживает более трети (37%) всех вьетнамцев и свыше половины (58%) всех китайцев Москвы. На 100 русских, живущих в Измайлово, приходится 56 жителей других национальностей, среди которых 11 китайцев, 8 вьетнамцев, 9 представителей титульных наций Закавказья и 2 – Средней Азии. На территории все того же ВАО есть микрорайон, территория которого находится за пределами

МКАДа, где доля одних только таджиков составляет 13,5% (!) в населении (пгт. Восточный). Всего же в этом микрорайоне совокупная доля представителей титульных народов только Закавказья и Средней Азии уже превысила 19% (!).

Помимо названных микрорайонов, на территории ВАО есть микрорайоны, где доля азербайджанцев в 2–3 раза превышает среднемосковские показатели (Новокосино, Гольяново, Богородское), доля таджиков в 2–11 раз выше среднестолличных (Новокосино, Ивановское, Гольяново, Богородское, Восточное Измайлово), доля вьетнамцев и китайцев превосходит среднегородские показатели в 2–7 раз (Метрогородок, Гольяново, Богородское, Восточное Измайлово).

Кроме ЗАО и ВАО, высокой долей нерусского населения отличается и северо-запад Москвы, где она достигает 17,4%. Особенно заметно увеличение полиэтничности населения в таких микрорайонах СЗАО, как Куркино (доля нерусского населения составляет 24,5%), Северное Тушино (24,2%), Южное Тушино (21,5%). В Куркино совокупная доля представителей титульных наций Закавказья и Средней Азии составила 11,5%, что в 3,5 раза превысило показатели по Москве в целом. Доля только узбеков в Куркино оказалась выше 4%, в то время как во всем столичном населении их доля в 18 раз меньше.

Хотя северный, южный, юго-восточный и юго-западный округа столицы по своему этническому составу близки к средним значениям по столице в целом, в этих округах тоже можно выделить микрорайоны, где полиэтничность существенно превышает средние значения. Так, в Черемушкинском, Ломоносовском, Обручевском микрорайонах и в Зюзино (ЮЗАО) доля нерусского населения составляет 18,2–19,0%, при этом удельные веса армян, грузин, чеченцев в 1,5 раза превышают среднестолличные показатели, а в Зюзино, например, доли таджиков и узбеков в 2,5 раза выше средних показателей по городу.

В ЮАО есть микрорайоны, где удельный вес нерусского населения составил 17,3–20,0%: это Северное Чертаново, Нагорный, Донской, Бирюлево Западное. Во всех этих районах отмечается превышение средних долей концентрации армянского, азербайджанского, таджикского, узбекского населения в 1,5–4 раза.

В Северном административном округе выделяется несколько районов, где доля нерусского населения достигла 19,3–22,9%. Это Восточное Дегунино, Левобережный и Войковский микро-

районы. В Восточном Дегунино доля азербайджанского населения в 5 с лишним раз превышает средние значения, а совокупная доля закавказских народов равна 7,7% (!), т. е. втрое выше средних цифр (2,6% по Москве в целом).

Учитывая приведенные выше данные, тенденции территориальной анклавизации становятся совершенно отчетливыми, если обратиться не к средним данным по округам, а перейти к уровню более мелких городских образований. Как пишет О. Вендина, «расселение *иммигрантов* по Москве обладает ярко выраженной пространственной спецификой и отличается от распределения этнических меньшинств по территории города».

Иначе говоря (если дополнительно принять во внимание данные, приведенные в табл. 2), подтверждается наш вывод о том, что ту или иную этническую диаспору Москвы нельзя рассматривать как единое целое, а надо различать собственно москвичей того или иного этнического происхождения и вновь возникшие, специфические по своим культурным стандартам, мигрантские сообщества. Мы можем обнаружить больше сходства и солидарности между мигрантами армянами, таджиками, азербайджанцами, и даже русскими, чем между азербайджанцами-москвичами и азербайджанцами-приезжими. Они и сами подчеркивают свое различие и дистанцированность.

То, что анклавные субкультуры формируются представителями только определенных культур, а не мигрантами вообще, подтверждает тот факт, что наиболее дисперсным расселением в Москве отличаются украинские мигранты, имеющие сходные с русскими культурные традиции и относительно легко растворяющиеся в основном населении Москвы. И наоборот, «самое контрастное расселение, как и следовало ожидать, характерно для граждан Азербайджана. Для них город расколот по оси север – юг на две неравные части, в одной из которых азербайджанцы сравнительно малочисленны и не образуют сколько-нибудь значительных компактных групп, за исключением самых удаленных окраин, зато в другой наблюдаются прямо противоположные тенденции. По ту сторону невидимого барьера отмечаются наиболее высокие значения плотности, свидетельствующие о наличии... обстоятельств, подталкивающих азербайджанцев к компактному проживанию». Более того, с нашей точки зрения, данные о наличии в Москве компактных поселений некоторых этнических групп свидетельствуют о том, что отмеченный нами

как наиболее вероятный процесс анклавизации иммигрантов-азербайджанцев, как и некоторых других групп, которые здесь не рассматриваются, зашел уже достаточно далеко, поскольку этот процесс приобретает территориальную составляющую, как правило, уже на развитой, необратимой стадии.

По мнению Ю. В. Арутюняна, из всех московских этнических групп азербайджанцы в наибольшей мере контрастны для московской среды. При наличии довольно сильной прослойки интеллигенции, принадлежащей собственно к азербайджанской диаспоре Москвы, азербайджанцы-мигранты принадлежат к наименее образованной части столичного населения. Только 13% их имеют высшее образование. Верующих, принадлежащих к мусульманской религии, среди них даже больше (71%), чем среди татар. Заметно сказываются традиционные черты в образе жизни, в частности, это фиксируется низкой занятостью женщин, среди которых больше половины находятся «в домохозяйстве». «Несмотря на перемены, традиционный этнический облик у азербайджанцев все же достаточно выражен. Не случайно большая группа их тесно связана с Азербайджаном и хочет вернуться домой. Число сохраняющих азербайджанское гражданство среди них заметно больше, чем у других «гостевых» этногрупп. Но поскольку преимущества жизни в Москве для подавляющего большинства очевидны, с «возвратом к прежней жизни» приходится повременить, хотя у многих недавно прибывших в Москву азербайджанцев, особенно людей физического труда и невысокого образования, «к прежней жизни» сохраняются заметные симпатии».

По данным опроса этнических меньшинств в Москве 2001 г. доля лиц с неполным средним образованием в азербайджанской группе составила 15,2% при средней по выборке 7%: среди московских азербайджанцев малообразованных людей почти в два раза больше, чем среди других крупных этнических групп Москвы. При этом доля лиц указавших род своей деятельности как «частное предпринимательство», оказалось на 33,6% больше, чем в среднем по выборке, а такой вид деятельности, как «рабочий» практически не указал никто из опрошенных азербайджанцев. На наш взгляд, это косвенно свидетельствует о том, что приезжающие в Москву азербайджанцы находят работу скорее не на общемосковском рынке трудовых вакансий, а по сетям своих связей. То, что это – не крупный бизнес, говорит оценка ими

своего дохода по стандартной шкале: 50% опрошенных указали, что «денег хватает только на еду». В то же время общая оценка своего нынешнего материального положения как «среднего» на 33 пункта выше, чем в среднем по выборке. Как правило, такая переоценка своего материального положения свойственна людям с заниженными жизненными стандартами, характерными для жителей села. Как показал в дальнейшем анализ данных других социологических опросов, большинство случайно отобранных респондентов (хотя это и не репрезентативная выборка) прибыли в Москву из сел и малых городов Азербайджана, мало чем по своей повседневной культуре отличающихся от сел.

Демократизация расширила свободы перемещений в большие города, но ситуация осложняется в связи с высоким притоком интонациональных легальных и нелегальных мигрантов из стран СНГ, Китая, Вьетнама, что приводит к увеличению этнических диаспор в Москве, Санкт-Петербурге и в других больших городах.

Благодаря массовому притоку мигрантов в России возник так называемый «расколотый рынок»: за один и тот же вид работы приезжим разных национальностей платят неодинаково. Это вызывает недовольство у коренных жителей городов, по мнению которых приезжие сбивают расценки на ряд работ, и, более того, монополизировали ряд видов деятельности в сфере обслуживания.

Экономические трудности, дезорганизация в обществе стимулировали поиски «врагов», которыми часто становятся иные этнические группы. В сложных ситуациях люди склонны искать виноватых в «других», какими, как правило, являются представители иной национальности. Социальные психологи обозначают это библейской метафорой «поиска козла отпущения». Ему, прежде всего отказывают в способностях – интеллектуальных, деловых и, естественно, приписывают негативные коммуникативные и бытовые характеристики (негостеприимные, злые, нечистоплотные и т. п.). Таким образом, происходит быстрый рост этнофобных настроений по отношению к людям определенных национальностей в современном российском обществе.

Как свидетельствуют данные опросов общественного мнения, в современной России преобладает негативное отношение к иноэтническим группам, которое многие исследователи называют «ксенофобскими настроениями». Строго говоря, опросы общественного мнения фиксируют достаточно выборочный подход населения в отношении к различным национальностям.

Для того чтобы оценить динамику отношения россиян к людям других национальностей, в том числе и мигрантам, мы приведем данные опросов общественного мнения, проведенных ВЦИОМ (ныне Аналитический Центр Ю. Левады) за 1996 и 2003 гг.

Из этих данных следует, что в целом у одной трети опрошенных россиян довольно низкий уровень толерантности по отношению к людям других национальностей, особенно по отношению к таким этническим группам, как азербайджанцы и чеченцы, вокруг которых формируется наиболее негативная ситуация. Так, среди опрошенных респондентов – 66,9% (в 1996 году – 71,7%) относятся позитивно к азербайджанцам, одновременно уровень интолерантного отношения к этой группе остается довольно высоким – 33,1% (в 1996 г. – 28,3%).

Значительно более интолерантную установку россияне имеют по отношению к чеченцам – 53,1% (в 1996 г. – 45,6%). Учитывая стандартную ошибку выборки, можно сказать, что за период 1996–2003 гг., отношение россиян к азербайджанцам, чеченцам как, впрочем, и к другим этническим группам, по поводу которых проводился опрос, в целом сильно не изменилось. Исключение составляет группа цыган: уровень интолерантности по отношению к ним достиг 49,9% от общего числа ответивших по сравнению с 40,7% в 1996 г. Особое внимание мы обратили на данные, касающиеся непосредственно Московского мегаполиса, представленные в табл. 4.

Таблица 4

Отношение москвичей к различным этническим группам

Группа	Отношение	1996 г.	2003 г.
Азербайджанцы	Позитивное	61,9	57,3
	Негативное	38,1	42,7
Евреи	Позитивное	92,6	87,2
	Негативное	7,4	12,7
Чеченцы	Позитивное	54,4	50,5
	Негативное	45,6	49,5
Цыгане	Позитивное	60,3	56,1
	Негативное	39,7	43,9

Как видно из этой таблицы, ситуация в Москве практически аналогична общероссийской тенденции. Москвичи менее толерантны по отношению к азербайджанцам, цыганам, чем остальные россияне. Особенно негативно отношение к азербайджанцам: 43% респондентов относятся к ним «с раздражением, неприязнью» или «с недоверием, страхом». По сравнению с 1996-м к концу 2003 г. возросла доля москвичей, относящихся «с раздражением, неприязнью» или «с недоверием, страхом» по отношению к азербайджанцам – на 4,6 пункта, к цыганам – на 4,2 пункта, к чеченцам – на 3,7 пункта.

По данным Аналитического Центра Юрия Левады (Левада-Центр), в ноябре 2004 г. 52% респондентов отрицательно относились к чеченцам, 53% – к цыганам, 29% – к азербайджанцам, 11% – к евреям. Наконец, по данным того же Центра за июль 2005 г., население еще более или менее с симпатией относится к тому, чтобы в их местность или в другие регионы приезжали на работу украинцы, с некоторой напряженностью воспринимает молдаван, отношение ко всем иным этническим группам мигрантов, наиболее представленным среди мигрантов в России, – резко отрицательное (см. табл. 5).

Если в отношении украинцев, молдаван преобладает нейтральное отношение (соответственно 72% и 71% респондентов относятся к приезжим этих национальностей «спокойно, как к любым другим, без особых чувств»), то в отношении других этнических групп доминируют раздражение, неприязнь, недоверие и страх: к приезжим из Северного Кавказа – у 57% респондентов, к выходцам из Закавказья – у 51%, к приезжим из Средней Азии – у 48%, к китайцам – у 45% опрошенных. Доля относящихся с симпатией, интересом к представителям названных этнических групп варьируется в пределах 2–3%.

Похоже, именно в таком убывающем порядке респонденты фиксируют свою нелояльность к этническим мигрантам из Северного Кавказа, Закавказья, Средней Азии и Китая. Настораживает, что неприятие мигрантов из российского Северного Кавказа, выше, чем граждан других государств (за исключением Украины и Молдовы).

Таблица 5

**Распределение ответов на вопрос:
«Как вы отнеслись бы к тому, чтобы туда, где вы живете,
или в другие регионы России приезжали на работу
представители следующих национальностей»**

Этническая группа	Процент ответивших		
	положитель- но	спокойно, безразлично	отрицательно
Украинцы	22	50	28
Молдаване	15	51	34
Приезжие с Северного Кавказа – дагестанцы, чеченцы, черкесы и др.	6	29	64
Приезжие из Закавказья – азербайджанцы, армяне, грузины	7	33	60
Приезжие из Средней Азии – узбеки, таджики, киргизы и др.	7	36	58
Китайцы	6	35	59

Особо отметим, что наиболее подвержена этнофобиям молодежь, демонстрирующая сегодня более высокий уровень интолерантности, чем все население, в отличие от 1990-х гг., когда на фоне этнических фобий старшего поколения молодые были более терпимы к представителям разных этнических групп. По данным опроса Левада-Центра (2004), 67% респондентов в возрасте до 19 лет относятся к цыганам с раздражением, неприязнью, недоверием и страхом, к чеченцам – 64%, к азербайджанцам – 49%, к евреям – 20%. Таким образом, на смену достаточно толерантной молодежи конца 1980–1990-х гг. приходят совершенно другие когорты, социализированные в другом социокультурном контексте. В массовом сознании части молодых москвичей ксенофобия представляется воплощением патриотизма, что мы считаем реакцией на негативный образ России, культивировавшийся в ряде российских СМИ на протяжении практически всех 1990-х гг.

Необходимо также отметить, что под «азербайджанцами»

многие москвичи, особенно молодые, подразумевают кавказцев вообще, т. е. тех, кого средства массовой информации называют «лицами кавказской национальности». Респонденты не проводят особых различий между гражданами других государств – азербайджанцами, армянами, грузинами и представителями народов Северного Кавказа России. Причем не просто кавказцев, а скорее мигрантов новой, перестроечной, волны. Как свидетельствуют тексты фокус-групп, проведенные с молодежью, в массовый образ «азербайджанца» включены характерные черты и цыган Таджикистана и армян, и абхазов, и других народов Закавказья и Северного Кавказа России.

Учитывая вышесказанное, можно сделать общий, хотя и несколько парадоксальный, вывод о том, что москвичи в целом не страдают ксенофобией, т. е. неприятием всего чужого или в узком смысле – неприятием других национальностей, что отчетливо видно на динамике роста позитивного отношения к евреям. Однако для них чрезвычайно характерно неприятие иного образа жизни в тех масштабах, в которых он сейчас реализуется в Москве мигрантами, особенно выходцами из сельских местностей Закавказья и Северного Кавказа. Иное дело – неприятие иных, не московских, а еще шире – неурбанистических образцов поведения, наложилось на образ «азербайджанца», так же как образ агрессивного криминального поведения наложился на образ чеченца.

Более того, можно говорить о том, что в опросах общественного мнения респонденты высказывают не свое личное, основанное на опыте, отношение к представителям тех или иных этнических групп, а отношение к неким обобщенным виртуальным квазиэтническим образам – «лицо кавказской национальности», «азиаты», сформированным текущими материалами СМИ. «Ксенофобным» в таком случае оказывается не население России, а российские СМИ. А население лишь демонстрирует тот или иной уровень знания этих образов.

Интолерантность к мигрантам в Москве есть результирующая реакция на целый комплекс проблем, связанных с появлением культурно различающихся новообразований в локальной социальной среде, которые неизбежны при массовом притоке мигрантов в ту или иную местность, преобладанием в миграционных потоках представителей неурбанизированной среды, не адаптированных к относительно урбанизированной российской

среде, тем паче – к существованию в условиях мегаполиса, формированием квазиэтнических образов в СМИ и перенесением негативных этнических стереотипов на целые расово-антропологические группы.

Таким образом, мигрантофобия, усилившаяся в связи с массовыми иммиграционными потоками в крупные города России и порожденная боязнью утратить контроль над собственной локальной средой обитания, превращается постепенно в массовую ксенофобию, в общем-то не характерную (или не могущую быть характерной и широко распространенной) для страны, исторически сложившейся как многокультурная. Это последнее в свою очередь создает условия для массового выдавливания как стремящихся к интеграции мигрантов, так и московских старожилов нерусской национальности в определенные сначала виртуальные, а затем и реальные этнические ниши.

Если проследить определенную временную динамику, иммигранты самоорганизуются в анклав, просто идя по пути наименьшего сопротивления, стремясь по возможности быстрее выстроить временную, но все же относительно привычную для жизни среду обитания, имея в виду, что главная цель приезда – заработок. Со временем некоторые из них оседают на новом месте и становятся постоянными жителями анклава, носителями и трансляторами его традиций, причем во многом потому, что коренная среда в ином качестве их не приемлет. Иммигранты, изначально стремящиеся интегрироваться, также со временем вытесняются в анклав, несмотря даже на самые благие намерения принимающей стороны. И здесь мы тоже видим определенное противоречие: на уровне элит, в том числе и властных, декларируется намерение максимально приспособиться к многокультурному иммиграционному потоку (вплоть до принятия специальных законов о иммигрантских меньшинствах), сделать интеграцию в новую среду наиболее эффективной, лишь бы люди приезжали и работали; а на уровне повседневности, в том числе и низовых структур власти, выстраивается внешний культурный барьер, практически блокирующий интеграцию и, в конечном счете ограничивающий социальную мобильность мигрантов, в частности, их переход в позицию «свои среди своих».

В целом, именно признание этнической и культурной определенности Москвы, видение ее не как размытого и многослойного мегаполиса, а как некоей специфической, скорее (этно)

культурной, нежели мало привычной на постсоветском пространстве – гражданской, целостности и общности, запускает механизм интеграции у мигрантов. И наоборот, видение Москвы как неопределенной этнокультурной мозаики, как сугубо гражданского объединения автономных индивидов, запускает процесс анклавизации. Этот момент обязательно должен учитываться при формировании поликультурного образовательного пространства: оно не может быть внеэтническим, но базироваться на стандартах и нормах, сложившихся в рамках доминирующей культуры.

В этом смысле, видимо, можно говорить о внутреннем (составляющем специфику иммиграционного потока) факторе, влияющем на процесс интеграции/анклавизации. В самом деле, выходцы из традиционной среды, привыкшие ориентироваться в своих суждениях и поступках на жесткую социальную структурированность и ценностно-нормативную целостность и определенность этой среды, могут (при желании) интегрироваться в такую же структурированность и целостность (пусть даже отличающуюся по содержанию от привычной для них), но если они видят социальную и культурную размытость, некую мозаику, вместо целостности, то в поисках привычной жесткой опоры они стремятся воспроизвести в новой, неопределенной (с их точки зрения) среде привычные социально-культурные стандарты, т. е. оформиться в анклав. Последняя посылка хорошо согласуется с данными о восприятии московской среды мигрантами. Но даже давно укорененными москвичами, например, азербайджанского происхождения проблемность этой среды видится в ее атомизации и неопределенности ценностно-нормативных стандартов.

В то же время следует иметь в виду, что добровольные мигранты сами сознательно выбирают свой путь. Не исключено, что тех из них, кто ориентирован на интеграцию, привлекает в новой среде не только возможность хорошо заработать, но и присутствие этой среде традиции и ценности общегития, пусть это даже традиции другой этнической культуры. Во всяком случае, многие респонденты, укорененные москвичи и жители других городов России азербайджанского происхождения, отмечают, что со временем их начинает тяготить необходимость соблюдения некоторых бытовых традиций даже во время краткосрочного пребывания на их прежней родине или во время приезда

родственников оттуда, а их дети по той же причине не особенно стремятся провести каникулы на родине родителей.

Если говорить об образовательных потребностях мигрантов, то большое значение придается хорошему владению русским языком: чем выше степень владения – тем больше возможностей для успешной интеграции в принимающее общество. Знание/незнание русского языка единодушно называется как основной, если не единственный фактор успешности интеграции в московскую жизнь. В частности, незнанием русского языка объясняется замкнутый образ жизни некоторых приезжих в Москве. В крайней форме это может привести к анклавизации. Кроме того, мигранты указывают в качестве неперемного условия эффективной интеграции на необходимость знания бытовой культуры населения принимающей стороны.

В качестве примера существующих различий в среде представителей одной и той же этнической группы можно дать характеристику различных групп азербайджанцев, проживающих в Москве.

1. Группа старожилов-азербайджанцев предпочитает жить дисперсно среди русского населения Москвы, они глубоко, на личностном уровне освоили стандарты жизни мегаполиса до такой степени, что на своей родине (в Азербайджане) уже воспринимаются как окончательно «обрусевшие». Они не стремятся поддерживать активные связи со своими соплеменниками последней «волны», хотя и составляют ядро существующих в Москве азербайджанских НКО. Традиции социального взаимодействия у них сохраняются на уровне регулирования внутрисемейных отношений, соблюдения религиозных обрядов, подчеркивания необходимости знания национального языка.

Единственная проблема, с которой им приходится сталкиваться в последнее время, это – регулярный паспортный контроль, дискриминация при приеме на работу, ухудшившееся отношение москвичей (исключая соседей и знакомых) к «кавказцам», в чем они винят мигрантов последней «волны», особенно временных трудовых мигрантов.

2. Недавние мигранты, ориентированные на интеграцию в московское сообщество, предпочитают жить компактно, среди соотечественников, поскольку еще не привыкли к традициям автономной жизни, характерной для москвичей, и в целом даже относятся к этим традициям без энтузиазма. Они составляют

ядро неформальных этнических сетей традиционной взаимопомощи, которая также используется для эффективного оформления регистраций, устройства на работу, решения жилищных и конфликтных ситуаций. У них есть потребность в совершенствовании знания русского языка и неформальных норм московской жизни. Ко многим из этих норм, особенно к тем, которые предполагают личную независимость индивида от какого-либо сообщества (соседского, земляческого и т. п.), относятся очень позитивно. Они же в своих оценках москвичей стремятся скорее не осудить, а как-то логически оправдать негативное отношение к «кавказцам». Иначе говоря, в отношении своих традиционных норм они занимают амбивалентную позицию.

С одной стороны, следование этим нормам помогает им в решении текущих жизненных ситуаций, а с другой – ограничивает в использовании всех возможностей современного мегаполиса. Представители этой группы дистанцируются от трудовых мигрантов еще жестче, поскольку считают их виновными в создании негативного имиджа «азербайджанца» в России, что осложняет в большой степени и их интеграцию в московское сообщество. В определенной мере готовы принимать участие в коррекции этого имиджа.

3. Временные трудовые мигранты (по оценкам первых двух групп) приезжают в Москву только ради заработка, не ориентированы наживание в московское сообщество, поскольку достаточно успешно (по своим, а не московским критериям) реализуют свои цели; если и добиваются различными путями гражданства РФ, то преимущественно ради более эффективной организации своего бизнеса. Образуют собственные дискретные сети по образцу традиционных (для Азербайджана – земляческих и родственных), предпочитают по возможности селиться среди своих соотечественников, в том числе и первых двух групп, а также (по традиционному образцу) претендуют на их поддержку и на поддержку функционеров НКО в решении своих проблем, часто безуспешно.

Они не ориентированы на интеграцию в московское сообщество, хотя часто живут в Москве практически на постоянной основе, или периодически выезжают в Азербайджан, другие регионы России и возвращаются обратно.

В итоге представленное выше описание этнической мозаики Москвы позволяет определить ее конфликтогенную составляющую

щую – временных трудовых мигрантов, не ориентированных на оседлость. Сразу же оговоримся, что в силу ряда очевидных экономических причин преобладание временных трудовых мигрантов в московской среде не обязательно будет соответствовать ситуации, складывающейся в областных центрах России, но опыт Москвы, испытывающей видимую перегрузку по части временных трудовых мигрантов, помогает более отчетливо понять роль этой категории мигрантов в общем их потоке и в связи с этим более адекватно оценить миграционную ситуацию в других городах России. Важно отметить, что эта категория мигрантов не имеет и не может иметь определенного этнического единообразия: в ней пропорционально представлены все этнические группы миграционного потока, хотя в сложившихся стереотипах московского общественного сознания эта среда имеет отчетливый образ «лица кавказско-азиатской национальности».

Суть характерного для временных трудовых мигрантов сценария вживания в принимающую среду состоит в том, что их приспособительные мотивы предельно прагматичны и направлены на эффективное решение конкретных текущих жизненных задач, таких как, например, получение регистрации, найм жилья, получение работы, учеба и т. п., а окружающую социальную среду, во всяком случае на первом этапе, они склонны рассматривать не как собственную среду обитания, а преимущественно как легко доступный экономический ресурс. В этом смысле для большей части временных трудовых мигрантов и регистрация, и гражданство РФ, и покупка жилья, и даже заключение брака представляют интерес не столько как ключевые этапы жизни, сколько как более или менее эффективные средства доступа к экономическому ресурсу.

В заключение хотелось бы обратить внимание на такой фактор интеграции/анклавизации, как давление среды принимающей стороны, эталоном которой можно было бы считать ситуацию, сложившуюся в Москве – с одной стороны, полиэтническом мегаполисе со многими признаками глобальной постиндустриальной среды и, с другой – городе, в достаточной степени сохранившем традиции, типичные для русской городской среды.

Именно представители категории временных трудовых мигрантов (особенно с Северного Кавказа и из Закавказья) наиболее ярко выделяются в общей массе населения преиму-

щественно русского города и по языку, и по непривычной для большинства горожан высокой степени консолидированности, и по внешнему виду, и по нетрадиционным для русской городской среды манерам поведения, что и служит почвой для не критичного восприятия сформированного СМИ стереотипа «лица кавказской национальности», не приложимого фактически ни к кому из представителей этнических групп, проживающих в России. Временные мигранты, ориентированные только на заработок, наиболее заметны стороннему наблюдателю и, как все непривычное, являются дополнительным источником тревожности, переросшей в настоящее время в этническую и расовую нетерпимость, которую необходимо учитывать, помимо всего прочего, как существенный негативный фактор давления внешней среды, создающий предпосылки анклавизации и тех мигрантов, которые прибывают на постоянное место жительства, и даже, что еще опаснее, для анклавизации в крупных городах представителей этнических общностей, являющихся автохтонными для России.

Чтобы эффективно нейтрализовать эту нетерпимость, по крайней мере ее наиболее экстремистские проявления в рамках поликультурного образовательного пространства, необходимо отчетливо представлять себе ее истоки. А они отнюдь не в изначальном неприятии российскими горожанами людей иных национальностей и иного цвета кожи. Расовая и этническая нетерпимость – лишь результирующая реакция на целый комплекс наложившихся друг на друга проблем, связанных в первую очередь с непривычно большим, по сравнению с советскими временами, притоком иммигрантов в российские города. При этом ситуация в Москве характерна и для других крупных городов мира. Не случайно, некоторые исследователи и публицисты предлагают характеризовать складывающуюся миграционную ситуацию в мире иными терминами, например, «переселение народов» или «обратную колонизацию», имея в виду в последнем случае масштабные потоки переселенцев из бывших колоний в крупные города бывших метрополий: алжирцев в Париж, пакистанцев в Великобританию и т. п.

В этом плане нынешняя «мигрантофобия» имеет тот же психологический смысл, что и ранее наблюдавшийся в Москве эффект «лимитофобии», когда резкое неприятие населения Москвы вызывало пребывание в городе большого количества

неизбежно отличающихся по своим культурным навыкам и образу жизни людей, причем, как правило, русских, но выходцев из села или малых российских городов. Иначе говоря, дело не только и не столько в национальности приезжих. Исторические и социально-политические мотивировки нетерпимости к тем или иным национальностям и расам («потенциальные террористы, наркоторговцы» и т. п.) появляются в общественном сознании позднее и отражают скорее не реальное состояние дел, а оправдание уже сложившегося отношения.

Кстати, то же самое отношение испытали на себе достаточно большие группы русских переселенцев, приехавшие в свое время в Эстонию на строительство крупных промышленных и жилищных комплексов. В Эстонии это неприятие больших групп представителей иной культуры, живущих компактно (например, в Таллине были целые русские жилые кварталы), по своим законам вылилось в русофобию, от которой и поныне страдают не только бывшие русские «лимитчики», но и потомственные коренные жители Эстонии русской национальности.

Иными словами, этническая интолерантность возникает лишь в том случае, когда среди однородной массы приезжих (пусть даже носителей иных, не городских, к примеру, культурных навыков), четко выделяется по внешним, расовым, языковым или иным характеристикам определенная этническая группа, воспринимаемая как чуждая для принимающего социума. И характеристики этой группы затем кладутся в основу персонафицированного, обобщенного образа нежелательного, разрушающего своим присутствием привычную среду обитания мигранта «N-ной национальности» и/или конфессиональной принадлежности.

При этом ведущим фактором формирования интолерантности, приобретающей лишь впоследствии, при наличии в группе мигрантов представителей иных национальностей и расовых групп, этническую тональность, является недостаточная включенность этих этнических мигрантов в повседневный культурный контекст принимающей стороны, отсутствие у них потребности следовать общепринятым образцам и традициям городского образа жизни или незнание этих образцов и традиций (часто принимаемое коренными жителями за нежелание).

Появление культурно различающихся новообразований в городской среде, неизбежных при массовом притоке мигрантов,

воспринимается населением принимающей стороны как оккупация, как посягательство на свою исконную жизненную среду, а это, с небольшой степенью преувеличения, можно считать социальным проявлением биологического инстинкта защиты собственной территории обитания, преодолеть который с помощью каких бы то ни было тренингов практически невозможно. И в этом смысле мы могли бы ожидать, наоборот, всплеска этнофобных настроений в слабоурбанизированных средах, поскольку там большее по масштабам, чем, например, в Москве, «внеквартирное» пространство рассматривается как жизненная среда обитания, как некое коллективное *privacy*.

Последнее же означает, что если не предпринимать усилий по культурной интеграции приезжих, их «культурному растворению» в новой городской среде обитания (на уровне повседневной культуры взаимодействия в публичной сфере, а отнюдь не в смысле этнокультурной ассимиляции), то этническая нетолерантность будет только усиливаться и, более того, будет приводить к фундаментализации этнокультурных ценностей как принимающей, так и приезжающей стороны.

Таким образом, наряду с масштабами миграций важным фактором формирования мигрантофобий следует считать преобладание в миграционных потоках в российские города выходцев из неурбанизированных сред (из сельской местности и малых городов, в которых, имея в виду территорию современной России и бывшего СССР, не сложилась по-настоящему урбанизированная среда). Даже для русских переселенцев, переезжающих в «русскую» же среду, но несколько отличающуюся по культурным стандартам повседневности от среды выхода, «для успешной адаптации переселенцев оказывается существенным быстрое налаживание на новом месте сети социального взаимодействия (или включение в уже имеющуюся)... При различии культурных стандартов взаимодействия в регионах выезда и приезда условия адаптации более благоприятны при компактном расселении мигрантов, носителей общей соционормативной системы, т. е. «перенесение» на новое место привычной сети социальных связей». Еще более отчетливо эта закономерность проявляется, если приезжие «переносят» с собой не просто другие стандарты, а иные этнокультурные и конфессиональные традиции, т. е. выстраивают собственную этническую микросреду внутри уже сложившейся. Иначе говоря, начинает действовать

этнокультурный фактор, задающий привычный для приезжих, но не схожий ни со средним российским, ни тем более с русским, тип социального взаимодействия и уклада жизни.

Проблематичность существования такой среды в том, что она имеет тенденцию превратиться в устойчивую, преемственную и саморазвивающуюся теньевую достаточно сильно коррумпированную субкультуру с соответствующей обслуживающей инфраструктурой, включающей местных жителей и официальных лиц разного уровня и с вероятной привязкой к определенным территориям принимающего сообщества, т. е. в некоторый конфликтно-тогенный многонациональный анклав городской среды.

3

Технологии психолого-педагогического сопровождения поликультурной образовательной среды

О. Е. Хухлаев
Противодействие агрессивному национализму
в образовательной среде
с точки зрения социальной психологии

Что такое национализм?

Национализм – это один из самых многозначных социально-политических феноменов современности, имеющий подчас совершенно различные оценки. При этом существует практически однозначное представление о том, что в школе данному феномену «не место» по причине его связи с враждебностью, агрессивностью и другими социально нежелательными проявлениями. Однако термин «патриотизм», зачастую пересекающийся по смыслу с «национализмом», наоборот, крайне актуален для педагогической среды и считается вполне приемлемым. В связи с этим возникают вопросы: что мы хотим воспитывать у детей и чего в педагогическом процессе мы хотим избежать?

Чтобы решить эти вопросы необходимо сначала определиться с терминами. Наиболее широкое определение национализма как «совокупности идеологий и политических движений, использующих в качестве символа понятие “нация”», приводит В. Коротева¹. Схожий подход мы можем встретить и у В. Малахова, отмечающего, что «национализм – политическая идеология, ключевым понятием которой является “нация”»².

Однако все современные исследования национализма относятся к плоскости политологии, социологии и др. социальных наук, которые интересуются не конкретными поведенческими актами, а их обобщенными характеристиками. Для педагога, непосредственно взаимодействующего с ребенком, этого недо-

статочно. Тем более что в современном подходе к образованию считается, что идеология в школе отсутствует. Поэтому в данном случае необходима операционализация национализма с помощью социальной психологии, находящейся «на стыке» социальных и психологических дисциплин.

С точки зрения социально-психологического подхода национализм можно рассматривать как совокупность трех уровней социально-психологических феноменов:

А) групповых реакций;

Б) паттернов межличностной коммуникации (т. е. моделей взаимодействия с окружающими людьми);

В) социальных установок, которые являются внешним «отражением» социальной идентичности с большой социальной группой, определяемой на основе представления о ее культурной и/или биологической однородности и социально-исторической тождественности. Данная группа в российском общественном дискурсе имеет название «нация».

То есть под национализмом (в самом широком смысле этого слова) можно понимать межгрупповые, межличностные ситуации и социальные установки, связанные с определением себя и других по «национальному» признаку. Подобное «определение» традиционно носит название «социальная идентичность». Другими словами то, что мы называем «националистические» проявления, – это внешний «результат» идентичности с этнонациональной группой.

Здесь сразу же возникает важный вопрос, приобретающий особое значение применительно к педагогическому процессу. Связан он с оценкой феномена национализма, с интерпретацией его как социально желательного или абсолютно неприемлемого.

С нашей точки зрения понимание национализма как чего-то однородного приводит к невозможности такого решения, к понятийной путанице, когда критики агрессивного национализма однозначно относят все «патриотические» идеи к разряду потенциально опасных и, наоборот, их противники, защищая национализм в его крайних проявлениях (включая скинхедов), апеллируют к патриотической составляющей, «любви к родине» и пр. С точки зрения социальной психологии решение может быть найдено путем разделения национализма на два «варианта» в зависимости от того, какому механизму, поддержания этнической идентичности он соответствует.

Традиционно (см. материалы по теории социальной идентичности Теджфела-Тернера) считается, что основным механизмом поддержания социальной идентичности (и соответственно основным эффектом межгруппового восприятия) является межгрупповая дифференциация – процесс подчеркивания различий между «нами» и «ими». Она в свою очередь проявляется в двух вариантах – как ингрупповой фаворитизм и как аутгрупповая дискриминация.

Ингрупповой фаворитизм, по определению М. Ю. Кондратьева и Т. Г. Стефаненко, – это «стремление каким-либо образом благоприятствовать членам собственной группы». *Аутгрупповая дискриминация* – это скорее обратный процесс: стремление оказывать неблагоприятные воздействия на членов другой группы.

Как отмечают О. А. Гулевич и А. Н. Онучин, «максимально обобщая, можно сказать, что ингрупповой фаворитизм заключается в предпочтении ингруппы, а аутгрупповая дискриминация – в пренебрежении аутгруппой»³. Причем, как подчеркивают авторы, анализирующие современное состояние зарубежных исследований по проблеме межгруппового восприятия, «разделение этих эффектов связано с тем, что появление одного из них не обязательно приводит к появлению второго. Так, например, в некоторых исследованиях отмечено, что белые американцы оценивают афроамериканцев ниже, чем белых, по позитивным чертам (ингрупповой фаворитизм), но не выше – по негативным (аутгрупповая дискриминация)»⁴.

Возвращаясь к национализму, внешнему проявлению этнической идентичности, нетрудно заметить, что два вышеотмеченных процесса – ингрупповой фаворитизм и аутгрупповая дискриминация – образуют два аспекта националистических представлений.

Ингрупповой фаворитизм связан с тем, что мы можем назвать «*позитивным*» национализмом. Для человека с такими убеждениями, естественно, оказываются важны национальные чувства, более того, он склонен симпатизировать людям своей национальности исключительно по факту их принадлежности к «своим». Однако это не связано, негативным отношением к представителям других национальностей. Напротив, здесь исключительно подходят слова известного английского писателя и философа Г. К. Честертона: «Все хорошие люди любят

чужие народы; многие плохие люди отказываются от своего. Чтобы стать интернациональным, надо быть национальным... Чем больше человек восхищается чужой страной, тем меньше хочет ей подражать – он знает, что в ней есть неповторимые глубины, которых не перенять чужеземцу».

«Негативный» национализм, который часто принимает агрессивные формы, в этом случае имеет отношение к аутистической дискриминации. Человеку-носителю такой формы национализма необходимо для позитивного национального самоощущения «приносить» другим этнические группы или их отдельных представителей. Таким образом, оказывается, что самоуважение себя как члена этнонациональной группы невозможно без неуважения других национальностей.

Подобные два проявления «национальных чувств» мы можем наблюдать и в педагогической среде. Причем граница между ними зачастую очень тонка и непрочна. В связи с этим необходимо поговорить о том, как же «национальное» проявляется в школьной ситуации.

Агрессивный национализм в школьной среде

Здесь мы будем говорить только о старшей школе. Исходя из того, что основным новообразованием молодости можно считать достижение социальной зрелости, мы говорим о формировании в этом возрасте относительно устойчивой внутренней позиции по отношению ко всем аспектам социальной жизни. В современной России, в связи с миграционными процессами, «всплеском» этнической идентичности и другими этнокультурными феноменами молодому человеку невозможно «остаться в стороне» от выбора той или иной позиции в межкультурном взаимодействии.

Безусловно, взгляды и поступки молодого человека во многом определяются его социальным окружением и политикой государства. Однако на наш взгляд существует и обратная детерминация, наиболее заметная в периоды социальных потрясений, – молодежь, как одна из самых активных частей социума, сама оказывает влияние на политические процессы. Исходя из этого, мы считаем, что личностный выбор школьной молодежи, как социальной группы, касающийся предпочтений той или иной стратегии межэтнических взаимоотношений, является крайне важным в контексте построения в России безопасного полиэтнического общества.

Результаты социально-психологических исследований, проводимых на кафедре этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ, говорят о том, что здесь ситуация не совсем однозначная. С одной стороны, про «рост национализма среди молодежи» написано очень много и, если это так, то, безусловно, школа не может оставаться в стороне. Однако реальное положение дел гораздо сложнее.

Яркой иллюстрацией этого факта будет описание отношения «обычных» московских школьников к самому экстремальному крылу национализма – скинхедам, изложенное по материалам исследования И. Бронскова, проводимого методом фокус-групп.

По результатам данного исследования школьники разного социального и интеллектуального статуса немного расходятся в своих мнениях, но их объединяет общее представление о том, «есть среди скинхедов люди нормальные, а есть просто хулиганы». Достаточно распространено среди школьников мнение, что они правильно действуют с точки зрения идеи, но неправильно с точки зрения методов борьбы. При этом половина испытуемых относит скинхедов ближе к хулиганам, а вторая – к «борцам за справедливость».

Уже здесь мы можем отчетливо видеть дуализм представлений как в оценке деятельности скинхедов, так и смысла скин-движения в целом. Интересно, что при этом единственное чувство, которое, по словам школьников, они испытывают по отношению к скинхедам, это страх. Получается, что крайний, агрессивный национализм, безусловно, маркируется как нечто социально неприемлемое, сверхнормативное и соответственно пугающее. Однако личное отношение к подобному объекту будет зависеть от многих обстоятельств. Дилемма «борец – хулиган» каждым подростком решается ситуативно, и именно она является, с нашей точки зрения, одним из потенциальных ресурсов скин-движения (как, впрочем, и любого молодежного движения агрессивной направленности) в школьной среде.

Дело в том, что возможность «социального признания» своей агрессивности очень много значит для тех подростков, которых традиционно называют «трудные». В обычной школьной среде значительная часть их личности, связанная с агрессивным поведением, маркируется как антисоциальная. Безусловно, многие из таких молодых людей на первый взгляд неплохо чувствуют

себя в роли «хулигана». Но на самом деле это обманчивое ощущение. Для того чтобы сознательно самостоятельно простраивать «антиобщественную» стратегию поведения, требуется высокий уровень экзистенциальной самодостаточности, который практически всегда связан с соответствующим (немаленьким) уровнем интеллектуально-личностного развития.

Большинство «трудных» подростков далеки от этого. Им тяжело быть «не таким, как все», и эта тяжесть усиливается пропорционально социальному давлению (в первую очередь со стороны педагогического коллектива). И в этой ситуации зачастую «прекрасным» выходом для молодого человека (реже, хотя и не намного, девушки) является смена референтной (значимой) социальной среды.

Ведь обычный «хулиган», хоть и грубит учителю, но все равно остается в пространстве ценностных измерений, связанных с традиционным социумом, репрезентацией которого является школа. «Борец» же становится связан с новой социальной средой – в данном случае агрессивным националистическим движением, где его особенности не только не подавляются, но, напротив поощряются посредством направления в «нужное нации русло».

Для прояснения этого образа обратимся опять к результатам изучения представлений о скинхедах московских школьников. К причинам их появления молодые люди относят плохое материальное положение и групповое влияние. Еще одной причиной является невозможность чем-то себя занять и, возможно, склад ума. Интересно, что по данным И. Бронскова у различных подростков «получился одинаковый портрет «скинхедов» – тяжелые ботинки, джинсы, короткие темного цвета куртки («бомберы»), бритые головы. С поведенческой точки зрения наблюдается такая же ситуация: почти все респонденты отмечают, что в общественных местах «скинхеды» ведут себя нагло и агрессивно по отношению к окружающим их людям.

Полученные результаты можно объяснить следующим образом. Почти все респонденты рассказали, что они узнали о «скинхедах» из средств массовой информации (в основном, из телевизионных новостей), лишь некоторые слышали о них от друзей. Таким образом, на составление данного портрета скорее всего повлияла полученная из СМИ информация, описывающая типичного скинхеда, в основном на материале западных статей

об этом явлении. Таким образом, получается, что трактовка реальных событий осуществляется телевидением столь правдоподобно, что зритель принимает созданный миф за реальность.

Как становятся скинхедами?

Для понимания феномена агрессивного национализма нам необходимо понимать не только принципиальный механизм попадания в подобные группировки, но и то, как это происходит в процессе развития человека. Поэтому мы считаем необходимым показать, каким образом агрессивный национализм становится частью биографического проекта молодого человека.

Целью исследования, проведенного под нашим руководством П. Столиной, было изучить процесс вхождения в молодежную националистическую субкультуру скинхедов. Исследователь проводила полуструктурированное глубинное интервью, которое было разделено на три блока: 1) предпосылки и начало (т. е. то что предшествовало вхождению в субкультуру скинхедов), 2) непосредственный процесс вхождения в данную субкультуру и 3) кто ты сейчас? (т. е. то, кем осознает себя человек в данный момент.)

В результате анализа полученных материалов мы можем говорить о наличии трех сценариев вхождения в скин-культуру (по материалам П. Столиной).

1. Первый сценарий описывает процесс, состоящий из трех фаз: первая из них – это опыт травмирующего характера, произошедший с подростками в детстве. У многих скинхедов были совершенно разные травматические опыты, такие как изнасилование, убийство братьев и развод родителей, в результате чего все вещи ребенка были отданы армянским сверстникам. Половина интервьюеров испытали сильную психологическую травму в детстве. Сами скинхеды признавались, что эти травмы сыграли решающую роль в их самоопределении.

Второй этап вхождения в субкультуру скинхедов был обусловлен теплящейся неприязнью подростков, испытавших травматическую ситуацию по отношению к национальности, так или иначе связанной с людьми, участвующими в этом травматическом опыте. Так, подросток испытавший психическую травму в 14 лет, начал воспринимать себя скинхедом в 15 лет. По итогам интервью между травматическим случаем и осознанием себя скинхедом проходило от одного года до нескольких

лет, как это было с последним интервью, где все вещи ребенка были отданы армянским детям, так как травматический случай произошел у него еще в детстве, а скинхедом он стал в 13 лет.

Третьим этапом по мнению интервьюеров становится время, когда они попадают в компанию, в которой есть скинхеды. Причем изначально они об этом не знают, т. е. националистические взгляды некоторых членов их компании проявляются не сразу, а через какое-то время.

Таким образом негативное отношение к отдельной национальности или кавказской национальности в целом, вызванное травматическим опытом, под влиянием сверстников или старших товарищей с националистическими взглядами выливается в ксенофобию, крайне радикальный национализм и непринятия всех других наций и рас кроме своей.

Известен случай, когда парень, пострадавший в армии от дедовщины дагестанцев, попал в компанию, где в основном были скинхеды, и, по словам самих скинхедов, они объяснили ему, что не только дагестанцы плохие, но также все выходцы с Кавказа, а также азиаты, негры и евреи. На его погружение в эту субкультуру ушел год.

2. Существует также сценарий, в котором первая фаза травматического опыта может заменяться на опыт негативного общения со сверстниками других национальностей. Причем это негативное общение может доходить до вооруженных столкновений, но самими скинхедами как травма не рассматриваются. Обычно опыт негативного общения с другими национальностями бывает у подростков в школе или районе и длится на протяжении довольно долгого времени. Часто это бывают взаимные оскорбления, режэ драки, и обычно первый шаг делают сами подростки, которым не нравится присутствие «чужих» на их территории.

Зачастую в процессе вхождения напрямую или косвенно принимают участие родственники. Так, негативные родительские высказывания, направленные на представителей других этносов, могут привести к неприязни другой национальности у ребенка, а увлечение скин-движением старшим братом может привести в это движение младшего брата. Как минимум, у трети интервьюеров старшие братья были скинхедами, а большинство родителей в той или иной форме либо негативно отзывались о других национальностях, в основном о лицах кавказских национальностей, либо предпринимали какие-либо действия против них.

Как исключение можно представить случай одного скинхеда, чья мама считала (по его словам), что главное, личность, а не нация. Причем у самого подростка не было ни опыта негативного общения, ни травматического опыта. Сам интервьюер говорил, что он тоже изначально придерживался мнения, что главное – личность, но потом под влиянием своих новых друзей-скинхедов понял, что главное все же национальность.

3. Третий сценарий не настолько распространен, но тоже имеет место быть, его можно часто обнаружить на форумах националистических сайтов. Это вариант «случайного» попадания.

Итак, можно заметить, что большинство подростков становится скинхедами в период от 11 до 17 лет, и происходит это довольно постепенно, процесс занимает от года до нескольких лет и по сути во многом носит случайный характер. Так, подросток, не получивший травму в детстве или не попавший в компанию скинхедов, может и не войти в данную субкультуру.

Другой сценарий происходит уже в сознательном возрасте. Так, взрослый человек от 18 и старше может получить какую-либо травму, связанную с представителем другой национальности, например, убийство одного из близких родственников человеком кавказской национальности, в этом случае человек может принять решение о мщении и, найдя подходящую себе группу скинхедов, довольно быстро войти в эту субкультуру. Обычно на националистических форумах можно увидеть такие высказывания: «Ты поймешь, когда с тобой это произойдет». Это высказывание в большей степени относится именно к последнему сценарию, так как осознание ненависти к другим национальностям и желания мщения и погружения в субкультуру скинхедов у этих людей происходит стремительно, и весь процесс занимает довольно короткий срок.

Надо еще добавить, что подростки, вошедшие в данную субкультуру, не испытывавшие какой-либо травматический опыт или опыт негативного общения, имевшие толерантных родителей и пришедшие в группу для удовлетворения каких-либо своих личных потребностей, например, одиночества, обычно в этой группе надолго не задерживаются и по крайней мере года через три отходят от движения. Но и среди этих подростков может быть исключение, если они, например, испытают какую-либо травму уже будучи в движении.

Мы также пытались выявить в интервью скрытые причины

вступления подростков в националистические группировки. Одна из основных причин – это, конечно же, травматический опыт, но его влияние на решение подростка стать скинхедом в некоторых случаях может быть сильно переоценено. Так, на протяжении интервью со скинхедом, братьев которого убили армяне, можно было почувствовать, что вовсе не это, и даже не националистические взгляды его братьев и отца, а скорее компания, придерживающаяся националистических взглядов, подтолкнула его на решение стать скинхедом.

Во многих интервью можно было уловить чувство одиночества, хотя большинство скинхедов об этом не говорили, и только один признался, что до того как попал в компанию соратников, чувствовал, что никому не был нужен, и только они заставили его почувствовать свою важность, хотя бы в движении.

Вообще чувство одиночество свойственно подросткам, особенно в состоянии подросткового кризиса, именно в этот период они ищут себе компанию, в которой можно почувствовать свою важность, зачастую именно компании скинхедов могут удовлетворить эту потребность, так как, по их мнению, каждый член скин-движения важен сам по себе и вносит вклад в их борьбу.

Также причина, о которой интервьюеры не говорили, но которую все же можно предположить, – это отсутствие у многих скинхедов отца и, следовательно, образа для подражания. Именно у скинхедов, у которых не было отца, образом для подражания выступали, по нашему мнению, старшие братья, имеющие националистические взгляды. Зачастую такими образами для подражания могут выступать старшие авторитетные скинхеды. Пожалуй, только в этом движении настолько хорошо развита агитация младших подростков. Иногда можно увидеть, как двадцатилетний скинхед сидит в компании четырнадцатилетних, конечно, это чаще делается не просто так, у скинхедов это называется «просветить молодежь» или «наставить их на путь истинный».

Сами же интервьюеры называли такие причины, как желание быть сплоченными, одиночество, «просто захотелось», ненависть к кавказцам, интерес к идеологии.

Все эти причины на самом деле, по нашему мнению, не являются определяющими (кроме причины одиночества для того подростка она действительно оказалась решающей), скорее определяющими являются плохие социальные условия, трав-

матический опыт или опыт негативного общения, фактор ближайшего окружения, кризис идентичности и все то множество причин, перечисленных выше.

И последний важный момент. Можно с большой степенью вероятности предположить, что для появления желания стать скинхедом хватает трех причин, расположенных обычно последовательно, хотя естественно, что для каждого конкретного человека действенными являются определенные причины или их сочетания.

В чем задача педагога

Анализируя описание того, как молодые люди становятся скинхедами, нетрудно представить себе, каковы должны быть педагогические пути для предотвращения распространения агрессивного национализма.

Первый вывод достаточно банален и, к сожалению, практически не реализуем в настоящее время с должной степенью эффективности. Это организация системы эффективной социально-психологической помощи, обеспечивающей каждому ребенку, получившему психологическую травму, если не возможность ее излечения, то хотя бы получение необходимых личностных ресурсов для самостоятельного совладания.

Ведь, как мы видим, сами по себе националистические взгляды являются своеобразным ресурсом для молодого человека, помогающим разрешить личностные проблемы. Проективный механизм этнофобий широко описан в современной литературе. То, что на «ненавидимую» социальную группу переносятся чувства из неразрешенных межличностных ситуаций, – это общепризнанный факт. Однако в реальности получить эффективную поддержку может лишь достаточно «позитивный» ребенок. К сожалению, как педагоги, так и психологи еще не научились разговаривать на языке таких подростков, говорить так, чтобы их понимали. Причем отдельные исключения здесь только подтверждают правило. Наличие отдельных специалистов еще более оттеняет отсутствие систематического построения подобной работы, необходимого для достижения социально-психологического эффекта. Кроме того, именно такое «наличие» показывает нам принципиальную невозможность массовой подготовки людей для подобной работы, «штучность» таких профессионалов и очень высокую (если посмотреть на материально-экономическую

сторону) стоимость их подготовки. Это очень похоже на пилотируемые полеты на Марс – теоретически это осуществимо, но настолько дорого, что в реальности практически невозможно.

Таким образом, «трудный» ребенок, переживший травматическую ситуацию, с вероятностью, близкой к 100%, будет справляться с ней самостоятельно. И именно в этой точке главный риск возникновения национализма.

Однако здесь, на наш взгляд, нет поводов для абсолютного пессимизма. Ведь и в процессе развития медицины далеко не сразу находили рецепты для лечения самой болезни. Всегда начинали с борьбы с симптомами и профилактики.

Именно в этой логике мы предлагаем рассматривать возможную деятельность педагога по противодействию агрессивному национализму. Понимая, что по мановению руки, пусть даже крайне профессиональной, это явление не исчезнет, однако каждый педагог может внести определенный вклад в уменьшение риска его возникновения.

Далее приведем несколько наиболее очевидных направлений деятельности педагога.

1. Борьба с «этническим атрибуцированием».

Широко известен следующий феномен. Если говорят, что «несколько человек совершили ограбление», то тот, кто слышит или читает это высказывание, скорее всего будет думать, что грабители – не очень хорошие люди, совершившие это действие по каким-то не очень «красивым», но при этом скорее всего личным мотивам. На языке социальной психологии такие размышления называют атрибуцией – объяснением происходящего вокруг меня. Если мы сделаем вывод о том, что эти грабители – «нехорошие люди» (что скорее всего и произойдет), то мы, может быть, будем негодовать на них, может быть, даже пожалеем их как «падших овец», а может, посетуем на недостатки общественного устройства, подтолкнувшие людей к противоправному поведению.

Но что если сказано будет чуть по-другому: «несколько *цыган* совершили ограбление». Если мы честно отдадим себе отчет о всех соображениях, вольно ли невольно появляющихся в нашем сознании, то обязательно заметим еще один вывод: они совершили грабеж, потому что они – *цыгане*, которые издавна промышляют подобными действиями. То же самое скорее всего произойдет, если будет указана любая социальная группа, и уж практически обязательно – если национальность.

Наиболее страшное отличие здесь в том, что действие конкретных людей переносится на национальность в целом. Именно таким образом создаются наиболее опасные предубеждения, лежащие в основе большинства этносоциальных конфликтов – от преследования евреев в Средние века до армяно-азербайджанского конфликта. И именно в этом источнике «питательная среда» для агрессивного национализма в различных формах.

В какой форме мы сталкиваемся с этим феноменом в образовательной среде? В первую очередь когда тому или иному поведению ученика приписывается этнонациональная атрибуция. Когда-либо педагог, либо ученики объясняют то или иное поведение национальной принадлежностью. Естественно, что чаще всего (пока не «доросло» до конфликта) это не очень заметно. Сам педагог может и не заметить своих вскользь брошенных фраз, оговорок и жестов, а то, как думают ученики, можно узнать только из разговора «по душам». Однако помнить об этой опасности – это значит быть более бдительным и иметь возможность «поймать» распространение этнонационального атрибуцирования, не дожидаясь возможных осложнений.

«Поймав» же, отнюдь не стоит патетически объяснять ученикам о том, что «национальное не объясняет все в человеке». Это не помогает по очень простой причине. Подростку как любому человеку нужно иметь объяснение происходящему. «Этнонациональное» объяснение выбирается не причине некоего «злого умысла», а в силу того, что оно почему-то лучше сюда подходит. Поэтому люди и держатся за подобные объяснения – ведь с их потерей может рассыпаться все представление о реальности.

Таким образом, «борьба» с этнонациональным атрибуцированием должна идти не напрямую, а косвенным путем – за счет расширения возможностей для объяснения реальности, путем снятия однозначности оценки происходящего. «Как ты думаешь, почему *еще* он это сделал?», «что он этим хотел сказать?», «какие еще возможны причины случившегося?» – такие вопросы помогают понять, что национальное объяснение – это одно из возможных, но отнюдь не обязательное.

Более того, прямое противодействие с апелляцией к моральным нормам зачастую даже опасно потому, что «трудные» подростки часто отстраивают свою морально поведенческую систему «от противного». Таким образом, мы имеем риск получить

националиста, который просто хочет тем самым продемонстрировать педагогу свою независимость от него.

В заключение разговора о противодействии распространения этнонационального объяснения окружающего мира подчеркнем, что деятельность педагога в данном направлении должна преимущественно состоять в расширении (у себя и у учеников) способностей к многозначному и более личностному объяснению происходящего.

2. Включение всех учеников в классе в систему социальных связей.

Один из ведущих мотивов вхождения в молодежную националистическую субкультуру – это необходимость места в социуме, где молодой человек ощущает свою «нужность», «необходимость» для других своего существования.

Дело в том, что психологически «одиночество» – это не только и не столько невозможность пообщаться с кем-то себе подобным. Можно вполне достойно владеть навыками общения и иметь возможность обсудить с товарищами происходящее в классе и при этом чувствовать себя одиноким. Это скорее переживание того, что ты как человек не имеешь для других какого-то значения, ты не нужен им. Базовое ощущение «нужности миру», безусловно, должна давать и дает семья – мать и отец. Но это в идеале. Мы можем увидеть достаточно много подростков, которые не нужны своим родителям. И если мы будем внимательны к тому, не что, а как говорят о своих детях те, кто пришел на родительское собрание, то сможем заметить, что интерес к учебе ребенка (или его отсутствие), количество времени, которое родители «уделяют» детям, не обязательно напрямую связано с «нужностью» для них детей. Иногда занятой и достаточно жесткий, но любящий ребенка отец дает больше ощущения «нужности», чем тот, кому ребенок нужен не сам по себе, как человек, а как носитель определенного статуса, например – «будущий юрист». Поэтому заинтересованность не обязательно связана с «нужностью» именно самого ребенка, часто нужно то, что ребенок может дать, что в ребенке мы хотим видеть, безотносительно к его личности.

Конечно, школа не может и, наверное, не должна «доделывать» то, что «не сделано» в семье. Но подросток, «не нужный» дома, может ощущать свою необходимость в классе. Это значит, что учителю необходимо выстраивать работу по созданию взаи-

мозависимостей между учениками. Это требует изобретательности, но при успехе с лихвой вознаграждается. Превратив класс из группы собравшихся ради учебы людей в систему реальной взаимопомощи мы лишим националистические группировки важного козыря. Ведь, чтобы войти в них подростку нужно будет лишиться уже имеющихся у него социальных связей, а на это пойдет не каждый.

Двойне важно, если подросток с риском попадания к националистам будет ощущать, что он нужен своему учителю. Это трудно сделать так, чтобы нам действительно стали нужны «трудные» дети, это требует серьезной внутренней работы. Но это будет являться залогом того, что, встретив взрослого участника националистической группировки, демонстрирующего заинтересованность в нем, подросток задумается над тем, стоит ли ему менять «синицу в руках» на «журавля в небе».

3. Активная внутришкольная социальная работа.

Вначале приведем цитату из высказывания московского скинхеда, описывающего свои переживания, связанные с участием в скин-движении:

«Я испытываю чувства, что я не овощ, и пытаюсь хоть что-то сделать... Чувство осознания борьбы, чувство осознания, что ты настоящий, а не тень».

И для очень многих adeptов агрессивного национализма их жизнь только с вхождением в националистические группировки начинает приобретать какой-то смысл.

Безусловно, тут сложно сформулировать какие-то четкие педагогические рекомендации. «Вложить» в детей какой-то смысл – это до конца не получалось и в советские времена, когда на задачу передачи очень конкретных жизненных смыслов работала вся государственная машина.

В разговорах про сегодняшнее время часто упоминают о «размытии», девальвации ценностей, особенно у молодежи. С позиций этнопсихологии это не совсем верно. Ценности как таковые являются регуляторами социального взаимодействия и существуют всегда в человеческой общности. И в современной молодежной среде ценностей не меньше чем 50 лет назад, а скорее всего даже больше – по причине их разноплановости.

Однако эти ценности оказываются слабо привязаны к глобальным жизненным смыслам. И оказывается, что молодой человек в общем неплохо ориентируется в ценностях, например,

знает, что «круто» ходить на дискотеку, но не ощущает ответа на вопрос «зачем?» Да часто этот вопрос и не задается (впрочем, мы, взрослые, чаще, чем молодые, готовы бежать от этого вопроса как можно дальше). Но когда подросток попадает, к примеру, к скинхедам, то ощущение, что ответ-то оказывается есть, наполняет его энергией и дает такой ресурс, от которого отказаться очень трудно.

Значит, педагогу стоит разговаривать со своими учениками о том, как можно ответить на этот вопрос. Но, наверное, главное – это не конкретные ответы. Вспомним известного поэта и барда А. Галича: *«Не бойтесь сумы, не бойтесь тюрьмы, не бойтесь мора и глада, а бойтесь единственно только того, кто скажет: “Я знаю как надо”»*. Видимо, самое важное, что может педагог по этому поводу донести до детей, – это уверенность в том, что простые и однозначные ответы о смысле чаще всего оборачиваются фальшивкой. Но для этого он сам должен в это верить, чувствовать это, а также не бояться разговоров о смысле.

4. Формирование позитивного ощущения своей этничности, укоренение этнонациональной идентификации.

Как мы увидели вначале, из разговора о природе национализма, его агрессивные проявления связаны не с позитивным переживанием своей национальной принадлежности, а наоборот, с ощущением дискриминации. Достаточно начать читать любые пропагандистские националистические материалы, чтобы убедиться в этом. Самая главная тема в них – это всегда описание «ужасного» положения, в котором находится «наш народ». Так, к примеру, если по материалам сайтов, связанных с т. н. «русским национализмом», составить сводный портрет русского человека, то получится совершенно ужасный, принципиально не способный к жизни персонаж, который живет-то до сих пор по некоей необъяснимой случайности. И крайне трудно на них найти, чем же все-таки славен русский народ, в чем богатство его истории и культуры.

Конечно, жить с таким переживанием национальной идентичности трудно и образ врага, виновного во всех этих бедах, – лучшее «лекарство» в таком случае. Значит, помочь сформировать позитивный образ своей этнонациональной группы – важная задача для педагога.

Да, история и литература занимают большое место в школь-

ной программе. Но для молодого человека важно, чтобы это, во-первых, связывалось с ним самим, понимать то, какое он имеет отношение к этим богатствам и какую это на него ответственность накладывает. Нам думается, что подросток, узнавший о том, как популярен по всему миру надоевший ему Л. Н. Толстой, что именно по этим толстым книгам многие люди разных стран узнают о русском человеке, взглянет немного по-другому не только на самого писателя, но и на то, что это значит для него самого. Во-вторых, важно дать понять, что все это не исчезло, что это не «украли какие-то инородцы», а существует и развивается сейчас. И что это «сейчас» не только может многое дать молодому человеку, но и существенным образом будет зависеть от него самого, от его действий. Таким образом, важно не только «узнавать» позитивное о своей национальной принадлежности, но и совершать реальные действия, укрепляющие этнонациональную группу, делающие человека достойным своей принадлежности.

Это очень важное пространство для педагога. Если у него получится донести до учеников, что последствиями переживания «я – русский» могут быть не только действия по изгнанию с рынков представителей кавказской национальности, а, например, социальная работа в больнице или защита слабых, то мы лишаем возможности сыграть на этом поле адептов агрессивного национализма.

5. Осознание межкультурного взаимовлияния и взаимозависимости.

К сожалению, в культурологическом цикле современной российской школы (литература, история и пр.) вопрос взаимодействия культур решен двумя простыми путями. Один из них – представление о том, что культура целостная, никаким влияниям не подвержена. Соответственно можно все культуры как в кухонном шкафу разложить по баночкам: соль, сахар, перец, крупы – и описывать без всякой связи друг с другом. Естественно, что с такой позиции решение вопроса о том, кто Н. В. Гоголь – «русский» или «украинский» писатель, будет только одно. А про каждую культуру рассказывается как про единое образование, которое можно достаточно четко описать, сказав, что это, к примеру русское, а это – точно нет.

Другой вариант, свойственный чаще истории, – это описание борьбы. Пришел Ермак с казаками в Сибирь (русская куль-

тура), разбил Кучума (татарско-сибирская культура), покорил Югру (восточно-финноугорская культура), и стали там жить русские. Про то, что «русские» в Сибири впитали в себя и татарскую и финноугорскую и многие другие культуры и потому «сибирский русский» – это совсем не то, что «москвич», об этом узнает только самый пытливый школьник.

Безусловно, для кардинального решения этой проблемы надо серьезно перестраивать содержание предметов и многое другое. Но даже оставаясь в рамках традиционной схемы изложения материала, учителю ничего не мешает делать экскурсии в сторону взаимовлияния и взаимозависимости культур, о которых идет речь. Однако для этого сначала про взаимовлияния надо узнать педагогу. И тогда четко расчерченное, как политическая карта мира, где каждая страна представлена одним цветом, представление о культурах начнет разрушаться. И своя культура (с которой, безусловно, стоит и начинать) станет похожа на лоскутное одеяло, в котором бросается в глаза разнообразие красок, собранных с разных как культурных так и исторических ареалов. Поняв, к примеру, какую роль в творчестве А. С. Пушкина сыграла английская, французская, итальянская, немецкая, кавказская и другие культуры, мы по-другому увидим и тех, кто сейчас является их носителем.

Таким образом, мы, а затем и наши ученики, могут увидеть как различия, так и систему бесчисленных взаимосвязей, объединяющих весь мир, что, безусловно, является хорошим профилактическим «заделом» против агрессивного национализма.

В завершение – небольшой комментарий к пяти приведенным выше аспектам противодействия агрессивному национализму.

Мы прекрасно понимаем, что любое хорошее начинание часто оказывается неуспешным по причине недостатка ресурсов в сочетании с их неграмотным распределением. Естественно, если учитель поставит себе в задачу начать реализовывать все эти пункты вместе со своим классом, то времени для занятия предметной деятельностью у него практически не останется. Поэтому стоит более целенаправленно распределять имеющиеся у учителя возможности. С нашей точки зрения, следует наибольшее внимание обратить на тех детей, у которых мы можем со значительной вероятностью предположить наличие психологической травмы.

Безусловно, психологическая диагностика – не дело учите-

ля. Да и психолог не может четко и однозначно диагностировать в визуальном контакте психологическую травму. Однако стоит обращать внимание на поведенческие маркеры, со значительной степенью вероятности указывающие на ее наличие. Первый – это резкое изменение в поведении ребенка, как в сторону деструкции («хулиганство» и т. п.), так и замкнутости. В любом случае это указывает на какую-то сложную личностную ситуацию.

Второй маркер психологической травмы, связанной с тем, что случилось до нашего знакомства с ребенком, – его болезненная чувствительность к воздействиям со стороны. Это может быть как обидчивость, направленная на самого себя и предстающая в виде замкнутости, так и агрессивность. Но и обидчивость и агрессивность здесь будут выглядеть именно как реакции на что-то, а не как свойства, связанные с темпераментом. Это различие очень сложно и требует не одного года педагогической практики. Однако только посредством опыта и упражнений мы можем становиться успешными профессионалами.

¹Коротеева В. Теории национализма в зарубежных социальных науках. М., 1999. С. 132.

²Малахов В. Национализм как политическая идеология. М., 2005. С. 18.

³Гулевич О. А. Онучин А. Н. Изучение эффектов межгруппового восприятия // Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 134.

⁴Там же. С. 134.

Г. У. Солдатова, А. В. Макаrchук, А. Б. Пантелеев
Комплексная программа социокультурной адаптации
детей из семей мигрантов
в поликультурном образовательном пространстве

В последние десятилетия миграция выдвинулась в ряд важнейших мировых проблем. Миграционные процессы во всем мире, в том числе и в России, достигли небывалых масштабов. По данным Управления Верховного комиссара ООН по делам беженцев в мире к началу XXI в. насчитывалось свыше 11,5 миллионов беженцев, которые по различным причинам в поисках убежища и безопасности покинули свои страны и пересекли международные границы. Внутренних перемещенных лиц, вынужденно покинувших места проживания, но оставшихся в пределах своих стран, еще больше – по разным оценкам от 20 до 25 миллионов человек.

Проблема социокультурной адаптации – это одна из главных проблем, с которой сталкиваются мигранты на новом месте жительства. Адаптация представляет собой сложный, многоаспектный и часто длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемен, культурных различий, изоляции и депривации.

Важное место в рамках данной темы занимает адаптация детей и молодежи из семей мигрантов. По оценкам западных психологов, находясь в ситуации тесного и регулярного контакта с принимающей культурой, дети мигрантов более терпимо относятся к ценностям принимающего сообщества и с большей легкостью перенимают их (в отличие от родителей). Это связано прежде всего с ситуацией обучения, особенностями проведения свободного времени и большей, нежели у взрослых, легкостью установления неформальных контактов с русскими сверстниками. Немало детей уехало из своих родных мест в раннем возрасте, некоторые родились в России. Они хорошо владеют русским языком или же являются билингвами, с рождения находясь в двуязычной среде. Их восприятие российской действительности существенно отличаются от представлений, имеющих у родителей.

Таким образом, по сравнению со взрослыми, дети-мигранты гораздо легче адаптируются к новой социокультурной среде. Быстрее усваивая новые нормы и правила, успешнее изучая

язык, дети зачастую становятся «культурными родителями» своих биологических родителей, поэтому от успешности адаптации детей напрямую зависит успешность социокультурной адаптации мигрантов в целом.

В связи с этим чрезвычайно актуальной становится проблема адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе поликультурного образования, поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации и снижения рисков социальной безопасности региона в целом. Представляется наиболее актуальным и своевременным начинать работу по преодолению взаимных негативных установок в школе, так как именно в школьном возрасте на всю жизнь закладываются модели поведения, формируется отношение к себе и другим, осваиваются различные социальные требования и роли.

Система поликультурного образования является ключевым институтом адаптации детей и молодежи из семей мигрантов, снижения социальной напряженности и рисков социальной безопасности региона в целом. Образовательная среда обладает огромным потенциалом содействия адаптации детей из семей мигрантов. Для них образование в российской школе предоставляет дополнительные возможности для компенсации психологических проблем, связанных с миграцией.

Педагог играет ведущую роль в процессе социализации школьника, выступая в качестве посредника между обществом и ребенком в процессе освоения культурно-исторического опыта. От учителя зависит создание благоприятной социальной ситуации развития, необходимой для успешной жизнедеятельности, индивидуального самовыражения каждого ребенка и разностороннего развития каждой личности, сохранения неповторимости и раскрытия ее потенциальных способностей, формирования нравственных смыслов и духовных ориентиров. Педагог способен оказать серьезное воздействие на формирование толерантной, поликультурной личности учащихся, эффективно функционирующей в системе межэтнических и межконфессиональных отношений.

Педагоги и школьные психологи, администрация школ, сотрудники департаментов образования должны искать оптимальные пути для взаимной адаптации, с одной стороны, принимающего населения, с другой – детей, подростков и молодежи

из семей мигрантов с целью создания благоприятной образовательной среды для тех и других.

Поэтому именно педагогический коллектив является и целевой группой, и одновременно основным ресурсом реализации разработанной программы социокультурной адаптации детей-мигрантов к поликультурной образовательной среде.

Причины, по которым люди покидают родину, различны и травматичны по своей природе. Психическое здоровье детей мигрантов, так же как и взрослых, подвергается негативным изменениям под воздействием миграции. Опыт миграции оказывает системное воздействие на все сферы психики ребенка, негативно влияя на когнитивные процессы, особенности поведения, межличностные отношения, самооценку и на мировоззрение ребенка. Исследователи отмечают глубокие изменения в видении мира, себя и своего будущего даже у совсем маленьких детей из семей мигрантов¹.

Однако, как показано в ряде исследований, на процесс адаптации мигрантов значительно большее воздействие оказывают не столько события, послужившие причиной переселения, сколько первые годы пребывания на новом месте специалистов².

Отношение принимающего населения оказывает значительное влияние на процесс адаптации детей из семей мигрантов. Мигрантофобия, все более и более распространяющаяся в российском обществе, делает мигрантов устойчивым объектом предрассудков, насмешек и негативных высказываний, а нередко – и прямой агрессии. В результате дети, подростки и молодежь из семей мигрантов оказываются в ситуации социальной изоляции, замыкаются в моноэтнические группы, что, в свою очередь, еще более усложняет процесс их адаптации и приводит к усилению негативного к ним отношения российских детей³.

Успешная социокультурная адаптация возможна лишь при условии открытости и признания со стороны группы большинства по отношению к людям другой расы, национальности, культуры. При этом мигрантам необходимо приспособиться к основным ценностям общества, а общество должно, в свою очередь, приспособить свои социальные институты к потребностям групп меньшинства. На практике этот процесс проходит крайне болезненно для мигрантов и чреват возникновением непростых экономических, социальных и психологических проблем для принимающего населения. Поэтому в комплексе проблем,

характерных для мигрантов, важное место занимают психологические последствия депривации и изоляции⁴.

Оказываясь в новой социокультурной среде, в процессе взаимодействия с принимающим населением, мигранты всегда испытывают затруднения, обусловленные различиями в традициях, обычаях, установках, поведении, ценностных ориентациях, сформировавшихся в разных условиях. У местного населения непохожесть мигрантов вызывает непонимание и раздражение, приводя к возникновению взаимной нетерпимости и конфликтам. Всплеск миграционных процессов в последние годы в России способствовал тому, что в обществе распространилось новое негативное социальное явление, особая разновидность ксенофобии – мигрантофобия.

Мигрантофобия выступает в качестве важного социально-психологического фактора, еще более интенсифицирующего процессы внутригрупповой мобилизации мигрантов и, как следствие, усиливающего социальную напряженность в обществе. Неприятие со стороны принимающего населения приводит к возникновению у мигрантов изоляционистских установок и ориентации на «своих». Объединение мигрантов в группы зачастую ускоряет и усиливает процесс их превращения в устойчивый объект негативных социальных установок.

Интерес к изучению проблем педагогической поддержки детей-мигрантов обуславливается современными реалиями поликультурного образования и геополитической социально-педагогической ситуацией, связанной с вынужденной миграцией. Актуализация данной проблематики связана и с особенностями образовательной социально-педагогической ситуации, характеризующейся разрушением сложившейся инфраструктуры – образования, национального воспитания и экологии детства, вовлечением детей в межнациональные конфликты, изменением контингента учащихся в школах в сторону поликультурности его состава.

Очевидно, что своеобразие исторической ситуации, сложившейся в России и странах СНГ к началу XXI в., определяет перенос акцентов с интересов государства на интересы личности, меняет парадигму воспитания, что требует разработки новой теории и практики образования, в которой межкультурное воспитание детей и подростков, их социально-педагогическая поддержка и защита рассматривались бы как неотъемлемые части

целостного поликультурного личностно-ориентированного образования.

Таким образом, современная социально-педагогическая ситуация, развитие поликультурного образования выдвигают необходимость обоснования методологий и теоретических основ педагогической поддержки и защиты детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Педагоги и школьные психологи, администрация школ, департаменты образования должны искать оптимальные пути для взаимной адаптации принимающего населения и детей мигрантов с целью создания благоприятной образовательной среды для тех и других.

Правильно сформированная образовательная среда, организованная с учетом специфики социальных проблем и психологического состояния детей из семей мигрантов, способна смягчить возникающие сложности социокультурной адаптации, способствовать интеграции детей мигрантов в принимающее общество, преодолению кризиса идентичности, усугубляющегося у детей в другой культуре. Педагогическая деятельность при работе с детьми-мигрантами должна быть направлена на активизацию их внутренних ресурсов, преодоление деструктивных защитных механизмов и комплексов, тенденций социального иждивенчества и инфантилизма, оптимизацию взаимодействия с местными детьми.

В развитии поликультурного образования в нашей стране, облегчающего процессы социокультурной адаптации детей из семей мигрантов, важно учитывать большой опыт зарубежных стран в этой области. Первоначально целью поликультурного или мультиэтнического образования, возникшего в ряде стран Западной Европы и Северной Америки в 1960–70-е гг., было создание, утверждение и развитие гармонии и толерантности в отношениях между членами различных этнических групп. Исследователи и практики, работающие в рамках аккультурационного подхода, считают, что поликультурное образование должно быть ориентированным в первую очередь на культуру мигрантов и переселенцев. Оно должно включать в себя изучение традиций родной культуры, а также процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров.

Одна из главных задач поликультурного образования в рам-

ках аккультурационного подхода, – это формирование позитивной этнокультурной идентичности личности как у мигрантов, так и у принимающего населения. В этом случае культурные изменения и культурные взаимовлияния рассматриваются как неотъемлемые атрибуты современной жизни. Следовательно, поликультурное образование призвано оказывать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества, как взаимная открытость, интерес и терпимость.

В начале 1990-х гг. в России и за рубежом появились работы, в которых круг задач поликультурного образования был существенно расширен. Согласно сегодняшнему пониманию проблемы цели и задачи поликультурного образования должны охватывать межкультурные отношения не только в рамках своей страны, но и всего мирового пространства. Поликультурное образование призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим мировым многообразием и найти в нем свое место. Такой взгляд на поликультурное образование позволяет развивать культурно неспецифичные навыки. Этот подход можно рассматривать как основу модели поликультурной социализации личности, когда обучение и воспитание происходит как бы на стыке множества культур. В рамках этого подхода поликультурное образование рассматривается как способ формирования определенных социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих ученику и педагогу осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур.

Для содействия адаптации мигрантов в порликультурной образовательной среде необходимо создание специальных технологий, обеспечивающих быстрое и полное преодоление негативных последствий «культурного шока»,хождение кризиса идентичности, наступающего после переезда в принимающую страну или регион. Важное место в рамках данной темы занимает адаптация детей и молодежи из семей мигрантов в системе образования, поскольку именно система образования является ключевым институтом адаптации детей и молодежи из семей

мигрантов, снижения рисков социальной безопасности региона в целом.

В международной практике разработаны методология кросс-культурной ориентации и интеграции в условиях чужой культуры и соответствующие технологии (образовательные программы, тренинги, культурные ассимиляторы и др.). Ряд таких методов адаптирован в России. Вместе с тем традиционные методы, направленные на содействие интеграции человека в новой культурной среде, ориентированы в основном на временно пребывающих за рубежом специалистов и не применимы в чистом виде для работы с внутренне перемещенными лицами и мигрантами, а также не адаптированы специально для работы с детьми и подростками.

На основании проведенного анализа литературных источников, а также с учетом опыта, накопленного в России и зарубежных странах, была разработана комплексная программа социально-психологических технологий адаптации мигрантов к образовательным средам.

Целью программы является социокультурная адаптация детей, подростков и молодежи из семей мигрантов к российским образовательным средам.

Задачи программы:

- формирование в школе атмосферы толерантности и профилактики ксенофобии и экстремизма;
- повышение межкультурной компетентности всех участников образовательного процесса – детей из семей мигрантов, местных детей и работников образования;
- обеспечение работников образования знаниями, необходимыми для создания образовательной среды, благоприятной для социокультурной адаптации мигрантов;
- обучение работников образования психотехникам повышения толерантности в образовательной среде;
- формирование интеграционно-посреднической стратегии адаптации детей из семей мигрантов;
- содействие в решении социально-психологических проблем детей, вызванных миграцией.

Целевыми группами программы являются:

- работники образования – педагоги, психологи и администрация многонациональных школ;
- дети, подростки и молодежь из семей мигрантов;
- российские школьники.

В основу программы легли следующие принципы.

• **Комплексный подход.** Школа представляет собой сложную систему, все звенья которой тесно взаимосвязаны. Каждый компонент образовательной среды, каждое ее звено играет свою роль в процессе адаптации детей из семей мигрантов. Поэтому психотехники социально-психологической адаптации, разработанные только для детей из семей мигрантов, будут недостаточными и неэффективными, если адаптационная программа не затронет и остальные составляющие образовательной среды – педагогов, администрацию школ и русских школьников. Установки ксенофобии и мигрантофобии, распространенные среди российских школьников, приводят к отвержению и изоляции детей из семей мигрантов, что препятствует их успешной адаптации. Педагоги же, в свою очередь, зачастую не обладают знаниями и навыками, необходимыми для предотвращения и профилактики нетерпимости по отношению к мигрантам в школе. Кроме того, они сами зачастую находятся в плену негативных стереотипов и предрассудков по отношению к мигрантам. Интеграция людей другой расы, культуры, национальности в новое общество в большой степени зависит от открытости и признания со стороны местного населения. Таким образом, адаптация мигрантов к принимающей культуре и к образовательной среде в частности – это процесс обоюдный, адаптироваться должны не только мигранты, адаптироваться должно и все принимающее общество. Психологическая работа с педагогами и российскими школьниками способствует повышению культурной сензитивности к представителям разных национальностей, готовности к принятию различий, сочувствию, сопереживанию. Поэтому эффективная программа содействия адаптации мигрантов должна быть комплексной и включать специальные социально-психологические технологии, направленные на работу не только с детьми-мигрантами, но и с русскими детьми и педагогическими коллективами.

• **Принцип толерантности и мультикультурализма.** В основе программы лежит идеология толерантности – уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия, признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований и отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Толерантность является важным компонентом

жизненной позиции зрелой личности, имеющей свои ценности и интересы и готовой, если потребуются, их защищать, но одновременно с уважением относящейся к позициям и ценностям других людей. Развитие взаимной толерантности является основой формирования позитивного диалога в отношениях между мигрантами и местным населением и позволяет преодолеть ксенофобию и отчуждение.

• **Фокусирование на наиболее общих проблемах адаптации детей из семей мигрантов.** Мигранты, а особенно вынужденные мигранты – это специфическая социальная группа, наделенная сходными чертами, специфическими поведенческими особенностями и имеющими общие проблемы, независимо от их этнической, а иногда и гражданской принадлежности. Помимо трудностей в установлении социальных контактов вынужденный переезд приводит к тяжелым последствиям для здоровья: расшатывается психическое и физическое здоровье, обостряются хронические заболевания. Психическое состояние и самоощущение мигрантов характеризуется крайней нестабильностью и противоречивостью. У многих мигрантов, налицо симптомы посттравматического стресса, повышенной агрессивности, этнической интолерантности и неспособности к адекватному планированию будущего.

• **Необходимость учета культурного контекста.** Каждый мигрант – носитель специфической культуры или субкультуры. Откуда бы ни приехал мигрант, его культура, так или иначе, отличается от культуры принимающей стороны. Чем больше отличается культура мигранта от культуры той страны, в которую он приехал, тем большей культурной компетентностью должен обладать психолог или педагог, работающий с мигрантами. Поведенческие способы адаптации мигрантов определяются той культурной средой, в которой индивид социализировался. Поэтому психологическая поддержка должна строиться с учетом культурных механизмов переживания проблемных ситуаций. При построении образовательного процесса в школе, где обучаются дети, подростки и молодежь из семей мигрантов, важно учитывать специфику их жизненного опыта и культурные особенности.

• **Необходимость учета проблем адаптации, обусловленных возрастом ребенка.** Ситуация миграции и процесс адаптации ребенка к принимающей культуре проходят в

контексте процесса развития личности в целом и должны рассматриваться с учетом возрастных особенностей ребенка. Таким образом, помимо общих проблем, характерных для большинства мигрантов, есть также проблемы, свойственные для детей-мигрантов на каждой возрастной фазе. В связи с этим для детей разного возраста должны применяться адаптационные программы, разработанные с учетом специфики данного возраста.

• **Необходимость индивидуального подхода к личности мигранта.** Каждый ребенок – это индивидуальность, в которой специфическим образом преломляются культурные, социальные, этнокультурные факторы. Мигранты – это не только представители специфической социальной группы или определенной культуры или этнической группы. Существуют личностные качества, особенности психики, препятствующие или способствующие успешной адаптации мигрантов в новой среде. В частности, на процесс адаптации оказывают влияние следующие параметры: уровень толерантности, степень ригидности, направленность поведенческих реакций в проблемной ситуации, склонность к депрессивным состояниям, уровень тревожности. Протекание процессов психологической адаптации и реабилитации мигранта зависит также от особенностей становления системы индивидуальной психологической защиты, характера трансформаций и формирования социальной идентичности личности, содержания и направленности этнических образов (автостереотипов и гетеростереотипов), состояния мотивационно-потребностной сферы.

• **Содействие формированию здоровой этнической идентичности.** Значительная часть мигрантов – это жертвы войн, этнических конфликтов и межэтнических столкновений. В связи с этим для них особенно характерна повышенная сензитивность к этническому контексту, в их самосознании высоко значим этнокультурный компонент. Этническая идентичность становится ключевым компонентом в структуре социальной идентичности личности мигранта. Исследования показывают, что этническая идентичность вынужденных мигрантов может разрушаться, деформироваться или усиливаться, а у детей и подростков формироваться по типу гиподентичности, либо гиперидентичности⁵.

Адаптация мигрантов к новой культурной среде должна проходить через и на основе осознания ценности и значимости

собственной культуры и собственной личности. Важный критерий успешности социокультурной адаптации – это не отказ от своих культурных ценностей и полное принятие другой культуры (в этом случае речь скорее идет не об адаптации, а об ассимиляции), а способность таким образом соединить различные ценностные системы, чтобы, освоив и приняв новые культурные нормы и правила, сохранить собственное лицо и самобытность. Такая форма адаптации обычно обозначается как интеграция, и в этом случае обязанность педагога и психолога помочь не только разобраться в межкультурных различиях, но увидеть главное – сходство и тождественность различных культурных систем, позитивные аспекты своей и другой культуры. Решение этой задачи возможно через восстановление целостности спутанной, разрушенной и деформированной идентичности. Именно интеграция как наиболее продуктивный путь адаптации мигрантов в принимающем обществе и выступает как эффективная стратегия организации образовательного процесса в учебных заведениях с большим количеством детей и подростков из числа мигрантов. Интеграция детей и подростков из семей мигрантов в образовательную среду предполагает не только знакомство их с ценностями и культурными особенностями российской культуры, но и возможность сохранить свою культуру.

- **Необходимость междисциплинарного подхода к адаптации детей из семей мигрантов.** Несмотря на общность характеристик ситуации вынужденной миграции, каждый человек и каждая семья, вынужденно покинувшие постоянное место жительства, имеют свою особую историю, складывающуюся под влиянием конкретных обстоятельств. На успешность их адаптации влияют различные факторы – материальный фактор, жилищные проблемы, круг контактов, изменение социального положения, характер отношения к мигрантам со стороны местного населения. Поэтому психолог-консультант должен учитывать не только культурный и общий социальные контексты, но и специфику конкретной ситуации.

В программе использованы следующие социально-психологические технологии:

- психологический тренинг (тренинг толерантности, тренинг социальных умений, тренинг социокультурной адаптации, тренинг повышения межкультурной компетентности, тренинг профориентации);

- социально-психологические мероприятия большого группового формата (большие психологические игры, психологические акции, межкультурные интеграционные мероприятия);
- круглые столы, лекции, семинары;
- психодиагностические процедуры;
- психотерапия и индивидуальное консультирование.

Программа включает следующие виды деятельности:

1. Диагностика социальной напряженности, уровня толерантности в школе и особенностей социально-психологической адаптации детей из семей мигрантов.

В начале реализации комплексной программы содействия социокультурной адаптации детей-мигрантов к образовательной среде необходимо проведение исследования социальной ситуации в данном образовательном учреждении. Для этого при помощи специальных психодиагностических технологий изучается специфика процесса адаптации детей из семей мигрантов, а также исследуется уровень толерантности принимающего населения в школе – русских школьников и педагогического коллектива. На основании результатов исследования выделяются группы риска и ресурсные группы, на которые в ходе реализации программы будет сделан акцент, а также уточняется план реализации программы.

2. Работа с педагогическим коллективом.

Педагогический коллектив несет в себе огромный потенциал в деле содействия адаптации детей из семей мигрантов к образовательной среде. От профессионализма учителей, их мировоззренческих позиций и личностных особенностей зачастую зависит то, насколько комфортно в школе будут чувствовать себя дети-мигранты, а также то, какое отношение сложится к ним со стороны российских школьников. Таким образом, становится очевидной необходимость специальной работы с педагогами, психологами и администрацией школ, направленная на обеспечение работников образования знаниями и навыками, необходимыми для содействия социокультурной адаптации детей из семей мигрантов.

Работа с мигрантами предъявляет особые требования к лич-

ности педагога, к наличию особых личностных качеств, важнейшими среди которых являются толерантность, способность к недирективному и эмпатичному общению с ребенком из другой культуры, межкультурная компетентность, заключающаяся в знании норм и правил поведения, различных социальных ролей, принятых в другой культуре, личностная зрелость и специальная подготовка к работе с данной категорией. Обладающий данными качествами педагог способен к проявлению мультикультурной эмпатии и толерантности, что является залогом успешной работы с мигрантами из других культур.

Работа с педагогическим коллективом проводится школьным психологом и включает несколько направлений.

1. Знакомство педагогов с основными проблемами социокультурной адаптации детей-мигрантов и ролью образовательной среды в процессе адаптации.

В рамках педагогических советов проводятся лекционно-семинарские занятия по специально разработанной программе, которая включает следующие тематические разделы:

Проблемы социокультурной адаптации детей из семей мигрантов.

Перспективы и направления развития форм психолого-педагогической поддержки мигрантов.

Проблемы и психологические особенности детей из семей мигрантов, влияющие на их включение в образовательную среду.

Организация психолого-педагогического сопровождения детей и подростков из семей мигрантов.

Возрастно-психологические особенности детей из семей мигрантов в современной образовательной среде.

Формирование взаимной толерантности детей и подростков из семей мигрантов и детей и подростков, представителей принимающей стороны.

Социокультурные и психолого-педагогические методы интеграции детей и подростков из семей мигрантов: проблемы и перспективы.

Данной работой должны быть охвачены все сотрудники образовательного учреждения.

2. Проведение цикла тренингов толерантности и межкультурной компетентности.

Как уже отмечалось выше, для создания в образовательном учреждении среды, благоприятной для успешной адаптации

мигрантов, очень важным является личность педагога – его готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Толерантность предполагает устойчивость к многообразию мира, к этническим, культурным, социальным и мировоззренческим различиям. Она выражается через систему социальных установок и ценностных ориентаций, на развитие которых и направлен цикл тренинговых занятий.

Для педагогов и психологов многонациональных школ особенно важно развитие личностных качеств, способствующих успешной межкультурной коммуникации. Развитию социокультурной компетентности уделяется особое внимание в ходе тренинга.

Тренинг направлен на развитие понимания другой культуры через лучшее осознание своей культурной принадлежности, особенностей своей культуры; развитие не столько знания о какой-то конкретной культуре, сколько внимания и позитивного интереса ко всему новому, незнакомому, что можно обнаружить в другой культуре – к отличным от собственных традиционным нормам, обычаям, особенностям вербального и невербального поведения.

Также тренинг направлен на развитие качеств, присущих мультикультурной личности, формирование открытости и готовности к принятию межкультурных различий, развитие толерантности к представителям отличающихся культур. Программа тренинга создана на основе отечественных разработок.

В тренингах должны принять участие педагоги, которые работают в классах, где обучается значительное количество детей-мигрантов, а также в группы отбираются педагоги на основании результатов диагностики, проведенной в начале реализации программы (педагоги со средними и низкими значениями индекса толерантности).

3. Обучение педагогов и школьных психологов проведению социально-психологических технологий адаптации мигрантов.

Педагоги и психологи образовательных учреждений, имеющие навыки проведения интеграционных мероприятий, могут внести огромный вклад в процесс адаптации детей из семей мигрантов к образовательной среде. Поэтому в рамках комплексной программы проводится обучение работников образования

психотехникам социально-психологической адаптации мигрантов. После окончания обучения они смогут самостоятельно разрабатывать и проводить подобные мероприятия.

Педагоги знакомятся с практическими подходами и техниками разработки и проведения интеграционных мероприятий в смешанных группах детей, включающих детей, подростков и молодежь из семей мигрантов и представителей принимающего населения. Педагоги в интерактивной форме обучаются основным технологиям и конкретным сценариям интергационных мероприятий и социально-психологических игр.

Также работники образования знакомятся с основными практическими и теоретическими подходами к разработке и проведению тренингов и социально-психологических мероприятий, направленных на повышение межкультурной компетентности детей, подростков и молодежи из семей мигрантов.

Педагоги обучаются специфике проведения больших социально-психологических игр для детей, подростков и молодежи. Они получают возможность на собственном опыте познакомиться с основными технологиями проведения таких игр и мероприятий.

Это направление работы должно охватывать школьных психологов, классных руководителей классов, в которых обучаются дети-мигранты, и тех педагогов, которые по результатам скрининговой диагностики показали высокий уровень толерантности. Работа ведется в форме мастер-классов.

3. Работа с детьми из семей мигрантов.

Программа включает психотехники, разработанные для разных возрастных групп – младшего школьного, младшего и старшего подросткового возраста⁷.

Адаптационные психотехники для детей младшего школьного возраста

1. Как известно, смена учебного заведения для ребенка является достаточно серьезным стрессором. Ситуация миграции вынуждает ребенка не только поменять школу, глобально меняется социальная, культурная и образовательная среда. Кроме того, зачастую бывает так, что ребенок, несмотря на школьный возраст, не учился в школе вообще или в его учебе были длительные перерывы, связанные с ситуацией миграции. Ситуация

осложняется серьезными изменениями культурного контекста и недостаточным знанием языка. Естественно, адаптация к новой образовательной среде у детей-мигрантов в данной ситуации сильно затруднена и требует специального психолого-педагогического сопровождения. В качестве одного из методов подобного сопровождения предлагается цикл тренингов «Я в школе». В ходе занятий работа ведется на эмоциональном (создание позитивного настроения к процессу обучения, ощущения уверенности, собственной успешности и сопричастности), поведенческом (выработка необходимых поведенческих навыков) и когнитивном (понимание статуса и роли ученика и учителя, информирование) уровне.

2. Дети из семей мигрантов, оказавшись в новой образовательной среде, в условиях российской школы, помимо проблем, связанных непосредственно с образовательным процессом, испытывают также сложности в социо- и этнокультурной адаптации. С целью адаптации детей из семей мигрантов к новой этнокультурной среде и повышения межкультурной компетентности разработана программа тренинга «Разноцветный мир». Занятия могут проводиться как в рамках специальных «уроков», встроенных в сетку расписания, так и в виде факультатива. В программе широко используются возможности сказкотерапии, арттерапии и другие методы психологической работы с детьми младшего школьного возраста. Каждое занятие помимо упражнений, направленных на адаптацию, включают упражнения, направленные на развитие познавательной сферы и повышение психологической устойчивости детей.

Адаптационные психотехники для детей-мигрантов младшего подросткового возраста

Психотехники направлены на помощь детям в адаптации к жизни в российском обществе, на повышение мотивации детей на поиск приемлемых способов преодоления дезадаптивных стратегий индивидуального реагирования в ситуации межкультурного взаимодействия, а также на развитие коммуникативных навыков детей и подростков из семей мигрантов. Для достижения этих целей в программу включены специализированные ролевые игры и психологические тренинги. Большое внимание уделяется развитию толерантности и межкультурной компетентности, а также формированию навыков позитивного общения.

Адаптационные психотехники для детей-мигрантов старшего подросткового возраста

1. Для детей старшего подросткового возраста разработана программа социокультурной адаптации – разновидность тренинга социокультурных умений. Она представляет собой специальную когнитивно-поведенческую программу поддержки в решении проблем социокультурной адаптации молодежи из числа беженцев, оказавшихся в другой культуре. При их разработке необходимо учитывать не только культурную и социальную специфику участников группы, но и возрастные и гендерные особенности.

Программа предполагает сочетание когнитивного и поведенческого компонентов: участники получают структурированную когнитивную информацию, в том числе в виде лекций и специальных буклетов. На базе этой информации, с целью ее закрепления на уровне обыденных, повседневных ситуаций межкультурного общения, применяются соответствующие поведенческие техники.

Программа нацелена на применение полученных знаний и умений не только в практике межкультурного общения, но и в процессе взаимодействия беженцев в рамках своей общины. В этом случае будущая роль участников группы состоит, в частности, в трансляции своих навыков членам семьи, общины, в оказании психологической поддержки различным категориям беженцев. Например, участники, овладевшие способами улучшения функционального состояния, смогут, в свою очередь, обучить этим способам своих родственников и близких.

2. Формирование самосознания тесно связано с развитием представлений о времени. У подростка формируется представление о прошлом и будущем, что приводит к открытию конечности существования, вызывая тревогу и страх. Однако впоследствии ощущение личностной идентичности предполагает среди прочего чувство стабильности и неизменности во времени, снижает тревогу перед различного рода неопределенностью. Идентичность, таким образом, основывается на осознании временной протяженности: «Я» охватывает принадлежащее ему прошлое и устремляется в будущее, осуществляя значимые выборы среди возможных путей развития личности. Расставание с родиной, череда переездов, столкновение с новой культурой, отсутствие четких перспектив на будущее – все вместе это при-

водит к утрате целостного восприятия личностью собственного жизненного пути, его фрагментации и чувству временной изоляции. В этих условиях успешная адаптация личности к новым социокультурным условиям оказывается затруднена, поэтому восстановление единой перспективы жизненного пути у детей мигрантов, формирование чувства преемственности прошлого, настоящего и будущего являются важной мерой содействия их интеграции в российское общество.

Для преодоления негативных последствий вынужденной миграции, касающихся восприятия личностью собственного жизненного пути, разработана специализированная программа.

Содержательно работа ведется по следующим направлениям: (1) содействие адаптации подростков из семей мигрантов в России; (2) повышение социокультурной адаптации мигрантов; (3) интеграция жизненного опыта подростков-мигрантов; (4) обучение навыкам целеполагания и планирования деятельности. Работа по программе предполагает использование различных психотехник: в нее входят элементы тренинга социальных умений, арттерапии, психодрамы и социодрамы.

3. Профессиональная реализация – важное условие общей жизненной удовлетворенности в современном мире. Интересная специальность, отвечающая личностным особенностям и тем целям и задачам, которые ставит перед собой человек, – залог успешной социальной и личностной реализации. Выбор профессии и трудоустройство зависят от способностей, семейных традиций, социального и материального положения семьи. Для беженцев и вынужденных переселенцев возможность получить образование и хорошую работу – это не только путь к успеху, но и вопрос выживания. Проживающие в России мигранты из дальнего зарубежья практически не имеют доступа к высшему и среднему специальному образованию. Вопрос о среднем образовании и получении аттестата в настоящее время более или менее решен: детей из семей беженцев принимают в большинстве московских школ. Однако после школы большинство детей-беженцев не могут продолжить образование и получить профессию, поскольку не имеют правового статуса, позволяющего им на общих основаниях поступать в вузы.

Профессиональная реализация человека, оказавшегося в чужой стране, в ином культурном контексте требует огромных усилий. Мало стать профессионалом в своем деле, нужно

хорошо разбираться в тонкостях менталитета принимающей страны, уметь показать свои профессиональные достоинства с учетом ценностей принимающей культуры. Для решения этих задач в комплексную программу социокультурной адаптации мигрантов к образовательным средам для мигрантов-старшеклассников включен тренинг профессионального становления. Программа включает как аспекты, необходимые любому иностранцу, работающему в условиях другой культуры, так и аспекты, специфические для беженцев.

4. Тренинги профилактики ксенофобии, мигрантофобии и формирование установок толерантного сознания среди российских подростков и молодежи группы риска.

Как уже отмечалось выше, состояние и положение детей из семей мигрантов в значительной степени зависит от отношения к ним местных учеников, которое далеко не всегда позитивно. Это обусловлено различиями в традициях, обычаях, установках, ценностях и поведении, сформировавшихся в разных условиях. У местного населения непохожесть мигрантов вызывает непонимание и раздражение. В ответ дети-мигранты изолируются от остального класса, не стремятся адаптироваться и объединяются в группы. Это превращает их в устойчивый объект насмешек, отвержения и агрессии со стороны местных детей. Таким образом, интеграция детей другой расы, культуры, национальности в новое общество в большой степени зависит от открытости и признания со стороны местных детей. Поэтому не только мигрантам необходимо приспособиться к российской образовательной среде, но и местные дети должны приспособиться к присутствию мигрантов.

Основой формирования позитивного диалога в отношениях между мигрантами и местным населением является развитие взаимной толерантности, позволяющее преодолеть ксенофобию и отчуждение. Цель работы с местными детьми – формирование у подростков установок толерантного сознания и норм толерантного поведения в отношении одной из наиболее незащищенных и уязвимых групп российского общества – мигрантов. Для реализации этой цели разработана программа тренинга толерантности. Также тренинг призван развивать личность нравственную и социально активную, сделать толерантность внутренней ценностью подростка, разбудить сердечность и заботу о

других людях, развивать личность, осознающую собственную уникальность и необходимость единения с другими людьми, осознающую многообразие и многосторонность окружающего мира и понимающую, что то, каким будет этот мир, зависит от каждого. В контексте этих задач отрабатываются самые различные социальные навыки, позволяющие подростку постигать трудное искусство успешно жить в мире и согласии с собой и с другими. Это навыки позитивного взаимодействия, решения конфликтных ситуаций, отработки способов успешной коммуникации, формировании социальной адекватности, социальной чувствительности, корректировки самооценки, самоанализа и самопознания своего «Я» и своего «Я среди Других». В классах, в которых по результатам мониторингового исследования получены высокие значения ксенофобии и мигрантофобии, проводится тренинг толерантности и профилактики мигрантофобии. В основу тренинга вошли следующие разработки⁸:

Блок 1. Развитие толерантности к себе, самосознания и осознания собственной групповой принадлежности.

Блок 2. Знакомство с понятиями «толерантность», «толерантная личность».

Блок 3. Осознание и принятие многообразия мира.

Блок 4. Знакомство с понятием ксенофобии и ее проявлениями.

Блок 5. Психотехники, направленные на осознание психологических механизмов ксенофобии.

Блок 6. Формирование толерантного отношения к социально уязвимым группам.

Блок 7. Повышение психологической устойчивости.

Блок 8. Развитие навыков толерантного общения.

Блок 9. Развитие межкультурной компетентности.

5. Социально-психологические мероприятия большого группового формата.

Психотехники, описанные выше, рассчитаны на участие ограниченного (5–25 человек) количества участников и предполагают регулярное проведение в течение определенного периода. Эти технологии хорошо зарекомендовали себя. Однако в комплексную программу содействия адаптации детей и подростков из семей мигрантов включен особый вид социально-психологической работы – мероприятия большого группового формата. Спектр подобных мероприятий достаточно широк. Этими меро-

приятными могут быть охвачены, например, отдельный класс, параллель или целая школа, а также группы старшеклассников из разных школ. Эти мероприятия могут быть как приурочены к каким-либо праздникам, так и выступать завершающим этапом тренинговых программ или быть включенными в текущую психологическую работу с конкретными группами детей. Отличительным признаком таких мероприятий является большой охват участников – от 25 до нескольких сотен.

Временные рамки таких мероприятий составляют от нескольких часов до нескольких дней. Для их проведения требуется большое просторное помещение или несколько помещений, в которых одновременно можно было бы работать с разными подгруппами. Местом проведения может быть избрана школа, подростковый центр, загородный пансионат. Как правило, мероприятия с большими группами проводятся несколькими ведущими – в зависимости от количества участников и подгрупп. Желательно, чтобы в подготовке и проведении мероприятий участвовали и ассистенты, например, студенты.

Среди социально-психологических мероприятий большого группового формата можно выделить несколько видов:

- большие психологические игры;
- психологические акции;
- межкультурные интеграционные мероприятия⁹.

Как правило, каждое мероприятие планируется специально под определенную целевую группу в зависимости от конкретных условий.

6. Индивидуальная психологическая работа с детьми и подростками из семей мигрантов.

Миграция, а также события, предшествующие ей, являются тяжелым испытанием для ребенка и приводят к серьезным последствиям для его психики. Эти последствия существенно затрудняют процесс адаптации ребенка и зачастую требуют специальной психокоррекционной работы. Поэтому в рамках комплексной программы содействия адаптации мигрантов к образовательной среде предусмотрено оказание индивидуальной психологической помощи детям из семей мигрантов. Основанием для такой работы могут служить запрос со стороны самого ребенка или его родителей, рекомендации педагогов и собственные наблюдения школьных психологов.

Психологическая помощь детям-мигрантам должна базироваться на современном этнопсихологическом взгляде на проблему адаптации в новой культуре. В ходе адаптации ребенок оказывается перед непростой дилеммой: будучи вовлеченным в процесс вхождения в новую культуру, освоения ее норм и ценностей, он вместе с тем стремится удержать ценности родной культуры. Позитивный результат, по-видимому, возможен лишь при определенном компромиссе, когда происходит достижение социальной и психологической интеграции еще с одной культурой без потери богатств собственной¹⁰.

Один из самых важных принципов межкультурного (или мультикультурного) консультирования – работа в культурном контексте клиента. Американские психологи, разрабатывающие методологию мультикультурного консультирования, подчеркивают, что, оказывая психологическую помощь ребенку-мигранту, психолог должен уметь входить на время в его мир. Тогда он сможет постигнуть существенные отличия этого мира от его собственного и будет открыт к уважительному принятию этих отличий¹¹.

Особое условие психологического консультирования детей-беженцев из дальнего зарубежья – участие в процессе переводчика. Личность переводчика наравне с личностью психолога включена в терапевтический процесс. От личностных качеств, этнической принадлежности и других особенностей переводчика во многом зависит ход консультирования¹².

7. Оценка эффективности комплексной программы адаптации детей из семей мигрантов.

После проведения основных этапов программы проводится повторное исследование особенностей адаптации мигрантов и отношения к ним местных детей с использованием тех же диагностических методов, что и на первом этапе программы. Данная работа позволяет сравнить результаты до и после реализации программы и оценить ее эффективность. Анализ результатов позволяет наметить направления дальнейшей работы по содействию социокультурной адаптации мигрантов.

Разработанная комплексная программа психолого-педагогических технологий адаптации детей из семей мигрантов успешно вписывается в систему школьного образования, ее элементы могут быть использованы в других образовательных

учреждениях (лагерях отдыха, домах творчества) и детских организациях. Однако перспективным представляется внедрение аналогичных программ, специально созданных для различных видов поликультурных образовательных учреждений.

¹*Хухлаев О. Е.* Особенности содержания страха у детей вынужденных мигрантов: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. М., 2001.

²*Beiser M., Turner R. J., Ganesan S.* Catastrophic stress and factors affecting its consequences among Southeast Asian refugees. *Soc Sci Med.* 1989;28:183–195; *Westermeyer J., Vang T. F. and Neider J.* (1983). Migration and Mental Health Among Refugees: Association of Pre- and Post-migration Factors with Self-Rating Scales. *The Journal of Nervous and Mental Disease* 171(2): 92–96.

³*Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А.* Общество и вынужденные мигранты: трудный путь к взаимопониманию // Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень РОКК. М.: Смысл, 2001. Вып. 3.

⁴*Rack P. H.* Migration and mental health: A review of recent research in Britain. *Transcult. Psychiat. Res. Rev.*, 1982, 19, 151–172.; *Vega W. A., Rumbant R. G.* Ethnic minorities and mental health. *Ann. Rev. Sociol.*, 1991, Palo Alto, CA. P. 351–384.

⁵*Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шлягина Е. И.* Нарушения этнической идентификации у русских мигрантов // Социологический журнал, 1994; *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А.* Кризис идентичности у вынужденных мигрантов из Афганистана. Мигранты из дальнего зарубежья. Бюллетень № 2. 2000.

⁶*Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макаrchук А. В. и др.* Позволь другим быть другими: тренинг толерантности по преодолению мигрантофобии М.: МГУ им. Ломоносова, 2002; *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Макаrchук А. В.* Тренинги повышения межкультурной компетентности. М.: МГУ им. Ломоносова, 2005; *Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Шарова О. Д.* Жить в мире с собой и другими. Тренинг толерантности для подростков. М.: Генезис, 2000.

⁷*Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А.* Кризис идентичности у вынужденных мигрантов из Афганистана. Мигранты из дальнего зарубежья. Бюллетень № 2. 2000.

⁸Тренинги толерантности / Под ред. Г. У. Солдатовой. М.: МГУ им. Ломоносова, 2006; *Солдатова Г. У., Макаrchук А. В.* Может ли другой стать другом: тренинг профилактики ксенофобии. М.: Генезис 2006; *Солдатова Г. У., Макаrchук А. В.* Я, Мы и Другие: тренинг профилак-

тики ксенофобии. М., 2004; *Солдатова Г. У., Макаrchук А. В., Хухлаев О. Е., и др.* Как стать великодушным. Тренинги толерантности для подростков. М.: МГУ, 2003.

⁹Разные, но равные: большие психологические игры / Под ред. Г. У. Солдатовой. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова. 2004; *Турнер Д.* Ролевые игры: Практическое руководство. СПб., 2002.

¹⁰*Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М., 1999.

¹¹*Томас Л.* Психотерапия, раса и национальность // Б. Муллан. Психотерапевты о психотерапии. М.: Класс, 2000; *Ivey A. E., Bradford-Ivey M., Simek-Morgan L. and all.* Counseling and psychotherapy: A multicultural perspective. Needham Heights, Mass., Allyn & Bacon, 1997; *Kirmayer L. J.* Confusion of the senses: Implications of ethnocultural variations in somatoform and dissociative disorders for PTSD // Marsella A. J., Friedman M. J., Gerrity E. T., Scurfield R. M. (Eds.) Ethnocultural aspects of posttraumatic stress disorder: Issues, research, and clinical applications. Washington, American Psychological Association, 1996. P. 131–163.

¹²*Шарова О.* Треугольник общения: ребенок, психолог и переводчик // Бюллетень Программы УВКБ ООН «Психологическая поддержка беженцев и лиц, ищущих убежища». № 3. Июнь 2000.

Э. Р. Хакимов

Обучение педагогов этнопедагогическому проектированию

Этнопедагогическое проектирование – это процесс разработки педагогических проектов, в которых для решения педагогических проблем используются элементы этнопедагогики – науки о закономерностях, принципах, методах и формах традиционного воспитания определенного этноса или нескольких. Среди проблем могут быть воспитание нравственных ценностей, развитие творческих и интеллектуальных способностей, трудовое, эстетическое, физическое воспитание и др. Какую бы конкретную проблему не решали педагоги при разработке и реализации своего этнопедагогического проекта, обязательным показателем эффективности является воспитание уважительного отношения участников проекта к культурной самобытности своего и других народов.

Предлагаемые далее методические рекомендации посвящены последовательному ответу на следующие вопросы: что такое «этнопедагогическое» и чем проектирование отличается от планирования; что дает этнопедагогическое проектирование и какова логика его освоения; какова программа обучения этнопедагогическому проектированию и какие проектные идеи существуют в современной образовательной практике.

Термин «этнопедагогика» появился относительно недавно. «Этнопедагогика – наука об эмпирическом опыте этнических групп в воспитании и образовании детей, о морально-этических и эстетических воззрениях на исконные ценности семьи, рода, племени, народности, нации»¹; «... предметом этнопедагогики является педагогическая культура рода, этносоциума, нации или народности»².

Этнопедагогика как наука изучает традиции воспитания, морально-этические воззрения и нравственные предписания определенных этнических групп, стремится обосновать и экспериментально проверить результативность переноса традиционных для определенного народа ценностей, содержания, методов и форм воспитания в современную школу; исследует закономерности и факторы формирования культуры межнационального общения.

Под «этнопедагогическим проектированием» понимается разработка педагогического проекта по целенаправленному ин-

тенсивному наполнению образовательной среды традиционными элементами материальной и духовной культуры нескольких народов, с организацией «диалога культур». Здесь мы опираемся на подход В. С. Кукушина и Л. Д. Столяренко, которые разделяют два понятия – этнопедагогика и народная педагогика по следующему основанию: «Народная педагогика – это раздел педагогики, изучающий воспитательные традиции конкретного народа, этноса, а этнопедагогика – обобщенное понятие, означающее сравнительный анализ воспитательных традиций разных народов»³.

Уточняя этнопедагогический подход, мы определяем, что речь идет о педагогических традициях нескольких народов, которыми обогащается образовательный процесс и при которых у учащихся и педагогов накапливается опыт нахождения близкого и совпадающего у разных народов, а также формируется понимание и чувствительность к особенному, самобытному.

Опишем далее, в чем различия между двумя похожими процессами: проектированием и планированием. Проектирование как вид деятельности имеет некоторые отличия от традиционного планирования. Для показа разницы приведем следующий пример. Допустим, вам надо сделать перестановку в доме. При традиционном планировании вы понимаете, что нужно как-нибудь по-новому расставить имеющуюся мебель, может быть, что-то докупить, а что-то выкинуть, может быть, поменять назначение комнат и т. д. Ваш главный мотив – деятельность ради изменения! Вы будете двигать мебель несколько раз и оставите наконец расстановку, при которой вам покажется, что стало лучше. Этапы планирования: определение цели, перевод ее в задачи, определение времени и ответственных за решение каждой задачи. Планирование – это разработка действий, направленных на некоторое продвижение к цели. Главный критерий эффективности плана – оптимальность распределения сил по времени и назначению ответственных за каждое завершённое действие.

При проектном подходе сначала вы обдумаете, что конкретно вас не устраивает. Возможно, что после этих раздумий вы поймете, что расстановка мебели не вызывает особых проблем, а есть острая необходимость расширения пространства в одной из комнат. Ваш главный мотив – деятельность ради решения проблемы! Ваш проект тогда будет состоять в поиске наилучшего варианта расширения пространства – либо за счет соединения

комнат, либо при сохранении размеров за счет зрительных эффектов при помощи зеркал, изменения цвета стен и др. Этапы проектирования: определение наиболее острой проблемы, поиск вариантов решения проблемы в идеале, оценка имеющихся ресурсов, анализ возможностей привлечения дополнительных ресурсов, определение критериев достижения результата (решенности проблемы), прогноз последствий.

В случае определения наиболее острой проблемы – в расширении пространства комнаты – на втором этапе вам предстоит провести мысленный поиск разных способов реального или кажущегося расширения пространства – обдумывание вариантов расстановки зеркал, встраивания мебели и т. д. Вы будете смотреть журналы, искать информацию в Интернете, обсуждать идеи с друзьями, возможно, консультироваться с профессионалами. В результате произойдет «открытие» варианта, в котором проявленная проблема будет решена. Как правило, это действительно открытие, инновация, так как очевидные действия не требуют интеллектуальных усилий для разработки вариантов решения проблемы.

На третьем этапе проектирования вы будете проводить оценку имеющихся ресурсов – тех возможностей, которые уже имеются. Как правило, для реализации проекта большая часть ресурсов имеется. Вместе с тем определенные ресурсы нужно будет привлечь дополнительно. В нашей ситуации – это рабочие руки специалистов, новая мебель или обои, консультации с профессионалами и т. д. Далее происходит стандартное планирование – составляется пошаговый план, в конце каждого шага которого описываются реальные, осязаемые результаты. Здесь определяются объективные способы оценки меры решенности проблемы.

Завершается проектирование оценкой последствий реализации проекта – возможных негативных и позитивных изменений; в общих чертах формулируется ответ на вопрос «что дальше?» В случае осознания, что проект создаст большие негативные последствия, от реализации данного проекта отказываются или осуществляют новое проектирование. Например, если при перестановке мебели для расширения места станет очень неудобно складывать одежду или готовить домашние задания вашим детям, то нужно будет искать другие варианты его расширения. Результатом проектирования становится проект – средство организации предстоящей практической деятельности.

Проектирование – это разработка действий, направленных на наиболее результативное решение актуализировавшейся проблемы исходя из имеющихся и привлекаемых ресурсов. Проектирование – это разработка пошагового решения актуальной проблемы с четким описанием конечных и промежуточных результатов предстоящей деятельности. Главный критерий эффективности проекта – мера решенности актуальной для вас проблемы.

Проектирование – это буквально «забрасывание вперед» (*лат. projicere*) – «метод, который позволяет нам двигаться от идеи к действию, структурируя этапы всего процесса»⁴, определение измеряемых шагов достижения желаемого состояния.

Педагогическое проектирование – это разработка реального пути решения определенной, действительно актуальной, проблемы образования и воспитания в совершенно конкретной ситуации образовательного учреждения или общественной организации. Существенными особенностями педагогического проекта являются 1) направленность на решение четко определенной актуальной социальной проблемы педагогическими средствами – через воспитание и образование участников проекта – доказательство актуальности; 2) построение идеальной модели решенности проблемы – нахождение или выработка инновации; 3) достаточная определенность конечных и промежуточных результатов проекта, ограничение во времени и прогноз возможных положительных и отрицательных последствий его реализации; 4) определение возможных и необходимых ресурсов для осуществления проекта, специальное продумывание планов взаимодействия с источником интеллектуальных, кадровых, административных и материально-финансовых ресурсов. Результатами реализации педагогического проекта должны становиться определенные новообразования в личности участников: ценности, способности, компетентность, направленность личности и др.

Для демонстрации специфики этнопедагогического проекта приведем конкретный пример: «Проект формирования этнической толерантности учащихся национальных гимназий через совместный выпуск межкультурной школьной газеты».

Проблема, на решение которой направлен проект: в 1998 г. в г. Ижевске были открыты две национальные гимназии: Удмуртская гимназия им. Кузубая Герда и Татарская классиче-

ская гимназия. Целью этих учебных заведений является возвращение будущей национальной интеллигенции (с развитым национальным самосознанием, с высокой культурой, с хорошей образованностью). В каждой из гимназий основным содержанием воспитания выступают национальная культура родного народа и национальная культура русского народа.

Такая ситуация помимо мощного позитивного потенциала таит и определенные проблемы. Освоение родной национальной культуры может способствовать формированию националистической позиции будущих выпускников (межэтнической нетерпимости). Ряд исследований могут подтвердить данную тенденцию: среди старшеклассников некоторых национальных классов г. Ижевска было выявлено относительно большое число учащихся, имеющих негативные этнические стереотипы по отношению к народам, проживающим в Удмуртии. При этом процент таких учащихся в национальных классах оказался гораздо выше, чем в классах обычных. В целом среди учащихся 8–11 классов для 18% учащихся удмуртской национальности характерно негативное отношение к представителям татарской национальности, а для 28% учащихся татарской национальности – к представителям удмуртской⁶. Основной причиной такой ситуации является отсутствие условий для накопления у учащихся опыта позитивного межкультурного общения и взаимодействия.

Удмуртская и татарская национальные гимназии сосуществуют в течение ряда лет, однако между учащимися этих гимназий не возникли отношения сотрудничества. Проект направлен на установление сотрудничества учащихся и педагогов этих гимназий для совместного выпуска межкультурной школьной газеты в целях формирования этнической толерантности учащихся.

Цель газеты: одновременное представление на трех языках (русском, удмуртском, татарском) информации о национально-культурных традициях удмуртского и татарского народов, сообщений о событиях в гимназиях, стихов и рассказов учащихся гимназий и др. Этническая толерантность учащихся будет формироваться тремя путями: а) при переводе текстов о культуре другого народа на родной язык (с поиском слов, наиболее точно передающих смыслы), б) при тесном и регулярном взаимодействии с представителями другой национальной культуры, в) при чтении на родном языке материалов о другой национальной куль-

туре и событиях, связанных с другой национальной культурой (возможности сопоставлять, находить похожее и уникальное).

Цели и задачи проекта: совместный выпуск межкультурной школьной газеты призван сформировать ценностное отношение учащихся 5–11 классов удмуртской и татарской национальных гимназий к культурам соседнего народа (стать условием формирования у учащихся этнической толерантности).

Задачи:

1. Проведение предваряющей работы с педагогами каждой из гимназий (обоснование значения предстоящей работы, согласование смыслов и условий формирования этнической толерантности учащихся), определение форм сотрудничества педагогов удмуртской и татарской гимназий.
2. Организация семинара для учащихся 7–10 классов удмуртской и татарской национальных гимназий по разработке макета будущей газеты (проектирование направленности, содержания и рубрик межкультурной школьной газеты).
3. Проведение учебы «членов редколлегии» и «технического персонала» газеты.
4. Руководство «исследователями-этнографами», «переводчиками», «редколлекцией», «техническим персоналом».
5. Организация выпуска межкультурной школьной газеты.
6. Проведение исследования динамики формирования этнической толерантности учащихся 7–10 классов.

Проект направлен на формирование этнической толерантности в первую очередь учащихся, задействованных в разработке и выпуске межкультурной школьной газеты (около 40 человек), во вторую, учащихся гимназий, регулярно читающих газету (около 300 человек), в третью очередь (косвенно) – учащихся национальных классов других школ города и республики (около 1000 человек). Проект отвечает ожиданиям учащихся старших классов, так как создает поле для социально-значимой деятельности и для творческого самовыражения, что является существенными мотивами жизнедеятельности в подростковом и юношеском возрасте.

Ожидаемые результаты проекта:

1. Регулярное сотрудничество учащихся и педагогов удмуртской и татарской гимназий города Ижевска.
2. Три выпуска межкультурной детской газеты, освещаю-

циях национально-культурные традиции удмуртского и татарского народов, жизнь в гимназиях и в школах города, литературное творчество учащихся и педагогов гимназий и др. (тираж 999 экземпляров).

3. Развитие у учащихся, родителей и педагогов удмуртской и татарской гимназий ценностного отношения к культурам своего и соседнего народа.

4. Группа учащихся в двух национальных гимназиях, обученная и мотивированная к журналистско-издательской и литературно-творческой деятельности.

Оценка процесса формирования этнической толерантности будет осуществляться следующим образом: специалисты факультета психологии и педагогики Удмуртского государственного университета предложат психодиагностические методики, психологи гимназий проведут психодиагностику и обработают результаты.

Оценка содержания газеты будет проведена специалистами факультета журналистики Удмуртского государственного университета: будет проведена экспертная оценка актуальности и разработанности рубрик и материалов газеты и оценка качества смыслового перевода с удмуртского на татарский и с татарского на удмуртский языки.

Деятельность в рамках проекта:

1. Подготовка августовских совещаний педагогов в удмуртской и татарской гимназиях; организация встречи и согласования действий педагогов.

2. Заключение договоров с редакциями татарской газеты «Янарыш» и удмуртской газеты «Зечбур!» об оказании консультационных услуг по изданию межшкольной газеты.

3. Заключение договора с типографией по тиражированию газеты.

4. Подготовка и проведение разработнического семинара для учащихся 7–10 классов гимназий (разработка названия, эпиграфа, целей, рубрик, планов первых материалов будущей газеты).

5. Проведение учебы учащихся – «членов редколлегии» и «журналистов» (основы журналистики).

6. Проведение учебы учащихся – «технического персонала» (машинописные работы, корректура, верстка) газеты.

7. Руководство кружками «исследователей-этнографов»,

«переводчиков», «журналистов», «редакции газеты», «фото-корреспондентов».

8. Организация экспертизы содержания газеты.

9. Исследование динамики формирования этнической толерантности учащихся 7–10 классов национальных гимназий; подготовка аналитической справки.

10. Подготовка отчета по реализации проекта.

Возможные риски и их предупреждение:

Выпуск газеты – дело ответственное и новое для учащихся гимназий, существуют риски: а) слабого качества представляемых в газету материалов, б) проблем в переводе на родной язык текстов о культуре другого народа, в) неупевания сделать материал к сроку. Для предупреждения данных рисков организуется учеба (осенние каникулы) и сопровождение, консультации учащихся взрослыми по каждому направлению (кружковая работа в течение учебного года).

Гимназии друг от друга находятся на значительном расстоянии, и существует риск малого количества контактов между учащимися при разработке материалов газеты. Для предупреждения данного риска еженедельные занятия кружков предполагается проводить поочередно то в одной, то в другой гимназии.

При реализации межкультурных проектов с участием нескольких организаций существует риск возникновения конкуренции между ними («кто больше вложил», «кого винить в случае невысокого качества работы» и т. п.). Для предупреждения данного риска предполагается в качестве главного редактора газеты привлечь специалиста «со стороны» – человека, работающего в одной из городских газет и заинтересованного и в развитии национальных культур, и в формировании этнической толерантности молодежи.

В случае реализации проекта (издания трех номеров, создания редколлегии, отработки связей с типографией, экспертами и др.) предполагается издавать газету чаще: а) с широким привлечением учащихся других национальных гимназий (например, гимназии № 24 «Русский дом»), школ города и республики; б) на средства Министерства национальной политики, для которого станет очевидна значимость продолжения издания межкультурной школьной газеты; кроме того, предполагается, что выпуск газет позволит найти спонсоров (из числа руководителей коммерческих структур, из числа членов общественных организаций, из числа родителей гимназистов и др.).

Рассмотрим далее плюсы, которые дает освоение практиками педагогического (в частности, этнопедагогического) проектирования при сравнении с традиционным планированием:

- проектирование позволяет более эффективно выделять проблемы в той или иной ситуации;
- ставка на конкретные результаты позволяет концентрировать и максимально рационально расходовать ресурсы;
- соответствие проекта формальным и содержательным требованиям повышает его конкурентоспособность при отборе для финансирования или других форм поддержки;
- соответствие ресурсной базы и действий изначальным целям проекта обеспечивает качество деятельности и реалистичность в достижении результатов;
- при проектировании важно, не кто и сколько получил средств, а как они были использованы, что получилось в конечном итоге;
- инновационность проектных решений открывает новые пути и методы достижения поставленных целей и задач;
- участие в проектной деятельности, работа в команде развивают ответственность каждого участника за результаты, формируют нравственный социально-психологический климат в педагогическом коллективе, повышает самоуважение и способствует самореализации педагогов.

Опишем некоторые результаты освоения этнопедагогического проектирования педагогами трех школ Удмуртской Республики в рамках Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе».

В первой школе – № 65 г. Ижевска (в школе открыты 20% национальных классов) основных проблем две: формирование позитивного отношения родителей и учащихся к обучению в национальных классах и межкультурная адаптация детей мигрантов и беженцев. Итогом обучения педагогов стала разработка проектов комплексных программ учебно-воспитательной работы «Мы – россияне!» и «Возрождение национальных языков и культур в молодежной среде»; проектов авторских программ по краеведению «История наших народов (5–9 классы)», по технологии «Бытовая культура народов Урала (интерьер, блюда и др.) (5–6 классы)»; программ кружков «Формирование у учащихся ценностного отношения к национальным культурам через туристско-

краеведческую работу», «Народная педагогика», «Народная медицина удмуртов»; цикла уроков изобразительного искусства «Национальные костюмы народов Удмуртии», журнала-эстафеты «Наш разнообразный мир», фольклорного фестиваля для учащихся младших классов. В частности, проект «История наших народов» предполагает разработку образовательной программы по истории и этнографии удмуртов, русских, татар, армян, евреев, азербайджанцев и др. народов (всего – 11), представители которых обучаются в данной школе. Педагоги школы разработали программу развития образовательного учреждения как «Школы толерантности – адаптивной школы».

В другой школе – сельской национальной (удмуртской) школе в деревне Старый Кармыж Кизнерского района, педагоги сформулировали для себя следующую актуальную проблему: как обеспечить развитие творческих способностей каждого ученика в условиях сельской общеобразовательной школы. В ходе обучения этнопедагогическому проектированию каждому из педагогов стало очевидным, что деревенская моно-этнокультурная среда является недостаточным условием для развития творческих способностей учащихся. В результате педагоги по-новому сформулировали темы своей методической работы, например «Методика включения учащихся в исследовательскую работу по сопоставлению языковых конструкций», «Технология изготовления предметов обихода у сельских жителей Удмуртии: удмуртов, русских, татар и марийцев (на примере изготовления топорищ)», «Методика обучения традиционным вышивкам орнаментов удмуртов, русских, татар и марийцев», «Сопоставление художественных образов в литературах разных народов». Как воспитатель, каждый педагог запланировал разработку и проведение циклов тематических классных часов или крупное межшкольное дело. Например, началась разработка спартакиады «Народные этнокультурные игры Удмуртии», циклов классных часов на темы: «Народные календарные традиции сельских жителей Удмуртии», «Архитектура сельских населенных пунктов Удмуртии», «Чувство прекрасного у сельских жителей Удмуртии: удмуртов, русских, татар и марийцев», «Решение проблем экологии сельскими жителями Удмуртии», «Вклад народов Удмуртии в процветание России» и др. Ежегодно в мае школа стала организовывать на своей базе межшкольные фестивали творческих достижений учащихся.

В третьей школе – Татарской классической гимназии г. Ижевска – была сформулирована следующая проблема: как сформировать у учащихся потребности и способности к саморазвитию на основе чувства национальной гордости и этики межнациональных отношений. После обучения этнопедагогическому проектированию учителя школы разработали проект интегрированной программы «Преподавание татарского, арабского и английского языков на основе контрастивного подхода (5–9 классы)». Контрастивный подход означает сопоставительное межъязыковое и межэтническое преподавание – культурных смыслов, языковых явлений, фонетических конструкций. В этом случае у учащихся не только уменьшается количество интерферентных ошибок, но и успешнее формируются «языковые картины мира». Организационная проблема, которую педагоги успешно решили, – согласование тем по программам преподавания. В гимназии определены 10 тем (по одной на каждый год обучения), которую одновременно в течение нескольких занятий каждый педагог по-своему раскрывает на своем предмете.

Методика обучения этнопедагогическому проектированию включает два больших шестишаговых цикла: предварительного-мотивирующего и проектно-экспертного. Во время первого цикла педагоги приходят к «открытию» многокультурности современного мира, заключающейся не только в разнообразии традиционных одежд или языков, но и в менталитетах представителей разных групп – взглядов на успех, на самого себя и окружающих людей и т. д. Кроме того, в первом цикле у педагогов повышается осознание важности и возможности использования этнокультурных традиций и, в частности, этнопедагогических средств в воспитании и обучении учащихся. Идет работа над повышением собственной личностной толерантности – уважительного отношения к культурному разнообразию. Итогом первого цикла становится психологическая готовность к этнопедагогическому проектированию, включающая внутреннюю мотивацию к проектной деятельности и заинтересованное доброжелательное отношение коллег к разработке индивидуальных или групповых этнопедагогических проектов в образовательном учреждении.

На втором этапе педагогами-участниками обучения осуществляется пошаговая разработка этнопедагогических проектов: освоение различных проективных умений, принятие

на себя ответственности за решение актуальных проблем педагогическими и организационными средствами, объединение в группы взаимоподдержки. Собственно, обучение этнопедагогическому проектированию происходит в процессе практической проективной деятельности.

Приводим далее методические рекомендации по проведению занятий с педагогами.

1. Предварительно-мотивирующий этап. Первый шаг – «открытие» многокультурности современного общества. Важность этого шага заключается в понимании педагогами существования многокультурного мира и стремления найти педагогические средства, адекватные этому миру. Одним из возможных приемов является использование игры «Кто прав?»⁷

Маша любит Юру, который живет на другом берегу реки.

После наводнения были большие разрушения и сейчас невозможно перебраться через реку. Нет никакого моста или брода.

У Пети есть лодка, поэтому Маша идет к нему, чтобы попросить перевезти ее через реку.

Петя обещает перевезти Машу через реку, но только если она проведет с ним ночь.

Маша смущена. Она просит совета у Кати, что ей делать.

Катя не хочет вмешиваться в это.

В конце концов, Маша соглашается на предложение Пети для того, чтобы перебраться через реку и увидеть Юру.

Маша начинает жить с Юрой. Однажды она рассказывает ему о том, что у нее был секс с Петей. Юра прогоняет Машу.

Маша бежит к Михаилу, который живет недалеко от Юры, и рассказывает ему о своей ситуации. Она остается с ним.

1. Каждый педагог самостоятельно записывает всех персонажей этой истории по порядку: на первом месте – самый хороший, на последнем – самый плохой. После этого надо записать хотя бы одну причину, аргументирующую его решение.

2. Парно педагоги обсуждают списки и вырабатывают один список от двоих. При этом выясняется, что у многих педагогов эти списки первоначально не совпадали, требуется усилие, чтобы согласиться.

3. Каждая пара педагогов объединяется с другой парой. Они обсуждают полученные списки. Выясняется, что аргументы порой противоположны. Очень сложно выработать общий

список. При этом в некоторых группах остаются педагоги, кто не согласен с общими списками.

4. Каждый список выслушивается всеми, озвучиваются все аргументы. Здесь становится очевидным, что общество, в котором мы живем, – это общество, состоящее из людей с разными ценностями. Можно задать вопрос: в каких обществах все его члены оценивают поведение людей одинаково. Выясняется, что это догматические общества прошлых эпох. Однако современное общество – это сообщество индивидуальностей, каждая из которых может придерживаться собственной системы ценностей, не совпадающей с ценностями других людей. Таким образом, современное общество – это общество многокультурное.

5. Целесообразно далее ввести схематичный рисунок «Айсберга культуры» – образ, который демонстрирует, что внешнее появление определенной культуры – это лишь небольшая ее часть, а гораздо большая по значению – это часть, скрытая в психологии носителей культуры.

«Айсберг культуры» 8

Видимая (надводная) часть – это национальные изобразительное искусство, литература, драматургия, музыка, народные танцы, игры, кухня, одежда и др.

Невидимая (подводная) часть – это представление о скромности; понятие красоты; идеалы в воспитании детей; отношение к животным; модели отношений начальник – подчиненный; определение греха; практика ухаживания; понятие справедливости; стимулы к труду; представления о лидерстве; темп работы; модели группового принятия решений; понятие чистоты; отношение к тем, кто от тебя зависит; теория болезни; подходы к решению проблем; понятие подвижности статуса; распределение ролей по возрасту, полу, классу, профессии, родству; определение невменяемости; природа дружбы; понятие «Сам»; модели визуального восприятия (язык жестов, выражение лица и др.); представления о логике и законности; модели управления эмоциями и ведения разговора в различных социальных контекстах; понятие прошлого и будущего; хронологическое время; предпочтение конкуренции или сотрудничества; нормы социального взаимодействия; представления о юности; организация физического пространства и т. д.

Второй шаг – прочувствование педагогами связей с собственным народом. Важность этого шага обусловлена необходимостью актуализации личных смыслов включения в этнопедагогическое проектирование. Кроме того, в течение этого шага на конкретных примерах педагогов – участников обучения появляется возможность демонстрации всем разнообразия этнической идентичности у разных людей по разным основаниям: часть педагогов идентифицирует себя с одним народом (однокультурная этническая идентичность – «национальность»), другие могут идентифицировать себя с двумя народами (бикультурная идентичность как вариант нормы), иногда встречаются педагоги, которые идентифицируют себя с тремя народами и более (поликультурная идентичность как вариант нормы).

1. Каждый педагог берет альбомный лист и пишет в верхней части название одного, двух, трех или более народов, которые для него являются «родными».

2. Далее на листе нужно нарисовать все, что возникает в сознании как связь педагога со своим народом: любые предметы, символы, элементы природы и др. Это те образы, которые возникают при медленном произнесении своей этнической идентичности, например: «Я – русский, роднит меня с этим следующее...» Художественные достоинства здесь второстепенны, главное – это как можно более разнообразные и самобытные образы.

3. Из работ педагогов создается галерея. Каждый педагог выступает с комментариями к образам на своем рисунке. Такая работа не только проявляет, но и усиливает ощущение связей с собственным народом. Это чрезвычайно важно для включения в этнопедагогическое проектирование. Если коллектив участников достаточно большой, то в рисунках проявляется разнообразие символов и образов, которые роднят людей одинаковой идентичности со своим народом. Ведущему можно сказать, что эта работа – лишь начало, и каждый вправе искать и другие «родные» образы, находить все более и более «глубокие корни». Важно акцентировать внимание участников на том, что «родные» символы и образы – это личностные ресурсы человека и это педагогические ресурсы для воспитания (если будут становиться «родными» для учащихся).

4. Полученная галерея – это демонстрация этнической идентичности. Хорошо, если в галерее будут рисунки, где вы-

ражена связь с двумя или тремя культурами. Это означает, что в коллективе есть педагоги с поликультурной идентичностью. Такая идентичность характерна для подавляющего большинства современных европейцев, а россияне – это европейцы, и они могут становиться поликультурными. (Если же все рисунки педагогов связаны только с одной культурой, моноэтничны, то целесообразно вывесить несколько рисунков учеников-старшеклассников с поликультурной этнической идентичностью. Для этого требуется предварительно попросить старшеклассников нарисовать различные «родные» этнические образы.)

5. На данном материале важно ввести два понятия «этническая идентичность» и «этническая позиция личности». Этническая идентичность – это отнесение человеком себя к определенной этнической группе (татары, северные удмурты и др.). Характер этнической идентичности определяется количеством этнических групп, к которым человек себя относит. К одной – моноэтническая; к нескольким – полиэтническая идентичность. Затруднение взрослого человека в этнической идентичности называется маргинальностью, что соответствует промежуточному, пограничному положению между разными этническими группами, психологически выражается в глубоких субъективных переживаниях. В то же время психологически продуктивно принятие своих связей с двумя и более культурами, способность переключаться с одной культуры на другую, ощущение межкультурного «посредничества» и обогащения собственной личности плодотворными достижениями разных культур: «...не разрез, но шов, слияние, гармонизация разных традиций в личности» (Б. Берберова). Этническая позиция личности – это совокупность эмоциональных отношений к этничности, во-первых, к собственной этнической принадлежности (от полного безразличия до выраженной сверхзначимости), во-вторых, к представителям своей этнической группы (от полного негативизма до сверхпринятия), в-третьих, к ярким представителям других этнических групп (от выраженной агрессивности и раздражения до интереса и уважения к культурной самобытности). Понятия «этническая идентичность» и «этническая позиция личности» – это инструменты педагога для оценки наиболее важных этнопсихологических особенностей личности взрослого человека (родителя, другого педагога), с которым предстоит взаимодействовать. Понимание педагогами наличия

среди взрослых тех, для кого этническая принадлежность очень значима, – это хороший стимул включения в этнопедагогическое проектирование.

Усилить ощущение педагогами связей с собственным народом можно, если предложить членам каждой национальности (или разновидности идентичности) индивидуально или в группах подготовить презентацию миссий своего народа на данной территории и выступить перед другими группами, например, «Мы, удмурты, проживающие здесь, стремимся..., мы хотим, чтобы..., наш вклад в процветание этой территории заключается..., миссия нашего народа...»

Третий шаг – выявление педагогами у себя этнических стереотипов и их роли в осуществлении образовательного процесса. Для подготовки к этнопедагогическому проектированию важно, чтобы педагоги научились признавать наличие стереотипов, учились работать с ними и активно искали возможности для совместной работы с учениками в целях улучшения понимания существующих стереотипов.

1. Каждому педагогу нужно написать 3–5 национальностей, которые вызывают очень приятные чувства, желание глубже познакомиться с культурой и представителями этих народов. Пусть педагоги дадут каждой из них несколько характеризующих слов. Ведущему при этом надо объяснять: «Позитивное или негативное отношение – это естественная реакция человека, в основе лежит эмоциональное реагирование, которое свойственно любому живым организмам; здесь не уместны оценки: «плохо–хорошо»; здесь очень важно выделить, какие слова и образы у каждого из нас связаны с той или иной национальностью».

2. Затем нужно написать любые 3–5 национальностей, которые в целом нравятся, вызывают позитивное отношение к их представителям, и 3–5 национальностей, которые вызывают некоторое напряжение, настороженность, негативные ощущения. Каждой из них также нужно дать по несколько характеризующих слов.

3. Наконец, нужно написать 3–5 национальностей, которые вызывают негативные отношения, ощущения опасности и сильного раздражения от необходимости общаться с ними. Ведущему при этом надо продолжать оказывать поддержку участникам: «Мы учимся работать со своим внутренним миром, любое отношение с психологической точки зрения является

нормальным, так как это просто реакция организма. Давайте выделим, какие слова и образы у каждого из нас связаны с той или иной национальностью».

4. Можно познакомить друг друга со списками в микрогруппах по 3–5 человек.

5. После этого проводится игра «Стереотипы в нашей жизни»⁹, в ходе которой происходит уточнение этнических стереотипов, определяется, что стереотипы – это лишь схемы, но это устойчивые и распространенные образы относительно представителей разных групп. Важно показать, что педагоги часто разделяют распространенные в обществе стереотипы и что для педагогической деятельности нужно научиться осознавать свои стереотипы, чтобы преодолевать их при оценке конкретных людей.

Назначается человек, который будет записывать все, что происходит в группе, остальные садятся в круг, ведущий берет мячик или другой легкий предмет, который можно бросать друг другу. Ведущий: «Вот история Рашида, мальчика из Азербайджана...», кидает мячик другому члену группы и просит его сказать следующее предложение. Дальше он должен бросить мяч кому-нибудь еще. Таким образом, группа развивает историю. Через какое-то время ведущий просит мячик и говорит: «А вот история Ани, удмуртской девочки из деревни». Пусть группа составит и эту историю.

Дальше ведущий предлагает кому-то из участников начать новую историю о людях, по поводу которых в группе существуют стереотипы. Игра будет интересной, если будет происходить быстро.

После составления 5–7 историй наблюдатель зачитывает их.

Обсуждение: какие черты мы приписали нашим героям? Почему мы приписали им именно эти черты? Что общего у наших историй и что их отличает друг от друга? Что из того, что мы внесли в наши истории, является стереотипом? Есть ли в них доля правды? А что неправда в этих стереотипах? Как будет себя чувствовать человек, если окружающие воспринимают его исключительно через призму стереотипов?

6. В конце шага важно показать, что между имеющимся стереотипом и реальным действием возможен определенный разрыв. Педагоги знакомятся с результатами исследования, проведенного в 1934 г. в Америке Р. Лапьером¹⁰.

Лапьер с двумя студентами-китайцами путешествовал по США. Они посетили 252 отеля и почти во всех случаях (за исключением одного) встретили в них нормальный прием, соответствующий стандартам сервиса. Никакого различия в обслуживании самого Лапьера и его студентов-китайцев обнаружено не было. После завершения путешествия (спустя два года) Лапьер обратился в 251 отель с письмами, в которых содержалась просьба ответить, может ли он надеяться вновь на гостеприимство, если посетит отель в сопровождении тех же китайцев, теперь уже его сотрудников. Ответ пришел из 128 отелей, причем только в одном содержалось согласие, в 52% был отказ, в остальных уклончивые формулировки.

По мнению Лапьера между стереотипом по отношению к лицам китайской национальности и реальным поведением хозяев существует расхождение. Из ответов на письма можно было заключить о наличии негативного стереотипа, в то время как в реальном поведении он не был проявлен, напротив, поведение было организовано так, как если бы совершалось на основании позитивного стереотипа. Этот вывод получил название «парадокса Лапьера».

Четвертый шаг – осознание педагогами некоторых культурных особенностей людей, чьи дети учатся в школе (проживают в данной местности), а также нахождение совпадающих интересов и потребностей. Значение этого шага заключается том, чтобы помочь педагогам понять, что «отличный» не значит «плохой», справиться со своими чувствами и страхами по поводу тех, кто отличается от них, улучшить понимание людей разных этнических групп, вызвать интерес к их культурным особенностям.

1. Всех педагогов нужно поделить на группы так, чтобы их количество приближалось к количеству этнических групп, дети которых учатся в школе (или проживают в данной местности). Каждая группа получает рабочий лист и формулирует окончания незаконченных предложений. Количество рабочих листов должно соответствовать количеству этнических групп.

Рабочий лист 1

РУССКИЕ

Русские любят...

Мы все знаем, что русские...

Русских можно отличить по...

*Русские всегда поступают...
Все остальные считают, что русские...
Русские хотели бы, чтобы в Удмуртии...
Миссия русских на территории Удмуртии состоит...
Русские хотели бы слышать о себе, что они...
Русские не хотели бы слышать в свой адрес...*

Рабочий лист 2

ЕВРЕИ

*Евреи любят...
Мы все знаем, что евреи...
Евреев можно отличить по...
Евреи всегда поступают...
Все остальные считают, что евреи...
Евреи хотели бы, чтобы в Удмуртии...
Миссия евреев на территории Удмуртии состоит...
Евреи хотели бы слышать о себе, что они...
Евреи не хотели бы слышать в свой адрес...*

2. При озвучивании окончаний предложений ведущему нужно расставлять акценты на совпадении желаний представителей разных народов в благополучии, стабильности общества, экономическом развитии и т. д.; на взаимодополнении миссий разных народов для процветания данной территории; на деликатности в использовании стереотипных ярлыков в адрес представителей определенных народов.

3. Можно предложить участникам (если среди них есть представители определенных народов) выступить в роли экспертов, оценивающих доложенное подгруппой мнение.

4. В отношении тех народов, которые есть в рабочих листах, но представителей которых нет среди участников, лучше предложить классным руководителям в будущем обратиться за уточнениями к родителям – представителям этих народов. Смысл этого предложения заключается в активизации интереса учителей к представителям малочисленных народов и закладыванием отношения к этим представителям как к ресурсу построения воспитательной работы с детьми.

Пятый шаг – осознание педагогами того, что кроме этнических стереотипов существуют этнические предрассудки – до-рассудочные эмоционально-выраженные негативно-предвзятые

отношения к представителям каких-либо этнических групп, без внимания к личности конкретного человека. Можно вводить примеры предрассудков и по отношению к разным другим социальным группам: к беженцам, к религиозным меньшинствам, к женщинам и др.

1. Всех педагогов нужно разделить на подгруппы (2–4 человека) и раздать сценарии. Подгруппа ставит сценку. (Ведущий может придумать ситуации, более актуальные для своего города, школы.)

2. Вопросы для обсуждения: Что общего во всех проигранных сценках? Почему в сценках люди ведут себя именно таким образом? Как чувствуют себя жертвы предрассудков? Заслуживают ли они такого обращения?

3. При обсуждении важно ввести понятие «предрассудка».

4. Ведущему важно попросить педагогов вспомнить, случались ли с ними ситуации, когда они становились свидетелями или жертвами предрассудков? Как они себя чувствовали? Как себя вели? Кто или что им помогло в ситуациях, когда они были жертвами? Как можно предотвратить подобные ситуации?

Сценарии.

Иван недавно приехал в наш город из удмуртской деревни (или другой страны). Он говорит по-русски с акцентом. После школы ребята окружили его и стали передразнивать.

Амина – мусульманка. Она всегда носит длинные юбки и не ест в столовой. Девочки смеются над ее одеждой, а один мальчик пытался заставить ее есть свинину.

Катя собирается привести домой своего молодого человека. Она сообщает родителям, что он – негр. Какова реакция родителей?

Недавно в классе узнали что Разул – мусульманин. Теперь дети боятся его и думают, что он и его брат – террористы.

Маша и Катя пришли во двор. Там они увидели, как мальчишки играют в стрит-бол. Они тоже захотели поиграть. Но мальчишки стали смеяться над ними и говорить, что девочки не могут играть в такую игру. Маша и Катя обиделись и передумали играть.

Саша любит рок-музыку. Недавно он проколол себе ухо, потому что многие рок-звезды носят серьги. Он пришел в школу, и одноклассники стали смеяться над ним. Один мальчик даже крикнул ему «ты не мужчина».

Лена пришла в школу в новом платье. Подруги спросили ее, где она его купила. Она ответила, что мама купила его для нее в секонд-хэнде. Девочки сказали «значит, ты бедная» и не захотели с ней играть.

Сестра Маши ездит в инвалидной коляске. Маша пригласила одноклассников к себе домой. Они увидели сестру и быстро засобирались домой. После этого на следующий день весь класс обсуждал сестру Маши.

Шестой шаг – оценка педагогами ситуации в своей школе и согласованное определение общих проблем.

1. Всех участников нужно поделить на подгруппы так, чтобы всего получилось 5 подгрупп. Каждой – надо оценить ситуацию в школе, отмечая в каждой строке Диагностического листа ту ячейку, которая наиболее соответствует действительности (см. ниже).

2. Для обсуждения можно предложить одной подгруппе зачитать выбор по первой строке и прокомментировать. После этого другие подгруппы сообщают о своем решении. На доске ведущий записывает, сколько подгрупп выбрали по этой строке первый уровень, сколько – второй, сколько – третий. В дальнейшем обсуждении озвучиваются аргументы всех подгрупп.

3. Таким же образом происходит работа по всем строкам Диагностического листа. Всем педагогам становится очевидно, каковы реальные достижения и каковы перспективы (задачи) для дальнейшей работы.

**Диагностический лист
уровней развития поликультурного образования в школе¹¹**

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ИНФОРМАЦИЕЙ О РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ И ГРУППАХ С ВОСПИТАНИЕМ ТОЛЕРАНТНОСТИ И УВАЖЕНИЯ	И содержание большинства учебных предметов (в том числе физику, химию, математику), и методы работы с учениками учитывают различия	Этнические культуры вошли в содержание различных гуманитарных предметов.	Этнические культуры представлены только на тематическом уровне в учебной и внеклассной деятельности. В школе есть один предмет, связанный с

Продолжение диагн. листа

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
	чия этнических культур.		разнообразием этнических культур.
	В своей ежедневной практике и при рассмотрении общих тем (не только касающихся меньшинств) преподаватели используют вспомогательные материалы, которые отражают культурное и социальное разнообразие общества во всей полноте.	Преподаватели включают темы, связанные с культурой одного этнического меньшинства, которое они считают наиболее значимым (например, говорят о культуре только удмуртов или только цыган), и не обращают внимание на культуру остальных меньшинств, особенно «вновь прибывших».	Преподаватели работают в классах по темам, связанным с этническим большинством, или с теми, которые они воспринимают как нейтральные (но в результате они тоже оказываются связанными с этническим большинством).
	Школа регулярно приглашает родителей, представителей общественности, специалистов в открытое школьное пространство. Работа в классах планируется заранее и имеет четкие цели и задачи.	Преподаватели от времени приглашают кого-нибудь из родителей или представителей общественности провести «беседу».	Занятия проводят только штатные преподаватели данного образовательного учреждения.

Продолжение диагн. листа

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
	В школе постоянно отмечают праздники всех народов и религий. Отмечаются не только общенациональные праздники, но и праздники семейные, которые гораздо ближе к жизненному опыту учеников.	Проведение праздников и традиционных обрядов различных этнических групп проводится по личной инициативе отдельного преподавателя. Праздник проводится, как правило, на уровне класса.	В школе отмечаются только христианские и патриотические (государственные) праздники (т. е. праздники большинства общества).
	Школа привлекает родителей и представителей обществ из национальных меньшинств для совместной организации воспитательной работы, которая должна помочь учащимся понять и оценить живую культуру этих народов.	Школа организует общественные и праздничные мероприятия, в ходе которых демонстрируются культуры народов, к которым принадлежат ученики данной школы, а родители приглашаются в качестве зрителей.	В школе не проводится никаких мероприятий, к участию в которых приглашались бы родители и которые позволили бы использовать родителей как один из воспитательных ресурсов.
	Оформление коридоров и классов во всей школе является результатом работы всех учеников. Оформ-	В оформлении некоторых классов отражена культура различных народов, здесь использованы	Оформление коридоров и классов отражает только культуру большинства. Оно не связано с вос-

Продолжение диагн. листа

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
	ление эстетично и функционально – отражает темы, включенные в учебный процесс.	не только работы «талантливых» учеников. Оформление связано с актуальными темами образования.	питательными темами. Результаты художественной деятельности учащихся или не используются, или представлены только работами «способных» учеников.
МНОГООБРАЗИЕ КАК ЦЕННОСТЬ	В школе каждый знает, что все люди отличаются друг от друга (даже те, кто похож по внешнему облику).	В школе «другими» считаются только ученики с заметно отличающимися потребностями и недостатками.	В школе существуют одинаковые, недифференцированные требования ко всем ученикам. Учащиеся должны приспособиться к этим требованиям.
	В школе придают значение тому, что все дети должны изучать как черты сходства, так и черты различия, свойственные всем людям.	В школе основная работа ведется по выявлению различий между учениками, но недостаточно возможностей для поиска того общего, что свойственно всем, пусть даже отличающимся индивидуумам.	В школе все ученики рассматриваются как однородная группа, в которой есть более и менее способные индивидуумы.

Продолжение диагн. листа

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
	Преподаватели активно ищут возможности для совместной работы с учениками в целях улучшения понимания существующих стереотипов. Они учатся признавать наличие стереотипов и учатся работать с ними.	Преподаватели считают, что стереотипы существуют в основном только по отношению к другим этническим группам.	Преподаватели убеждены, что у них нет никаких стереотипов. Они не видят стереотипного содержания и стереотипных методов организации учебного процесса в своей работе.
ФОРМИРОВАНИЕ САМОУВАЖЕНИЯ	Школа активно помогает всем учащимся открыть в себе сильные стороны их личности и на их основе строит обучение в зависимости от способностей каждого. Школа оценивает личные успехи каждого.	Школа активно ищет тот «предмет», в котором ребенок мог бы быть успешным. Школа признает, что у каждого есть свой талант и свой стиль учения (кто-то «слабоват» в математике, но «силен» в языках).	Школа делает акцент на ошибках, которые допускают ученики и учителя. Считается, что каждый должен быть требователен к себе (в оценке работы преподавателей и учеников преобладает критика ошибок и недостатков).
	Школа создает условия для того, чтобы все могли помогать друг другу.	Школа призывает учеников помогать тем, кто нуждается в помощи.	Школа не требует, чтобы «сильные» помогали «слабым».

Продолжение диагн. листа

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
РОДИТЕЛИ КАК РЕСУРС	Родителей (особенно представителей национальных меньшинств) приглашают в школу, для того чтобы дети могли узнать от них что-то новое.	Родители приглашаются на школьные мероприятия в качестве пассивных зрителей.	Родителей приглашают в школу только в случае возникновения какой-либо проблемы с их ребенком.
СОТРУДНИЧЕСТВО С ВНЕШНИМИ ЭКСПЕРТАМИ	Школа сотрудничает с внешними помощниками и консультантами-представителями всех национальных меньшинств, представленных в школе.	Школа сотрудничает только с представителями наиболее многочисленного на данной территории (в стране, районе) этнического меньшинства.	В школе достаточно специально подготовленных членов постоянно работающего в ней коллектива, и помощь со стороны не нужна.
НОРМЫ ПОВЕДЕНИЯ	Школа формулирует нормы поведения с учетом особенностей всех учеников данной школы.	Когда выявляются различия с нормами поведения большинства, то общие нормы рассматриваются с точки зрения ученика и норм, характерных для той или иной группы меньшинства.	Школа оценивает поведение каждого ученика, исходя из правил поведения, предписанных большинством.
ФИЗИЧЕСКОЕ И МАТЕРИАЛЬНОЕ	В школе нет барьеров. Дети с различными	Отдельные преподаватели стараются	В школе нет учащихся с физическими,

Окончание диагн. листа

Проблема	Уровень 2	Уровень 1	Уровень 0
ОКРУЖЕНИЕ ШКОЛЫ ГАРАНТИРУЕТ РАВЕНСТВО ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДЛЯ ВСЕХ УЧЕНИКОВ	потребностями в равной степени имеют возможность получать образование с учетом его разумной адаптации к их потребностям.	адаптировать окружение так, чтобы оно отвечало образовательным потребностям их учеников.	двигательными недостатками, поэтому школа не приспособлена для таких учеников.
	В школьной библиотеке можно найти сведения обо всех культурах. Ее пополнение проводится систематически.	В школьной библиотеке есть кое-какие материалы о различных культурах, но они не пополняются систематически.	В школьной библиотеке очень мало или вовсе нет материалов о других культурах. Имеющиеся материалы не обновляются.
	В школе есть система поддержки детей из семей с низким уровнем достатка (бесплатные учебники, экскурсии...)	Школа просит средства на помощь детям из бедных семей у родителей других учеников.	Проблема оплаты – это дело самих родителей.
УСЛОВИЯ ДЛЯ ПОДДЕРЖАНИЯ ТРАДИЦИЙ	Школа сознательно формирует уважение к представителям различных культур: к их манере одеваться, кухне, режиму дня, гигиеническим требованиям и т. п.	В некоторых сферах жизни школа уважает потребности учеников, в некоторых – нет.	Школа требует полной адаптации учеников к нормам жизни большинства общества. Учитываются только те проявления культуры меньшинства, которые она сама считает наиболее значимыми.

II. Второй этап работы: разработка этнопедагогических проектов.

Первый шаг – знакомство со структурой этнопедагогического проекта. На этом шаге важно, чтобы педагоги ясно представляли, что и на каком уровне нужно сделать, чтобы продукт работы являлся качественным этнопедагогическим проектом.

1. В лекционной форме педагогов знакомят с четырьмя основными элементами любого педагогического проекта: определением актуальных проблем; «идеальной моделью» организации воспитательного и/или учебного процесса, в которой выявленные проблемы будут удовлетворительно решены; описанием имеющихся и привлекаемых ресурсов; способами оценки промежуточных и конечных результатов реализации проекта.

2. Вводится понятие «экспертная оценка» проекта – когда при участии в конкурсах проектов независимыми и объективно настроенными профессионалами-экспертами производится оценивание по заранее определенным однозначно трактуемым критериям. Здесь происходит дополнительное мотивирование педагогов научиться привлекать для своей профессиональной деятельности дополнительные ресурсы, в том числе дополнительную зарплату из внешних источников – конкурсов социальных проектов. В большинстве проектных конкурсов вводится пять основных критериев оценивания: актуальность решаемой проблемы; инновационность идей решения проблемы; реалистичность предлагаемых действий, исходя из имеющихся и привлекаемых ресурсов; проработанность планов деятельности; действительная результативность деятельности за отведенное на проект время.

3. В случае этнопедагогического проектирования вводится еще два основных критерия: достаточность привлекаемых в проект этнокультурных ресурсов; мера влияния проекта на формирование у участников уважения к этнокультурной самобытности. Этнокультурные ресурсы – это информация о культурах, в том числе о «подводной части айсберга культур» (см. упр. из I части); это предметы и символы из традиционных культур; это отдельные яркие представители этнических культур; это национально-культурные объединения; это органы государственной власти и представители СМИ, ответственные за развитие этнических культур и межкультурного взаимодействия. Повышенное уважение к этнокультурной самобытности учащихся, роди-

телей, педагогов, жителей микрорайона и населенного пункта является важным критерием оценки этнопедагогического проекта, так как, решая любую актуальную воспитательную или учебную проблему этнокультурными средствами, необходимо обеспечить избегание опасности возвеличивания одной из этнических культур над другими.

4. Педагогам в группах по 3–5 человек предлагается экспертно оценить по 10-балльной шкале реальный этнопедагогический проект по каждому из семи критериев. В качестве примера можно брать любой успешный этнопедагогический проект, например приведенный выше «Проект формирования этнической толерантности учащихся национальных гимназий через совместный выпуск межкультурной школьной газеты».

5. Общее коллективное обсуждение выставленных баллов и знакомство с баллами, выставленными настоящими экспертами какого-либо конкурса социальных проектов по каждому критерию позволяет педагогам понимать оценочные эталоны и корректировать собственные индивидуальные требования.

Второй шаг – определение проблем для индивидуальных и групповых проектов. Ключевым моментом разработки проектов является выделение наиболее актуальных проблем с точки зрения как общественной, так и личностной. Что в воспитании и обучении необходимо решать, чтобы дети были более подготовлены к жизни, чтобы их мировоззрение способствовало становлению демократического общества, в котором комфортно всем гражданам? Что не устраивает педагогов в воспитанности и образованности выпускников школы сегодня? Какие недостатки воспитания и обучения приводят к этому?

1. В начале работы важно настроить каждого педагога на написание собственного списка наиболее важных с его точки зрения воспитательных и образовательных проблем, требующих полного или частичного решения в ближайшее время. Индивидуальные списки проблем необходимы, так как в будущих проектах не должно быть навязывания одними педагогами тем для других – проект должен стать инструментом по решению актуальной проблемы «именно для тебя». В этом случае возникает мотивация не только к разработке проекта, но и к его реализации.

2. После того как списки проблем будут написаны, можно разъяснить разницу между понятиями «проблема» и «затрудне-

ние». Каждый педагог, заслушав информацию об этой разнице, пересматривает свой список и оставляет в нем только проблемы, исключая затруднения. Проблема – это противоречие между определенными результатами, с одной стороны, и применяемыми способами деятельности и организации взаимодействия – с другой. Проблема – это когда результаты не соответствуют усилиям, это когда возникают побочные эффекты при реализации планов. Например, побочным эффектом создания кадетских классов иногда может быть усиление националистических установок у учащихся по отношению к мигрантам. Или при введении дополнительных занятий по изучению этнических культур (например, краеведение) у учащихся иногда возникает пренебрежительное отношение к ровесникам определенной национальности. Затруднение – это недостаток каких-либо ресурсов, например финансовых или интеллектуальных. Затруднение решается увеличением ресурсов, например, нахождением дополнительных финансов, прохождением дополнительного обучения и др. Проблема же решается через нахождение новой организации деятельности, нового построения взаимодействия, пересмотра распределения имеющихся ресурсов.

3. Теперь можно начать групповое обсуждение списков проблем. Здесь лучше организовать работу в «парах сменного состава», когда каждый педагог общается с кем-нибудь другим, потом с третьим и так далее, чтобы найти близкие проблемы. В парах удобнее говорить каждому, корректировать формулировки «проблем» и отбрасывать «затруднения», перенимать идеи друг у друга. Может сложиться так, что некоторые педагоги не смогли сформулировать ни одной проблемы, а весь их список – это сплошные затруднения. Работа в парах для таких педагогов является «щадящей».

4. Общее обсуждение проблем. На доске составляется список актуальных для коллектива проблем. Всему коллективу интересно будет узнать, какие проблемы важно решать и для какого числа педагогов это актуально. Ведущий предлагает авторам каждой проблемы описать свое понимание. Целесообразно пригласить и заслушать мнение сторонних экспертов – представителей педагогической науки, управления образования, органов государственной власти – тех, кто может оценить описанные педагогами проблемы с точки зрения тенденций развития общества, государства и науки. В этом случае можно избежать рас-

пространенной ошибки «концентрации сил на неперспективном направлении».

5. Для дальнейшей работы можно ввести понятие «доказательство актуальности», которое может осуществляться при помощи социологического опроса, анализа продуктов деятельности учащихся (например, сочинений или рисунков на заданную тему), анализа публикаций в СМИ или других исследовательских методов. Важность доказательства актуальности заключается в «сильном» обосновании проекта при его подаче на проектный (грантовый) конкурс. Поэтому можно предложить авторам каждой проблемы определить способ доказательства актуальности проблемы в дальнейшей деятельности – какие и кому задать вопросы, какие задать темы для сочинений и рисунков учащихся и др. Авторы могут работать индивидуально или объединиться в подгруппы.

6. Каждый автор или подгруппа выступает перед всеми с обоснованием способов исследования и доказательства актуальности выбранной проблемы.

7. Через несколько дней после проведения исследования актуальности проблемы каждый автор или подгруппа выступают с полученными результатами.

8. Наконец, авторы или подгруппы, получая достаточно оснований для определения цели реализации проекта, формулируют ее. Решение действительно актуальной проблемы – вот что составляет цель проекта. Важно помнить, что цель – это образ результата. Результат реализации проекта заключается в разрешенности проблемы.

Третий шаг – поиск и выработка проектных идей. Здесь потребуется не только опыт педагогов, но и различные источники – хорошие проекты, описанные в книгах, журналах, сборниках конференций и др.; может быть, потребуются консультанты – те, кто выигрывал конкурсы социальных и педагогических проектов; те, кто знает разнообразный опыт реализации проектов (например, выступал экспертом проектных конкурсов); те, кто занимался исследованием результативности реализации проектов (аспиранты, представители науки и др.). Важно искать и найти наиболее продуктивные проектные идеи. Организация такого поиска в идеале должна сопровождаться несколькими (не менее двух) общеколлективными обсуждениями найденных вариантов – своеобразными презентациями

проектных идей. При общеколлективном обсуждении возникает два эффекта – происходит уточнение и улучшение проектных идей; формируется коллективная заинтересованность во взаимопомощи, в поддержке, в доброжелательном внимании к проблемам друг друга. Позиция ведущего по публичной оценке предлагаемых проектных идей на критерий инновационности может, с одной стороны, становиться важным стимулирующим инструментом, а с другой – получить «гранто-привлекательные» проекты – такие, которые с большой долей вероятности станут победителями в грантовых конкурсах.

Приведем в сокращении ряд проектных идей, полный вариант которых размещен в Интернете¹².

Идеи для преподавателей в области филологии и литературы

- *Было бы полезно уделить часть учебного времени тому, чтобы дети-представители национальных меньшинств, имели возможность читать и писать на своем родном языке различные тексты (стихи, дневники, статьи и т. п.).*

- *Иногда, учителям могут помочь родители – особенно в работе с младшими детьми – они могут рассказывать народные предания или знакомить с традициями и ценностями, становясь тем самым ближе к школьной жизни и укрепляя самосознание школьников – представителей национальных меньшинств.*

- *Удачной и плодотворной возможностью поработать с языками является драматизация (инсценировка) ситуаций, связанных с межнациональными отношениями, например, выбор и постановка интересных пьес или романов, написанных национальными писателями (представителями тех этнических групп, которые представлены среди учеников школы), или сочинение сюжета (пьесы), связанного с социальными и эмоциональными аспектами переживания опыта иммиграции.*

- *Для усиления мотивации можно поручить детям, например, подготовить цикл радиопередач, включая сценарий, интервью, комментарии, музыку, взяв в качестве основной темы, например, многокультурную среду той территории, где находится школа. Параллельно можно организовать графическую деятельность – например, конкурс комиксов на межкультурные темы, в которых отражалось бы взаимное уважение и обогащение ценностями различных культур.*

• Можно также использовать возможности чтения для понимания, анализа, обобщения и критики при обсуждении актуальных тем, используя материал из газетных публикаций на разных языках, учитывая – помимо значимости и актуальности самой темы – культурную и языковую представленность среди учащихся класса или школы.

• Список произведений по литературе может быть расширен другими, иноязычными произведениями, имеющими ценность в плане межкультурного обогащения. В таких занятиях важно обращать внимание на черты сходства и различия, в частности, на примере человеческих ценностей в различных культурах: правды, морали, красоты и т. п.

• Было бы полезно, если бы в классах существовали «межкультурные библиотечки», в которых были бы собраны переведенные произведения художественной литературы, романы, подходящие для подросткового возраста, в которых бы глубоко и деликатно разрабатывалась этнокультурная тематика, современные впечатления от других культур, конфликты идентичности, проблемы непонимания из-за незнания культурных кодов других народов. Важно тщательно отбирать предлагаемые книги, основываясь на таких критериях, как, например, реалистичность содержания, легкость для сопереживания описываемым событиям реальной (без стереотипов и фольклоризации) культурной жизни других людей и этнических групп, литературная ценность или способность взволновать самые глубокие и общие для всех людей струны души, пробудить благородные положительные чувства (уважение, восхищение, солидарность, одобрение и т. п.) и ценные познавательные качества (сравнение, критика), богатство содержания, для того чтобы расширить неизбежно ограниченные представления, заданные родной культурой, подключая жизненный опыт человечества во всем многообразии. Есть много хороших романов для данного возраста, например, можно порекомендовать «Дневник Анны Франк».

• В преподавании иностранных языков можно организовать постоянную переписку по электронной почте между учащимися из разных стран, изучающими один и тот же язык: например, через Ассоциацию школ ЮНЕСКО. Темы могут быть самыми различными, но, так или иначе, отражать различные стороны культуры этих стран.

• В любом случае, в преподавании иностранных языков нужно делать акцент на их способности стать средством обучения, а не просто предметом обучения в узком понимании. Они должны вносить свой вклад в формирование реалистических, современных и позитивных представлений о странах изучаемого иностранного языка (их образе жизни, социальных проблемах, научном, музыкальном и спортивном вкладе и т. д.), избегая поверхностных и стереотипных точек зрения, представленных в некоторых учебниках иностранного языка.

Идеи для преподавателей в области общественных наук

• Полезно было бы проработать с помощью различных методик значимые тексты, как, например, Декларация прав человека, речи и произведения лауреатов Нобелевской Премии Мира, известных писателей и антропологов.

• Полезно было бы познакомить учащихся с различными системами летосчисления, определения исторического времени, особенно у народов, живущих по соседству со школой (мусульман, цыган, удмуртов и т. д.).

• Следует уделять больше учебного места и времени изучению географии и истории живущих на данной территории (представленных в школе) национальных меньшинств, для того чтобы разрушить этноцентрические или узко националистические представления. Можно использовать примеры отдельных учеников или групп учеников-мигрантов, чтобы подробно изучить различные аспекты географии (физической и экономической) различных стран. Таким образом, можно будет избежать зубрежки, выхолощенного бездумного заучивания этого материала, а сделать упор на активные методы изучения: усвоение географических и исторических знаний как живой информации, над которой можно размышлять и на которую можно активно воздействовать (проблемы окружающей среды, непонимание между Севером и Югом и т. д.).

• Необходимо использовать частые этноцентрические отступления в учебниках истории, чтобы сильные ученики могли сделать критический анализ по поводу отдельных моментов, например: уничижительного стиля изложения по отношению к другим государствам и культурам, обесценивающих культурную значимость иллюстраций, замалчивания

вклада других культур в общечеловеческое наследие, стереотипного или фольклорного представления о значимых представителях других культур.

- Следовало бы изучать деликатные и неоднозначные исторические темы с различных точек зрения (тех народов, которые были в них задействованы), такие как, например, завоевания, войны, колонизации, включая современные дипломатические отношения. Такой способ изучения даст ученикам возможность использовать разные источники информации, документы и, по возможности, непосредственные свидетельства (воспоминания, мнения экспертов) в качестве альтернативы упрощенному изложению, принятому в учебниках и энциклопедиях.

- Еще один вид работы, дополняющий предыдущий – изучение вклада, сделанного другими народами в русскую культуру, в результате культурного взаимодействия в ходе исторического развития.

- Также было бы полезно критически рассмотреть различные способы представления мира на карте. Например, сравнив общепринятую проекцию Меркатора (которая представляет Север – и в частности, Европу – гораздо крупнее, нежели Юг) с проекцией Петерса (в которой Европа меньше по размеру, что больше соответствует ее реальной географической протяженности), сочетая при этом классический подход к этим темам с критическими размышлениями над другими аспектами асимметричных отношений (в области экономики, политики и т. д.) между государствами обоих полушарий.

- Можно было бы дать групповые задания, в ходе которых стояла бы задача изучить отношения между природно-социальным окружением и некоторыми значимыми культурными ценностями соседних народов (например, кочевая история цыган и свобода как культурная ценность или гостеприимство как добродетель у арабских народов и т. п.). Так или иначе, речь пойдет о выборе «одной» культуры и в определенной степени изолированного рассмотрения ее особенностей, для того чтобы лучше понять и научиться терпимо относиться к культурным ценностям людей этой этнической группы.

- Также важно будет подчеркнуть сходства в историческом плане, и не только для лучшего понимания значения тех или иных событий, но и для совершенствования собственного

культурного самосознания и выдвижения вперед учащихся – представителей национальных меньшинств.

- Поскольку невозможно изучить все культуры, одной из целей должно стать формирование базовых межкультурных умений и способов поведения (относительный характер собственной культуры, критическое отношение к межнациональным и межконфессиональным конфликтам и проблемам, уважение и обогащение), взяв за отправную точку «одну» из культур этнического меньшинства из школьного окружения (еврейскую, татарскую, армянскую, корейскую и т. п.). Такая работа может проводиться как на уровне междисциплинарного взаимодействия в рамках предметной области, так – в вариативном спецкурсе. Таким образом, можно изучать и исследовать различные аспекты: базовое знакомство со структурой и основными характеристиками данной культуры, ее влияние на демографическую ситуацию и рынок труда в Российской Федерации, социальная проблематика, историческое развитие и скрещивание с другой культурой, спорные вопросы и т. д.

Идеи для преподавателей

в областях музыки, ИЗО и физической культуры

- В. А. Моцарт в своей опере «Волшебная флейта» два столетия назад выразил надежду на возможность объединения всех людей с помощью музыки. Значит, нужно дать ученикам возможность слушать и играть музыку различных стилей и жанров: т. е. музыку с различных точек зрения (от «классической» европейской до «народной» африканской), отмечая сходство и – в целом – универсальность феномена музыки, богатого выражениями, связанными с разными культурными мирами.

- Также было бы интересно изучать переплетения, традиции и заимствования в области музыки, которые возникали в различные периоды истории между различными культурами: джаз, рок и т. д. Можно было бы сформулировать факультативы или кружки с такими названиями и содержанием, как, например, «Музыка всех цветов» или «Студия интернациональной музыки».

- Поскольку мало кто из преподавателей является специалистом в огромном разнообразии современной музыки, нужно задействовать внешкольные ресурсы в этой области, приглашая в школу музыкантов – из родителей или профес-

сионалов – чтобы они играли разную музыку и могли научить учеников исполнять ее на соответствующих музыкальных инструментах.

- Хорошо было бы организовывать школьные многонациональные фестивали или принимать участие в инициативах, которые существуют за пределами школы, стараясь избежать пассивного присутствия и банальной фольклоризации посредством организации соответствующих видов деятельности во время и после представлений.

- В сфере художественного творчества (лепка, рисование, история искусства) можно проводить мероприятия, аналогичные предложенным в музыкальной сфере.

- Нужно готовить учеников, чтобы они могли воспринять, понять и оценить другие культурные формы проявления «языка искусства», как правило, гораздо более тесно связанного с образом повседневной жизни: религия и ее проявления, ремесла, строительство, украшение тела, оформление магазинов и т. п.

- Работа в этой области может заключаться в обмене продуктами творчества между учениками из школ с разным культурным окружением, и последующим конструктивным анализом этого обогащения; в классах и школах, которые уже являются многонациональными, ученики могут принести из дома предметы, характерные для их народного творчества; известные художники (признанные и другими культурами) могут проводить познавательные встречи в школах; можно провести связь между наиболее значимыми в европейском контексте произведениями искусства с наследием, доставшимся нам от других народов и культур, и т. д.

- В области физической культуры можно включать спортивно-игровые упражнения, характерные для других народов, обогащая, таким образом, формы достижения общих для всех базовых целей в этой сфере. Можно развивать учебную и досуговую деятельность – на свежем воздухе – пешие прогулки, восхождения в горы и т. п., подчеркивая умения некоторых учеников – представителей национальных меньшинств во внеклассной обстановке, например, поручив им роль гида, тренера в некоторых упражнениях, объясняющего правила и т. п.

- На материале видео или документального фильма, посвященного теме миграции или освещающего отдельные стороны проблемы, например расизм, можно воспитывать

необходимые лингво-коммуникативные умения: умение корректно выразить свою точку зрения в дискуссии, активно слушать остальных, уважать чужие точки зрения, умение не перебивать собеседника или грамотно направлять разговор, в случае, если нужно выступить в роли ведущего.

Четвертый шаг – оценка ресурсов и составление планов деятельности. После того как отдельными педагогами или группами педагогов будут «защищены» проектные идеи по разрешению актуальных воспитательных или учебных проблем, наступает время планирования действий. Для успешного планирования важно оценить как имеющиеся, так и дополнительные ресурсы: административные – какие органы власти поддерживают инициативы школы и от каких нужно добиться поддержки; кадровые – какие специалисты есть среди педагогов и среди родителей; интеллектуально-экспертные – каких людей можно привлечь в качестве компетентных консультантов; материальные – какие имеются помещения, вещи (предметы быта, инструменты и др.), транспорт и что важно найти дополнительно; временные – за сколько времени можно добиться определенных результатов. В этнопедагогических проектах специально оценивается ширина (охват) и качество привлекаемых в проект этнокультурных ресурсов: материальных, духовных, кадровых и организационных. Большинство этих ресурсов – это личностные ресурсы родителей, самих педагогов и, иногда, учащихся. Использование разноэтнических ресурсов в педагогических проектах становится определенным гарантом профилактики национализма.

Как правило, работа по оценке ресурсов позволяет педагогам выявить много дополнительных незадействованных возможностей. Весьма полезно, чтобы на этот этап работы были приглашены авторы успешно реализованных социальных и педагогических проектов, которые рассказали бы о том, какие ресурсы были использованы. Консультации с этими авторами позволят педагогам составить реалистичное представление о различных возможностях, резервах и способах привлечения дополнительных ресурсов. Реалистичность планов и составленных финансовых смет является важнейшим показателем качества педагогического проекта.

При обсуждении планов важно их оценивать и по критерию проработанности. Проработанность планов – это достаточная детализация действий, прописывание ожидаемых от каждого

действия результатов, назначение ключевых, ответственных за организацию действий людей и определение сроков. Трудность проработки планов составляет представление промежуточных и конечных результатов, а также способов проверки меры результативности. Поэтому важно организовывать следующий шаг, который очень часто при проектировании упускается.

Пятый шаг – проектирование способов оценки результативности деятельности. Этнопедагогические проекты, как и любые другие педагогические, могут иметь две группы результатов: содержательные и функциональные. К содержательным результатам относятся новообразования в личности учащихся (и иногда других участников вовлеченных в проект – родителей, учителей, представителей общественности): их знания (широта, глубина, фундаментальность, практическое приложение и др.); умения (интеллектуальные, предметные и др.); ценностные отношения (к окружающему миру – социальному и природному, к самому себе, к достижениям культуры и др.); опыт творчества (индивидуальные и групповые творческие работы, акты творчества на сцене и др.). К функциональным результатам относятся полученные в ходе реализации проекта средства, методы и формы педагогической деятельности: программы, методические рекомендации, видеофильмы и др.

Наиболее известными подходами изучения результатов реализации этнопедагогических проектов являются по мере распространенности следующие: а) «социологический» – анкетирование или интервьюирование мнений участников; б) «квалиметрический» – отбор экспертов и процедура измерения их мнений; в) психодиагностический – психологическая диагностика участников проекта. В области проведения социологических и психодиагностических исследований существуют специалисты – социологи и психологи, которые могут проконсультировать как по процедурам, так и по ограничениям в применении. При привлечении экспертов важны два момента: чтобы это были люди по возможности наиболее компетентные и объективные. Например, в бизнесе, для экспертной оценки финансовой деятельности компаний приглашают специалистов-аудиторов, тех кто, с одной стороны, высококомпетентен и, с другой – независим от участников данного бизнеса. Экспертами этнопедагогических проектов могут быть представители науки, управления, СМИ, участники других завершающих педагогических проектов.

Обоснованное и проработанное в деталях планирование использования определенных процедур оценки результативности деятельности является показателем высокого качества этнопедагогического проекта.

Шестой шаг – защита проектов с экспертизой по экспертным листам. Фактически процедура публичной защиты – это подсовет по принятию решений о поддержке педагогическим коллективом перспективных направлений и планов деятельности. Важно, чтобы экспертами на этом этапе выступали как педагоги, так и представители общественности, родителей, учащихся. Процедура заключается в выступлениях представителей каждого этнопедагогического проекта, оценочных суждениях экспертов, дискуссии по вопросам возможностей и достаточности предложенных путей решения актуальных воспитательных и учебных проблем. Этап защиты проектов завершает процесс обучения педагогов этнопедагогическому проектированию.

¹ Волков Г. Н. Этнопедагогика. М.: Академия, 1999. С. 4.

² Кукушин В. С., Столяренко Л. Д. Этнопедагогика и этнопсихология. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. С. 6.

³ Там же. С. 5.

⁴ Проектный менеджмент Ти-кит. Страсбург: Издание Совета Европы, 2000. С. 28.

⁵ Хакимов Э. Р. Национальные классы городской школы: состояние и перспективы работы педагогических коллективов // 4-я Российская университетско-академическая науч.-практ. конференция: Тезисы докладов. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 1999. Ч. 4. С. 17–20.

⁶ Хакимов Э. Р., Куликова Н. Е., Набиуллина Л. Р. Проблемы этничности учащихся 8–10 классов школ города Ижевск // Образование в Удмуртии: психология и педагогическая практика. Ижевск, 1998. С. 78–82.

⁷ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tolerance.minnac.ru/cache/doc1964_220.php

⁸ Там же.

⁹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tolerance.ru/p-master-spisok.shtml>

¹⁰ Андреева Г. М. Социальная психология: Учебник. М., 1999. С. 293–294.

¹¹ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.tolerance.minnac.ru/cache/doc1964_220.php

¹² Там же.

М. Ю. Чибисова, М. В. Корнилова

Тренинг межкультурной компетентности для педагогов

Вопрос межкультурного взаимодействия в современном российском обществе стоит очень остро. И особое место здесь занимает проблема обучения в российских школах детей, приезжающих из других государств, стран дальнего и ближнего зарубежья. Педагоги российских школ очень часто сталкиваются с трудностями при работе с такими детьми, причем трудности эти связаны далеко не только с языковыми проблемами.

Специалистами кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования было проведено исследование трудностей педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве. В результате исследования мы выявили три области трудностей, которые и легли в основу нашей тренинговой программы для подготовки педагогов к работе в поликультурной среде. Трудности, выявленные нами, совпадают с тремя видами компетентности, выделенными в меморандуме о компетентности в области мультикультурного консультирования, разработанном членами Комитета по обучению и тренингу 17 отделения (Консультирование) Американской психологической ассоциации¹. Эти три вида компетентности подразумевают сознание, знание и умение. Каждый из этих трех видов компетентности мы соотнесли с определенным компонентом готовности педагога к профессиональной деятельности в поликультурной среде, о чем было коротко сказано выше. Сюда входят личностный, когнитивный и технологический компоненты соответственно. Личностный компонент готовности педагога к работе в многонациональной среде подразумевает высокий уровень развития межкультурной толерантности, безусловного позитивного принятия людей из других культур или, как минимум, осознания наличия у себя определенных этнических стереотипов. Однако в рамках нашей тренинговой программы мы не можем обеспечить развитие толерантности, поскольку это очень длительный и сложный процесс, который определяет не только каждая отдельная личность, но и общественная ситуация. Этот компонент основной в становлении профессионализма педагога, он не ограничивается только осознанием, хотя именно осознание и требуется развивать. Прежде всего сюда входят определенные личностные качества, такие

как эмпатия, добросердечие, теплота – качества универсальные для всех культур. Когнитивный компонент подразумевает обладание определенными знаниями, благодаря которым у человека снижается тревожность и неуверенность перед новой деятельностью. Технологический компонент требует владения определенными навыками, необходимыми для работы в данной области. Основной целью нашего исследования стало обеспечение педагогов определенными знаниями и выработка определенных методов работы на основе этих знаний, которые будут полезны специалистам в их дальнейшей работе. Развитие личностного компонента в наши планы не входило.

Однако реализация данных целей невозможна без предварительного формирования позитивной этнической идентичности.

Проблема этнической идентичности рассматривается в междисциплинарном аспекте. В рамках этносоциологии была предложена модель национального самосознания, было выделено рассмотрение этнической идентичности как компоненты множественной идентичности и роли социально-профессиональной идентичности как фактора (Л. М. Дробижева)², началось комплексное рассмотрение этнической идентичности на уровне дискурса.

В русле этнопсихологии разрабатывается уровневая модель этнической идентичности (Г. У. Солдатова)³, выделяются факторы, оказывающие влияние на формирование этнической идентичности (Т. Г. Стефаненко, Ж. Т. Уталиева)⁴, анализируется формирование этнической идентичности в онтогенезе. Отмечается мифологизированный характер этнодифференцирующих признаков, показано влияние гетерогенности и гомогенности социальной среды на формирование этнической идентичности. Раскрыта также роль позитивной этнической идентичности в формировании толерантности (Н. М. Лебедева, развивая идеи Дж. Берри и М. Плизента, экспериментально доказала данное положение)⁵.

Таким образом, анализ теоретической литературы и практического опыта работы с педагогами показывает, что необходимой предпосылкой формирования межкультурной компетентности педагога является формирование осознанной позитивной этнической идентичности.

Поэтому нашу работу с педагогами мы разделили на два этапа: осознание этнической идентичности и формирование межкультурной компетентности.

Основной целью первого этапа было ознакомление участников с проблематикой этнической идентичности, осознание ими своей этнической идентичности. Цель конкретизировалась в следующих задачах:

- познакомить учащихся с понятием «социальной идентичности» и «этнической идентичности»;
- сформировать представление о компонентах этнической идентичности;
- рассмотреть этническую идентичность как основу национализма и толерантности;
- побудить участников к осознанию и развитию собственной этнической идентичности.

Задачами второго этапа стали:

- выявить области недостаточного знания об этнопсихологической специфике поликультурного образовательного пространства и предоставить педагогам информацию по каждой из этих сфер;
- выработать определенные методы и инструменты для работы в поликультурном обществе.

В нашей работе мы использовали социально-психологический тренинг как один из наиболее эффективных методов экспериенциального обучения. «Экспериенциальное обучение – обучение в процессе практики, посредством рефлексии над своими действиями. В рамках экспериенциального обучения можно выделить три аспекта: 1) личный опыт; 2) рефлексия над ним и, как ее результат; 3) трансформация наших знаний и представлений»⁶.

В «Психологическом словаре»⁷ социально-психологический тренинг определяется как область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития компетентности в общении. Групповой психологический тренинг не сводится только к социально-психологическому. Область его применения значительно шире, чем у последнего, и отнюдь не ограничивается развитием навыков эффективного общения и повышением коммуникативной компетентности.

Один из ведущих специалистов по тренингам в нашей стране Ю. Н. Емельянов отмечает: «Термин «тренинг», по нашему мнению, в структуре русской психологической речи должен использоваться не для обозначения методов обучения, а для обозначения

ния методов развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности, в частности общением»⁸. Следуя этому подходу, он предлагает четко разграничивать учебный и тренировочный аспекты в работе группы. Можно согласиться с подобным взглядом, добавив, что тренинг – это не только метод развития способностей, но и метод развития разнообразных психических структур и личности в целом.

В настоящее время в литературе и практической работе термин «тренинг» трактуется гораздо шире, чем он понимался всего лишь несколько лет назад. Так, А. И. Ситников⁹ дает такое определение тренинга: «Тренинги (обучающие игры) являются синтетической антропотехникой, сочетающей в себе учебную и игровую деятельность, проходящую в условиях моделирования различных игровых ситуаций...» При этом под антропотехникой он понимает такую составляющую акмеологической практики, которая направлена на преобразование «естественно данных человеку способностей» (М. К. Мамардашвили) и формирование на их основе культурного феномена профессионального мастерства. Он выделяет три основные антропотехники: «научение, учение и игру».

Чтобы достаточно ясно ответить на вопрос о том, что же является самым главным в тренинге, И. В. Вачков¹⁰ предлагает обратиться к самому слову «тренинг». Очевидно, что заимствованное из английского языка слово «тренинг» одного корня с хорошо известной нам «тренировкой». В чем же суть любой тренировки? Во время тренировки человек делает то, что он тренируется делать. Ведь совершенно ясно: для того, чтобы научиться плавать, нужно плавать.

Таким образом, тренинг как метод направлен на то, чтобы помочь участникам освоить какую-либо деятельность. Но какие условия обеспечивают усвоение новой деятельности? Очевидно, что человек должен: 1) хотеть это делать; 2) знать, как это делать и 3) уметь это делать.

По отношению к психологическому тренингу И. В. Вачков выделяет следующие задачи.

Задача мотивирования и формирования позитивных отношений к новой деятельности. Но что же такое отношение? Субъективное отношение существует в разных формах. Отношение может возникать лишь к значимому объекту, в эмоциональной сфере оно переживается как чувство, желание, при понима-

нии объекта проявляется как смысл, в аспекте направленности личности – как ценность, при регуляции поведения – как установка (на неосознаваемом уровне) или как аттитюд (на осознаваемом), а при самоопределении по отношению к социальному окружению – как диспозиция.

Если говорить проще, то названная задача связана с необходимостью сформировать у участников тренинга желание освоить новую деятельность, увидеть в ней смысл для себя, осознать ее ценность. Например, в тренинге профессионального педагогического самосознания работа психолога должна способствовать тому, чтобы участники – учителя – по-настоящему захотели научиться глубоко рефлексировать свою деятельность, увидели несомненную пользу для себя в том, чтобы разбираться в особенностях своей личности, своих отношений с учениками и способах преподавания.

Эта задача пересекается с выделенной нами областью трудностей педагогов в плане личностной готовности к работе в межкультурных классах.

Задача формирования системы представлений клиента. Следует обратить внимание на то, что речь идет о формировании системы представлений, а не системы понятий. Тренинг – это не урок, здесь нет задачи глубокого усвоения знаний. Важно учесть разницу между знаниями и представлениями: представления – это только такая усвоенная информация о мире, которая используется человеком для понимания мира и на основе которой он выстраивает свое поведение в мире. Представления не являются точными и строго определяемыми, но они могут оказывать на человеческую жизнь куда более сильное влияние, чем усвоенные, но не пережитые, не ставшие убеждениями знания, – считает И. В. Вачков¹¹. Порой тренеру приходится приложить немало усилий, чтобы помочь участникам группы изменить прежние и усвоить новые представления. Возвращаясь к предыдущему примеру о тренинге профессионального педагогического самосознания: учителям бывает необходимо коренным образом пересмотреть свои представления о сущности и смысле собственной педагогической деятельности.

Эта вторая задача тренинга пересекается с выделенной нами областью трудностей педагогов, связанных с недостатком определенных знаний и представлений.

Задача формирования умений. Это наиболее часто называемая

мая и, может быть, наиболее важная задача тренинга. Под умениями мы будем понимать способность человека управлять применением имеющихся у него представлений, отношений и навыков в соответствии с условиями конкретной ситуации. Умения могут быть трех основных типов: технологические, стратегические и диспозиционные. Если технологические умения – это способность использовать знания и навыки в определенной ситуации, стратегические – использовать из имеющихся в подструктуре представлений наиболее адекватную в данной ситуации стратегию деятельности, то диспозиционные – это способность занимать определенную диспозицию по отношению к ситуации на основе имеющейся системы субъективных отношений. В педагогической деятельности все эти умения оказываются чрезвычайно важными. В тренинге профессионального педагогического самоопределения психологу приходится отрабатывать вместе с участниками все эти умения, поскольку, как показывает опыт, очень многие педагоги ими не владеют, по мнению И. В. Вачкова¹.

Третья задача как раз пересекается с выделенной нами областью трудностей педагогов, связанных с отсутствием навыков работы с детьми из других культур.

Специфическими чертами тренингов, совокупность которых позволяет выделить их среди других методов практической психологии, являются: 1) соблюдение ряда принципов групповой работы; 2) нацеленность на психологическую помощь участникам группы в саморазвитии, при этом такая помощь исходит не только (а порой и не столько) от ведущего, сколько от самих участников; 3) наличие более или менее постоянной группы (обычно от 7 до 15 человек), периодически собирающейся на встречи или работающей непрерывно в течение двух-пяти дней; 4) определенная пространственная организация (чаще всего – работа в удобном изолированном помещении, участники большую часть времени сидят в кругу); 5) акцент на взаимоотношениях между участниками группы, которые развиваются и анализируются в ситуации «здесь и теперь»; 6) применение активных методов групповой работы; 7) объективация субъективных чувств и эмоций участников группы относительно друг друга и происходящего в группе, вербализованная рефлексия; 8) атмосфера раскованности и свободы общения между участниками, климат психологической безопасности¹².

В рамках этих черт существует огромное количество модификаций конкретных форм тренингов, сильно различающихся между собой по целому ряду признаков. Особенно большой разброс имеется во времени работы групп: от двух дней до пяти лет и более с еженедельными встречами. Важной общей чертой тренингов является их стадийность, обусловленная социально-психологическими закономерностями развития малой группы. Как правило, в процессе любого тренинга можно выделить три основные стадии: начальную, рабочую и конечную. Иногда эти стадии характеризуют как этапы «оттаивания», «изменения», «замораживания».

Тренинги, будучи формой практической психологической работы, всегда отражают своим содержанием определенную парадигму того направления, взглядов которого придерживается психолог, проводящий тренинговые занятия. Кроме того, выбор парадигмы также зависит и от целей работы и от условий проведения (временных, пространственных и т. д.). Таких парадигм И. В. Вачков¹³ выделяет несколько:

- Тренинг как своеобразная форма дрессуры, при которой жесткими манипулятивными приемами при помощи положительного подкрепления формируются нужные паттерны поведения, а при помощи отрицательного подкрепления «стираются» вредные, ненужные.
- Тренинг как тренировка, в результате которой происходит формирование и отработка умений и навыков эффективного поведения.
- Тренинг как форма активного обучения, целью которого является прежде всего передача психологических знаний, а также развитие некоторых умений и навыков.
- Тренинг как метод создания условий для самораскрытия участников и самостоятельного поиска ими способов решения собственных психологических проблем¹⁴.

Нашу тренинговую программу мы разрабатывали в контексте третьей парадигмы, если придерживаться приведенной выше классификации, поскольку она наиболее полно отвечает цели и задачам нашей работы.

Описание тренинга. Первый этап тренинга «Этническая идентичность» состоял из 4 занятий длительностью 1,5 часа. Каждое занятие включало нескольких частей:

Разминка состояла из коротких динамичных упражнений,

задачей которых было сплочение группы, повышение ее работоспособности и мотивации на работу.

Основная часть. Во время основной части проводились упражнения и игры, раскрывающие тематическое содержание занятия, предъявлялся теоретический материал.

Обсуждение. Задачей обсуждения была рефлексия участниками материала занятия, способствующая его лучшему усвоению и стимулирующая осмысление и формирование личностного отношения к проблематике тренинга.

Второй этап тренинга состоит из двух частей, общей продолжительностью три с половиной часа. Первая часть тренинга направлена на решение задачи по выявлению областей недостаточного знания и предоставление педагогам информации по каждой из этих сфер. Вторая часть тренинга направлена на решение задачи по выработке определенных методов и инструментов для работы в поликультурном обществе на основе информации, полученной в первой части тренинга.

Эмпирическая апробация. Для оценки эффективности разработанной нами тренинговой программы мы использовали опросники.

Здесь, на наш взгляд, необходимо рассмотреть и дать определение опроснику как одному из видов психодиагностических методик, чтобы обосновать необходимость его применения в рамках нашей работы.

По мнению Е. М. Борисовой¹⁵, опросник относится к методикам высокого уровня формализации, для которой характерна жесткая регламентация процедуры обследования (точное соблюдение инструкций и т. д.), стандартизация (наличие норм или других критериев оценки результатов), надежность и валидность. Эта методика позволяет собрать диагностическую информацию в относительно короткие сроки и в таком виде, который дает возможность количественно и качественно сравнивать индивида с другими людьми. Таким образом, говорит Е. М. Борисова¹⁶, опросники – это такая группа психодиагностических методик, в которой задания представлены в виде вопросов и утверждений. Они предназначены для получения данных со слов обследуемого. Опросники относятся к числу наиболее распространенных диагностических инструментов и могут быть подразделены на личностные опросники (или опросники личности) и опросники-анкеты.

В рамках нашего экспериментального исследования нам необходимо сделать акцент именно на личностных опросниках.

Личностные опросники могут рассматриваться как стандартизированные самоотчеты, которые по форме бывают групповыми и индивидуальными, чаще всего письменными, бланковыми или компьютерными. По характеру ответов на вопросы они делятся на вопросники с предписанными ответами (закрытые опросники) и со свободными ответами (открытые опросники). В закрытых опросниках заранее предусмотрены варианты ответов на поставленный вопрос. Испытуемый должен выбрать один из них. Наиболее распространенным является двух- или трехальтернативный выбор ответов. Как правило, в личностных опросниках не может быть правильных и неправильных ответов. Они лишь отражают меру согласия или несогласия испытуемого с тем или иным высказыванием. Достоинством закрытых вопросов является простота процедуры регистрации и обработки данных, четкая формализация оценивания, что важно при массовом обследовании. Вместе с тем такая форма ответа «огрубляет» информацию. Нередко у испытуемых возникают затруднения, когда необходимо принять категоричное решение.

Как утверждает Е. М. Борисова¹⁷, открытые опросники предусматривают свободные ответы без каких-либо особых ограничений. Испытуемые дают ответ по своему усмотрению. Стандартизация обработки достигается путем отнесения произвольных ответов к стандартным категориям. Открытые вопросники наряду с достоинствами (получение развернутой информации об испытуемом, проведение качественного анализа ответов) имеют и определенные недостатки: сложность формализации ответов и их оценок, затруднения в интерпретации результатов, громоздкость процедуры и большие затраты времени.

Форма ответов в личностных опросниках может быть представлена также в виде шкалы измерений. В этом случае предполагается оценка тех или иных утверждений по выраженности в них качества, заложенного шкалой (например трудный – легкий, хороший – плохой). Обычно используется трех-, пяти- и семиточечные шкалы. Испытуемый должен отметить степень выраженности оцениваемого качества.

В нашем исследовании мы разрабатывали два типа опросников, которые оценивали эффективность отдельных частей программы. Опросники были предложены испытуемым дважды (до

и после каждой части тренинга) с целью установления изменения их мнений относительно трансформации этнической идентичности и собственной готовности к работе в поликультурной среде.

Опросник для 1 части тренинга состоит из инструкции и семи содержательных вопросов. Инструкция выполняет функцию мотивации и содержит правила заполнения анкеты (например, вопросы № 2, № 3), либо противоположную (например, вопросы № 5, № 7). При математической обработке вопросы с противоположной формулировкой обрабатывались по единому критерию, т. е. один из вопросов подсчитывался в прямом порядке, а второй – в обратном. Опросник для второй части тренинга разработан таким образом, что позволяет оценить уровень готовности по трем выделенным нами компонентам: когнитивному, технологическому и личностному. Опросник состоит из десяти утверждений, два из которых определяют уровень развития технологического компонента (навыки, методы, умения) – 8, 9; три утверждения определяют наличие когнитивной готовности (владение определенными знаниями): 1, 4, 5. Остальные пять пунктов (2, 3, 6, 7, 10) показывают готовность педагога к работе по личностному параметру (уровень толерантности).

Общее направление сдвига (сдвиг – разность между первым и вторым замерами) исследуемого параметра мы устанавливали с помощью G-критерия знаков и критерия хи-квадрат¹⁸.

Поскольку первая часть тренинга имела подготовительный характер, останемемся подробнее на качественном анализе результатов, полученных на втором этапе тренинга.

Из осознаваемых источников непонимания педагогом его учеников иной культурной принадлежности были выделены «язык» и «жесты/движения». Корень большинства проблем педагогов, работающих в многонациональной среде, находится, как выяснилось, на неосознаваемом уровне. Участниками были выделены такие категории, как «отношение к авторитету»; «отношение к деньгам»; «определение статуса»; «пути установления контакта»; «отношение к агрессии»; «семья»; «стиль общения»; «ритм жизни, отношение ко времени»; «отношение к детям»; «нравственные ценности». Получившаяся картина в распределении источников трудностей дает нам основание предположить, что большинство участников не осознают, что основные причины трудностей лежат не на поверхности, а на более глубинном уровне, именно поэтому эти различия не понимают-

ся и не принимаются. Тот факт, что многие отметили «шкалу нравственных ценностей», говорит о том, что педагоги чувствуют, что помимо поверхностных, заметных различий между людьми из различных культур есть и различия более глубокие, но что это конкретно за различия, они не понимают.

Далее в процессе дискуссии были определены основные сферы кросс-культурных конфликтов в образовательной среде, среди которых первой была названа взаимная адаптация (как детей этнического меньшинства к новой для них культуре, так и детей большинства к сосуществованию с людьми, которые во многом от них отличаются), сюда же можно отнести предубеждения, существующие у детей этнического большинства, у учителей и у администрации по отношению к детям других национальностей. Кроме того, учащиеся – представители этнических меньшинств часто имеют множество негативных установок в отношении представителей принимающей культуры. Взаимное непонимание и нежелание идти навстречу друг другу порождают бессмысленную агрессию, межнациональную интолерантность.

В качестве рекомендаций по профилактике межэтнических столкновений в образовательных учреждениях и по разрешению конфликтов педагогами были предложены следующие варианты.

Для детей этнических меньшинств важно установление контакта по поводу проблемных сфер взаимодействия. В частности, необходимо помочь им дифференцировать свое поведение дома от того, которого требуют от них в школе, в качестве ученика. Необходимо также позволять детям говорить об их трудностях, рассказывать им о правилах и нормах поведения в принимающей культуре. Кроме того, нужно давать им возможность ощутить себя включенными в жизнь новой для них культуры, почувствовать ответственность не только за ту культуру, где они родились, но и за ту, где они проживают сейчас.

Детям этнического большинства требуется утвердить свою идентичность в столь многообразном мире, поэтому присутствие представителей людей других национальностей они могут воспринимать как угрозу собственной этнической идентичности, проявляя агрессию в качестве защитной реакции. Подобные реакции присущи также и представителям этнических меньшинств, а также и самим педагогам. Важно помочь детям и научиться самим отстаивать свою идентичность другими спо-

собами, осознать, что присутствие рядом других, непохожих на нас, людей и взаимодействие с ними не угрожает личностной целостности. Многонациональный класс – это огромный ресурс как для учащихся, так и для педагогов.

Для педагогов также важно проговаривать, обсуждать возникающие у них на почве межнационального непонимания трудности. Кроме того, им важно предоставлять информацию о методах работы в смешанных классах, а также базовые знания возрастной психологии.

Основной рекомендацией, которую в процессе дискуссии выделили участники тренинга, является совместная активность всех участников взаимодействия в поликультурной среде. Важно использовать в работе с детьми такие методы, как дискуссии, проводить различные игровые мероприятия, знакомить детей с достижениями как своей культуры, так и культуры тех людей, рядом с которыми они живут. Также полезно устраивать различные неформальные мероприятия, общий досуг, ознакомление с различными блюдами национальных кухонь, включая совместное их приготовление. Подобные действия очень способствуют возникновению чувства общности, включенности людей в жизнь друг друга.

Для работы с детьми этнических меньшинств была предложена программа, состоящая из теоретической, практической и культурной частей. Первая часть подразумевает в игровой и тренинговой форме донести до детей информацию о культуре России и других стран. Во вторую – практическую – часть было предложено включить задания для детей, например, доклады и рассказы о своих городах и странах, для посвящения своих одноклассников в свою культуру. Также полезно устраивать различные спортивные мероприятия с элементами спортивной культуры разных народов. Культурная часть подразумевает различные экскурсии, знакомство с памятниками истории и т. д.

Работа с детьми, по мнению большинства участников, во многом похожа. В частности, было предложено провести тренинг толерантности (для всех детей). Кроме того, важна работа с родителями с обеих сторон. Общий досуг – проведение различных внеклассных мероприятий с участием как детей, так и родителей: хозяева принимают гостей. Совместные вечера с приготовлением блюд национальных кухонь: вместе готовим и вместе едим. Просвещение по поводу богатств своей культуры (посещение музеев,

театров, выставок и т. д.). Также важно научиться находить в других людях качества, которые ты наиболее ценишь и которые, возможно, есть и у тебя или же ты хочешь, чтобы были, а это уже повод, как минимум, уважать другого человека.

Для педагогов в качестве методов работы были предложены классные часы для обсуждения особенностей различных культур, причем как присутствующих в классе, так и не присутствующих. Однако, прежде чем начать работать с многонациональным классом, педагогу необходимо самому изучить основные особенности культуры и поведения тех детей, с которыми ему предстоит работать, чтобы у него самого в дальнейшем не возникло вопросов. Также педагогу важно создавать условия успеха для детей как меньшинства, так и большинства: условия, когда их особенности будут наиболее востребованы.

Для большинства педагогов, присутствовавших на тренинге, было важно то, что представилась возможность поговорить о существующей проблеме, причем поговорить и обсудить все честно, высказывая свое истинное отношение. Очень значимым подтверждением эффективности нашей работы стали для нас слова одного из педагогов, который изначально демонстрировал наибольшую интолерантность и убеждение, что проблема взаимоотношений представителей различных культур в современной России – это проблема этнических меньшинств, что приезжающие должны делать все, «чтобы мы к ним хорошо относились», нам не стоит идти им навстречу, подстраиваться под них, так как «мы у себя дома». По завершении тренинга он заявил, что «его ожидания не оправдались», так как он «ожидал меньшего», многое, о чем говорилось во время работы, заставило его серьезнее задуматься над ситуацией.

Итак, даже качественный анализ показывает, что готовность педагогов к работе в целом возросла, по крайней мере, по технологическому компоненту – теперь большинство из них гораздо лучше представляют себе, как можно работать с детьми в многонациональной школе.

Теперь оценим эффективность нашей тренинговой программы путем анализа разработанного опросника. После первой части тренинга мы наблюдаем статистически достоверное увеличение значимости связи со своим народом и желания поддерживать контакты с его представителями. После второй части тренинга, согласно полученным результатам, преобладание нетипичного

направления сдвига не является случайным только по третьему пункту: многонациональный класс из «проблемы для педагога и администрации» превращается в ресурс «как для учащихся, так и для педагогов». И хотя этот пункт в большей степени подразумевает личностную готовность, неслучайное направление сдвига говорит также и о повышении и технологической, и когнитивной готовности. Все это дает нам основание предположить, что личностная готовность, толерантность во многом формируется в ходе технологической и когнитивной подготовки.

Таким образом, в результате нашего экспериментального исследования мы показали, что подготовка педагогов к работе в поликультурной среде должна опираться на позитивную этническую идентичность, а также что ее следует вести в направлении развития когнитивного и технологического компонентов, т. е. обеспечивать специалистов определенными знаниями и навыками. В процессе постепенного накопления знаний и умений происходит развитие личностной готовности педагога к работе в поликультурной среде. Результаты апробации нашего тренинга позволяют утверждать, что он является эффективным для повышения межкультурной компетентности педагогов.

Приложение 1. Программа тренинга осознания этнической идентичности

ЗАНЯТИЕ 1

Тема занятия: Понятие этнической идентичности

Цель: познакомить участников с понятием этнической идентичности.

Оборудование: листы бумаги по количеству участников, флип-чарты, плакат «Правила работы на тренинге», плакат «Идентичность», карточки с вопросами для обсуждения.

Разминка: игра «Перестройки» (участники делятся на две подгруппы, которые должны построиться по принципу, называемому ведущим: дате рождения, размеру обуви и др.).

Основная часть:

Предъявление правил групповой работы.

Можно предложить следующие правила:

Пунктуальность.

Правило «одного микрофона» (не перебивать говорящего).

Правило своего мнения (выражать свое мнение и не критиковать чужое).

Правило конфиденциальности (не рассказывать о содержании занятий другим, не пересказывать информацию, обсуждаемую на занятии).

Упражнение «Кто я?»

Инструкция: написать не менее 10 и не более 20 ответов на вопрос: Кто я?

Назвать свое имя и не более трех определений из своего списка (например, я Лена, я студентка).

Рассказ ведущего:

Идентичность – осознание себя как уникального, целостного субъекта.

Социальная идентичность – осознание себя как представителя социальной группы (студент) или носителя социальной роли (брат).

Этническая идентичность – осознание своей принадлежности к определенной этнической группе, принятие правил поведения и норм определенной этнической группы (для более наглядного представления используется плакат «Идентичность»).

Интерпретация упражнения «Кто я?»: на трех первых местах стоят наиболее значимые стороны идентичности, на трех последних – те, которые развиваются недостаточно, но могут стать личностным ресурсом.

Обсуждение: Какие стороны социальной идентичности оказались для вас наиболее значимыми? Есть ли у кого-то в списке понятия, относящиеся к этнической идентичности? Если есть, то на каком месте? Задумывались ли когда-нибудь о том, что это значит? Если да, то в каких ситуациях?

Упражнение: здесь необходимо провести подвижное интерактивное упражнение, чтобы повысить динамику группы после длительной сосредоточенной работы и разбить участников на три мини-группы. Мы использовали игру «Молекулы» (участники «атомы» хаотично передвигаются в пространстве, по команде ведущего они должны образовать «молекулы», состоящие из названного ведущим числа атомов, например, «молекула – четыре!»).

Задание: работа в группах. Каждая группа получает карточку с вопросом для обсуждения:

Зачем нужна человеку этническая идентичность?

Может ли меняться этническая идентичность?

Связаны ли между собой этническая идентичность и гражданство? Как?

Участники обсуждают эти вопросы в мини-группах, затем происходит общее обсуждение: сначала группа называет свой вопрос, рассказывает о результатах своей работы, затем представители других групп могут высказать свое мнение или задать вопрос группе или тренеру.

Завершающее задание: сформулировать вопросы, ответы на которые хотелось бы получить на тренинге, и написать их на флип-чарте.

Методические рекомендации.

Содержание первого занятия во многом зависит от того, есть ли у участников опыт участия в тренинге и знакомы ли они между собой. Понятно, что если у участников такого опыта нет, то лучше уделить больше внимания правилам групповой работы. Если участники незнакомы, то для разминки стоит использовать упражнения, направленные на знакомство участников.

Сформулированные участниками вопросы помогут понять, насколько им близка тематика тренинга, и могут стать ориентирами для тренера при планировании последующих занятий.

ЗАНЯТИЕ 2

Тема занятия: Осознание этнической идентичности

Цель: сформировать у участников конкретизированное представление об этнической идентичности.

Оборудование: листы формата А4 по количеству участников, флип-чарты, «лепестки» и круг, списки компонентов этнической идентичности по количеству участников, бумажный скотч, плакат «Признаки этнической группы», плакат «Незаконченные предложения».

Разминка: игра «Покажи движение» (каждый участник называет свое имя и показывает какое-то движение. Ход игры: тренер показывает свое движение и движение любого участника группы. Тот, чье движение показали, показывает свое движение и движение другого участника и т. д.)

Основная часть:

1. Осознание этнической идентичности.

Чтение текста интервью (см. приложение 1).

Тренер спрашивает участников, было ли что-то похожее в их опыте, что было близко или, наоборот, незнакомо, какие чувства вызвало чтение текста интервью, какие мысли возникли.

2. Как люди осознают связь со своим народом.

Игра «Фруктовый салат» (тренер называет, каким фруктом будет каждый участник. Используются три-четыре названия фруктов, чтобы в группе было по три-четыре «представителя» каждого фрукта. Водящий называет какой-либо фрукт, те участники, которые его представляют, должны пересечь на другое место. Если он говорит «Фруктовый салат», местами меняются все. Задача водящего – занять свободное место. Тот, кто остается без места, становится водящим, называет фрукт или говорит «Фруктовый салат». По завершении игры тренер просит представителей одного вида фруктов собраться вместе и тем самым образует мини-группы. Дальнейшая работа ведется в мини-группах).

Тренер вывешивает плакат «Незаконченные предложения» и просит участников продолжить предложения:

Как представитель своего народа, я...

В отличие от большинства представителей своего народа, я...

Я чувствую свою принадлежность к своему народу, когда...

Для меня быть представителем своего народа значит...

Участники завершают предложения в письменном виде на своих листах или в своих блокнотах.

Работа в четверках: участники зачитывают свои предложения, анализируют их и выделяют основания для осознания своей этнической идентичности (гордость за свой народ, язык, традиции и т. д.).

Группы озвучивают результаты своей работы. Тренер вешает на стену или стенд бумажный круг, в центре которого написано «этническая идентичность». Предлагаемые участниками варианты записываются на листах бумаги, имеющих форму лепестков, и с помощью бумажного скотча прикрепляются вокруг. Получается своего рода «цветок».

Группы получают списки компонентов этнической идентичности (см. приложение 1). Их задача – провести экспертную оценку этих списков, т. е. выделить значимые и незначимые для них компоненты и в целом оценить этот список. По мере необходимости «цветок» дополняется.

Обсуждение результатов групповой работы: тренер просит участников подойти к «цветку» и отметить не более трех «лепестков», которые представляют наиболее значимые для них компоненты этнической идентичности.

Методические рекомендации

При обсуждении результатов первой половины основной части можно анализировать те сходства, которые выявили между собой участники, и проводить параллели с реальными этническими группами: например, если группа придумала какую-то историю, можно поговорить о том, какое значение для этнической группы может иметь общая мифология.

Если группа небольшая и в ней высокий уровень доверия, все участники могут озвучить результаты заверения предложений и только после этого перейти к работе в группах

Предложенный для анализа список представляет собой модификацию упражнения, предложенного А. М. Howarth. Порядок перечисления компонентов является произвольным, они расположены не в порядке возрастания или убывания значимости, поэтому его можно представлять в удобной для тренера форме.

ЗАНЯТИЕ 3

Тема занятия: Этническая идентичность, национализм и толерантность

Цель: обобщить и систематизировать полученные знания, рассмотреть этническую идентичность как основу национализма и толерантности.

Оборудование: плакаты с прошлых занятий, инструкции для участников.

Основная часть:

Ролевая игра «Суд».

Подготовка к игре. В группе выбираются судья, прокурор, адвокат, свидетели защиты и обвинения и народные заседатели. Судьей, прокурором и адвокатом участники становятся по собственному желанию, затем прокурор выбирает свидетелей обвинения, а адвокат – свидетелей защиты. Задача обвинения – сформулировать обвинения против этнической идентичности, задача защиты – сформулировать аргументы в пользу этнической идентичности. Обвинение и защита получают время для подготовки своих выступлений. Инструкции для участников приводятся в приложении.

Ход игры. Организатором игры становится судья. Он регулирует процесс и следит за регламентом. Сначала выступает обвинение, затем защита. После этого происходит дискуссия между

сторонами, затем народные заседатели выносят свой вердикт. Окончательный приговор выносит судья.

Обсуждение. Расскажите о том, какие мысли и чувства вызвала у вас эта игра

Как этническая идентичность может приводить к возникновению национализма? Как она может приводить к толерантности?

Что вам дал этот тренинг, какие впечатления, мысли, чувства у вас возникли в результате тренинга?

Методические рекомендации

При подготовке этого задания можно повесить все плакаты с прошлых занятий, которые могут использоваться участниками при подготовке.

Наибольшая ответственность ложится на судью, адвоката и прокурора. Для наилучшего успеха игры на эти роли лучше всего подходят высокостатусные участники с хорошей речью и хорошей реакцией. Поэтому можно их не выбирать, а назначить. Обвинению и защите нужно будет время для подготовки, возможно, им потребуется некоторая помощь тренера для структурирования и планирования своего выступления.

Тренер может остаться наблюдателем, а может выбрать себе роль. Если игра идет малоактивно, тренер может выбрать роль представителя прессы и задавать провокационные вопросы. Если одна из групп оказывается явно слабее, тренер может выступить как независимый эксперт и поддержать эту группу.

Материалы к занятию 1.

Признаки этнической группы:

- Осознание себя как группы.
- Осознание своих отличий от других.
- Язык.
- Биологические признаки, общее происхождение.
- Территория проживания.
- Культура, традиции.
- Семейный и бытовой уклад.

Материалы к занятию 2.

Быть представителем своего народа значит:

- Есть и уметь готовить национальную пищу.
- Знать родной язык.

- Смотреть фильмы или телевизионные программы на родном языке или посвященные своему народу.
- Праздновать национальные праздники.
- Покупать или иметь дома традиционные предметы (матрешки, самовары для русских и т. д.).
- Носить или иметь дома национальную одежду.
- Слушать, знать народную музыку.
- Изучать танцы своего народа.
- Использовать и изучать методы народной медицины.
- Посещать религиозные службы, соблюдать религиозные обряды.
- Принимать участие в политических или социальных событиях, связанных со своим народом.
- Принадлежать к национально-культурной организации.
- Заниматься традиционным спортом.
- Заниматься традиционными искусствами (художественными промыслами и т. д.).
- Изучать историю и культуру своего народа.
- Разделять ценности своего народа.
- Обладать психологическими характеристиками, свойственными своему народу.
- Жить вместе с представителями своего народа.
- Жить на исконной земле своего народа.

Текст интервью для анализа

Ирина:

Начну с моих родителей. Моя мама русская, я точно не знаю о происхождении ее родителей и прародителей, но самое главное, что она с Волги. После войны ее родители переехали на Урал. И бабушка с папиной стороны тоже с Волги, она российская немка. Во время войны она была депортирована, сначала в Свердловскую область и потом переехала на Урал.

До трех лет меня воспитывала именно эта бабушка – с папиной стороны, так как мои родители работали. К маминим родителям я ездила только летом. Бабушка была строгой, но она учила меня всегда делиться с другими, всегда оставлять еду для мамы и папы. После детского садика бабушка меня забирала и играла со мной в школу, учила меня рисовать. До школы я еще посещала «Школу эстетического

воспитания», где были разные кружки, танцы и уроки немецкого языка. Здесь я первый раз прикоснулась к немецкому. Потом с бабушкиной подачи я пошла в школу с углубленным преподаванием немецкого языка. В районе, где мы жили, было много трудоармейцев, значит, много немцев, и эта школа была единственной школой, где преподавали немецкий язык и даже некоторые предметы преподавали на немецком. Со второго класса я тогда начала изучать немецкий язык, дома со мной занималась бабушка, помогала мне с немецким. Ей это было близко, так как она раньше была учительницей и преподавала на Волге русский язык.

Бабушка говорила дома по-русски. Только иногда, когда разговаривала с подружками и не хотела, чтобы я понимала, о чем идет речь, говорила по-немецки. Она мне тоже рассказывала истории про папу, который, когда был маленьким, сначала говорил по-немецки и потом путал оба языка. Но со временем у него немецкий потерялся, сегодня он много понимает, но в принципе на немецком не говорит. Иногда, когда приезжали бабушкины гости – брат с женой или другие родственники, мы пели песни на немецком. Бабушка доставала свой песенник, и мы все вместе пели, даже мама, которая немецкий не знает, пела с нами на немецком.

В нашем классе была половина ребят с немецкими фамилиями, в этом не было ничего особенного, на это никто не обращал внимания и никаких проблем по этому поводу никогда не было.

После школы я поступила в вуз, на факультет иностранных языков и занималась дальше немецким. Я так решила, потому что я уже очень много времени посвятила немецкому и это была одна из вещей, которые я считала, что я умею. Я уже понимала, что я российская немка. Но если бы кто-то спросил, что мне важнее – национальная принадлежность или немецкий язык сам по себе и Германия, я бы, наверно, ответила, что немецкий язык.

Самым важным моментом на этом пути был лингвистический лагерь с изучением немецкого языка, в котором я участвовала, когда мне было 16 лет. Это был самый первый лингвистический лагерь в России, он был бесплатный, и ребят выбирали по национальной принадлежности. Тогда я поняла, что быть российским немцем выгодно.

Когда я была еще в школе, ребята из нашего класса начали уезжать в Германию. Тема переселения в Германию тогда все время присутствовала. Сначала уехала моя лучшая подруга и потом собиралась уехать и другая. Это было для меня тяжело, вообще в Германию переехало очень много знакомых, но контакты у нас остались. Наша семья не хотела уезжать. Бабушка не хотела, она себя чувствовала дома здесь и у мамы все родственники тоже здесь. С работой здесь не было так хорошо, но родители думали, что в Германии было бы еще хуже. И прежде всего из-за родственных связей мы остались в России. С переездом бывали и трудности – например, одна моя подруга семь лет ждала вызова.

Только год назад я решила поехать в Германию. Я не хочу переехать туда, мне кажется, что там тоже не рай и я вижу больше возможностей здесь. Я очень долго не знала, как мне попасть в Германию. Просто в гости к родственникам я не хотела и как турист тоже не хотела, работать там тоже не собиралась. А в прошлом году я получила возможность участвовать в молодежном обмене с Институтом имени Гете и поехать в Берлин, это меня устраивало. Я получила то, что хотела – с одной стороны, я могла познакомиться с туристическими достопримечательностями, с другой – это была для меня языковая практика и я увиделась с моими друзьями. Так что я попала в Германию в первый раз, когда мне было 23 года. Поездка длилась 10 дней. Вообще на меня Германия произвела хорошее впечатление. Потом я уже в этом году ездила в Германию еще три раза, всегда на неделю или 10 дней и всегда в связи с каким-нибудь семинаром или проектом, не просто так.

Я не могу сказать, что я себя в Германии чувствую как на родине. Когда мы были на Волге, то я могла сказать, что чувствую родину, но в Германии у меня такого ощущения не было. В Германии все немножко по-другому, все размеренно, спокойно, такой индивидуальный подход, мне кажется. На Волге я себя чувствовала лучше.

Я была очень рада, что могла встретиться с моими подружками, которые переехали в Германию, и могла с ними поговорить. Мне кажется, что они не жалеют, что переехали, конечно, бывают иногда трудности, но в общем у них все хорошо. Но я тоже не жалею, что я не переехала. При последней поездке мне захотелось временно пожить в Германии. Раньше

я вообще не понимала, как там люди живут, но сейчас думаю, что было бы интересно побыть в Германии некоторое время, но совсем переехать я не собираюсь.

Я не могу сказать, что мои черты немецкие или русские. На мой взгляд, все перемешалось. Я могу сказать, что некоторые мои черты от папы, от бабушки и от мамы, но нельзя сказать, что это именно русские или немецкие черты. Но во всяком случае моя национальная принадлежность повлияла на меня, на мою жизнь и деятельность. Иногда говорят, что у российских немцев соединились лучшие черты как немцев, так и русских, с одной стороны, какая-то порядочность и, с другой – надежда на авось, волю случая. Но если честно – в современной Германии я не нахожу то, что у меня уже есть. Может быть, потому, что Германия нашла свой путь и российские немцы здесь, в России, шли тоже своим путем, и это были, конечно, разные пути. Но, с другой стороны, мне кажется, что нам проще понять немцев, историю Германии и иногда их поведение, потому что понимаем, что за этим скрыто.

Друзья у меня сейчас разные, причем национальная принадлежность не играет никакой роли, мои друзья как русские, так и российские немцы. Также не могу сказать, что чувствую какую-то общность со всеми российскими немцами. Но мне кажется, что моя национальная принадлежность в мою пользу, это преимущество, но не могу сказать конкретно, в чем оно заключено. Мне это помогает найти мои корни, вообще мне интересны традиции и фольклор и думаю, что всегда хорошо знать свою историю. Это помогает нам найти свои корни.

ИНСТРУКЦИИ ДЛЯ УЧАСТНИКОВ СУДА ОБВИНЕНИЕ

Прокурор. Представляет сторону обвинения. Получает слово в начале суда. Представляется, произносит обвинительную речь, в которой перечисляет правонарушения, совершенные обвиняемым. После обвинительной речи приглашает свидетелей обвинения. Когда свидетели выступили, кратко формулирует обвинение («Подсудимый обвиняется в преднамеренном убийстве, разжигании межнациональной розни и т. п.») и требует наказания («Четыре года лишения свободы»). После выступления защиты может вступить в дискуссию с адвокатом, задавать ему вопросы.

Возможные подсказки для обвинения:

- этническая идентичность разобщает людей, мешает им обрести общность между собой;
- ради защиты этнической идентичности люди совершают преступления и разжигают войны;
- этническая идентичность мешает успешному межкультурному взаимодействию.

Свидетели обвинения. Предъявляют доказательства, поддерживающие сторону обвинения. Задача свидетеля – привести конкретные факты, рассказать истории, случаи, свидетельствующие в пользу обвинения. Свидетелей обвинения вызывает и представляет прокурор.

ЗАЩИТА

Адвокат. Представляет сторону защиты. Получает слово после обвинения. Представляется, произносит оправдательную речь, в которой оправдывает или объясняет поступки обвиняемого. После оправдательной речи приглашает свидетелей защиты. Когда свидетели выступили, кратко формулирует вывод («Подсудимый не виновен») и требует признания обвиняемого невиновным или смягчения наказания. После выступления защиты может состояться дискуссия с прокурором. Адвокат отвечает на вопросы прокурора и может задавать свои вопросы.

Свидетели защиты. Предъявляют доказательства, поддерживающие сторону защиты. Задача свидетеля – привести конкретные факты, рассказать истории, случаи, свидетельствующие в пользу защиты. Свидетелей защиты вызывает и представляет адвокат.

СУДЬЯ

Судья ведет судебный процесс, регламентирует выступления, контролирует регламент, прекращает разговоры, не имеющие отношения к делу. Сначала судья объявляет начало суда, просит всех встать, называет дело, которое слушается в суде («Слушается дело по обвинению...»). Затем судья предоставляет слово обвинению. Прокурор представляется, произносит обвинительную речь, в которой перечисляет правонарушения, совершенные обвиняемым. После обвинительной речи прокурор приглашает свидетелей обвинения. Свидетели обвинения предъ-

являют доказательства, поддерживающие сторону обвинения, их задача – привести конкретные факты, рассказать истории, случаи, свидетельствующие в пользу обвинения. Когда свидетели выступили, прокурор кратко формулирует обвинение («Подсудимый обвиняется в предумышленном убийстве, разжигании межнациональной розни и т. п.») и требует наказания («Четыре года лишения свободы»).

Затем судья предоставляет слово защите. Адвокат представляется, произносит оправдательную речь, в которой оправдывает или объясняет поступки обвиняемого. После оправдательной адвоката речи приглашает свидетелей защиты. Свидетели защиты предъявляют доказательства, поддерживающие сторону защиты, их задача – привести конкретные факты, рассказать истории, случаи, свидетельствующие в пользу защиты. Когда свидетели выступили, адвокат кратко формулирует вывод («Подсудимый не виновен») и требует признания обвиняемого невиновным или смягчения наказания.

После выступления защиты судья спрашивает адвоката и прокурора, есть ли у них вопросы друг к другу. Если вопросы есть, может состояться дискуссия адвоката с прокурором.

Затем судья просит народных заседателей удалиться на совещание. Пока они совещаются, судья обдумывает собственное решение. При этом важно опираться не на собственное мнение судьи, а на аргументы, доказательства, предъявленные обвинением и защитой.

Народные заседатели оглашают свое мнение, после чего судья объявляет свое решение. Судья может учитывать мнение народных заседателей, а может не учитывать. Затем он просит всех встать и объявляет завершение суда.

НАРОДНЫЕ ЗАСЕДАТЕЛИ

Задача народных заседателей – вынести вердикт, решение по делу. Они заслушивают обвинение, защиту, дискуссию между обвинением и защитой, могут делать для себя какие-то пометки. Затем народные заседатели удаляются на обсуждение. Их задача – сформулировать решение, вынести вердикт, считается ли подсудимый виновным или невиновным и если виновен, то в чем. Свое мнение нужно обосновать ссылками на доказательства, предоставленные защитой и обвинением.

Анкета № 1

Уважаемые участники!

Просим вас оценить свое согласие или несогласие с предложенными ниже утверждениями. Согласие или несогласие оценивается по семибальной шкале: 1 – абсолютно не согласен, 7 – абсолютно согласен. Отметьте, пожалуйста, соответствующую графу напротив каждого утверждения. Ваши ответы помогут нам при подготовке наших тренингов. Опрос является анонимным и конфиденциальным.

№	Утверждение	1	2	3	4	5	6	7
1	Для меня важно ощущать свою связь с моим народом							
2	Мне бы хотелось больше узнать о традициях и обычаях моего народа							
3	Я хочу, чтобы мои дети могли познакомиться с культурным наследием нашего народа							
4	Мне нравится рассказывать другим о традициях, обычаях, приметах моего народа							
5	Я чувствую себя представителем своего народа							
6	Куда бы я ни уехал, для меня важно поддерживать связь с представителями моего народа							
7	Я совсем не представляю, что значит принадлежать к своему народу							

Благодарим вас за ваши искренние ответы!

Анкета № 2

Уважаемые участники!

Просим вас оценить свое согласие или несогласие с предложенными ниже утверждениями. Согласие или несогласие оценивается по семибальной шкале: 1 – абсолютно не согласен, 7 – абсолютно согласен. Отметьте, пожалуйста, соответствующую графу напротив каждого утверждения. Ваши ответы помогут нам оценить эффективность нашей работы. Опрос является анонимным и конфиденциальным.

№	Утверждение	1	2	3	4	5	6	7
1	Связь с моим народом для меня не важна							
2	Я хочу лучше познакомиться с традициями и обычаями моего народа							
3	Я постараюсь дать моим детям возможность познакомиться с культурным наследием нашего народа							
4	Я могу много рассказать о традициях, обычаях, приметах моего народа.							
5	Я не чувствую себя представителем своего народа							
6	Если бы я жил в другой стране, я бы хотел поддерживать связь с представителями моего народа							
7	Я хорошо представляю, что значит принадлежать к своему народу							

Благодарим вас за ваши искренние ответы!

Приложение 2. Программа тренинга «Трудности в работе педагога, связанные с культурным разнообразием учащихся: их осознание и пути преодоления»

Знакомство.

«Прежде чем начать, нам с вами необходимо познакомиться. Сейчас я прошу вас по очереди назвать свое имя и какое-нибудь качество, присущее вам на первую букву вашего имени. Начнем с меня».

Обсуждение целей и ожиданий участников.

«Сейчас я прошу вас по очереди, передавая друг другу игрушку, высказать свои личные ожидания от тренинга».

Часть первая.

Динамическая разминка. «Приветствие».

Начните, пожалуйста, ходить по комнате – молча, ни с кем не разговаривая. Вы должны будете здороваться друг с другом за руку; но не просто так, а фантазируя при этом. Для начала представьте себе, что вы встречаете близкого друга или подружку, которых вы давно не видели. Как вы подадите ему (ей) руку?

Как близко подойдете к ней (к нему)? Какое выражение лица будет у вас при этом? Поприветствуйте кого-нибудь таким образом и идите дальше, здороваясь и с другими членами группы так, будто они очень хорошие ваши друзья. (30 секунд)

Теперь представьте себе, что вы приглашены на день рождения. Вы здороваетесь со всеми, кого вы не знаете. Как в этой ситуации вы будете себя вести? Какое выражение лица будет у вас при этом? Как близко вы подойдете к партнеру? (30 секунд)

Теперь представьте себе, что вы находитесь совсем в чужой стране. Может быть, вы в Индии, может быть – в Японии. Вы знакомитесь с хозяевами, пригласившими вас к себе. Как вы подадите им руку? (30 секунд)

Теперь представьте себе, что вы встретили своего друга или подружку, которые только что успешно сдали важный экзамен. Вы приветствуете их и поздравляете с радостным событием. Как вы можете без слов выразить свою радость и одобрение? (30 секунд)

Теперь сделайте последний круг по комнате и поприветствуйте тех участников нашей группы, с кем вы еще не поздоровались, и выразите своим рукопожатием радость встречи с ними. (30 секунд)

Упражнение № 1.

Сейчас я прошу вас вспомнить ситуацию вашего взаимодействия с человеком – представителем этнической группы, чья культура, воспитание, взгляд на мир сильно отличается от вашего. Сложно ли было в общении? Постарайтесь сформулировать, в чем именно была основная трудность при взаимодействии с этим человеком?

Теперь те, кто вспомнил, коротко запишите свои трудности на листочках. Давайте обсудим эти трудности в группе, наверняка возникло много сходных проблем.

Обсуждение.

Упражнение № 2.

Каждый человек, встречаясь с новой для него культурой, проходит несколько этапов в своем ознакомлении с этой культурой:

Сравнение со своей культурой – человек оценивает новую культуру в терминах своих ожиданий.

Человек выделяет в новой культуре какие-то особенности (раса, язык), по которым он понимает – свой он здесь или чужой.

Интерпретация поведения другого человека – попытки угадать так называемые «культурные коды».

Формирование метакультурного сознания – человек понимает, что культура другая и начинает постепенно формировать в себе толерантность, учится жить в ней, не нарушая ее порядков и не теряя богатств собственной.

Айсберг. Некоторые культурные отличия лежат на поверхности, и они заметны сразу, такие как:

- Представление о вежливости.
- Язык.
- Литература.
- Обычаи.
- Фолклор.

Остальные, часто более существенные различия лежат в подводной части айсберга:

- Стиль общения.
- Жесты и движения.
- Подход к человеческим отношениям.
- Шкала нравственных ценностей.
- Побудительные мотивы к учебе и работе.
- Стиль обучения.
- Отношение к гостеприимству.
- Пути создания контакта.
- Ритм жизни.
- Отношение к агрессии.
- Отношение к авторитету.
- Способы принятия решений.
- Отношение к работе, к деньгам.
- Отношение к детям.
- Определение статуса (что статусно).

Нарисовать большой айсберг, на котором написать все вышеперечисленное. «А теперь я попрошу каждого из вас внимательно посмотреть на подводную (и надводную часть) айсберга и отметить на своих листочках, что из перечисленного, на ваш взгляд, является источником ваших трудностей. А теперь возьмите листочки и приклейте их к части айсберга, где расположен источник трудностей. Попрошу всех озвучить то, что получилось».

Упражнение № 3.

«Кто из вас хочет быть всезнающим магом? Отлично. Вы садитесь в центр круга, и я даю вам листочек с инструкцией, в соответствии с которой вы будете отвечать, либо не отвечать на во-

просы (отвечать только на вопросы тех людей, у которых обувь нечерного цвета). Не на все вопросы могут быть даны ответы. Остальные участники каждый по очереди подходит к Волшебнику и задает свой вопрос. Волшебник либо отвечает на вопрос, либо молчит. Попробуйте угадать, по какому принципу Волшебник отвечает на вопросы». Если никто не угадывает, ведущий или Волшебник говорит сам в конце круга.

Обсуждение. «Как чувствовали себя те, на чьи вопросы ответили? Во время игры? По окончании, когда узнали условие? А как чувствуют себя те участники, на чьи вопросы не ответили? Во время игры? По окончании, когда узнали условие?»

«Теперь давайте попробуем еще раз. Кто теперь хочет быть Волшебником? Хорошо. (Отвечать только на вопросы тех людей, кто сидит нога на ногу)».

Обсуждение. «А теперь как чувствовали себя те, на чьи вопросы ответил Волшебник? Во время игры? По окончании, когда узнали условие? А как чувствуют себя те участники, на чьи вопросы Волшебник не ответил? Во время игры? По окончании, когда узнали принцип условия Волшебника?»

Резюме: Сейчас у нас с вами была возможность почувствовать, как чувствует себя человек, который не получает чего-то, не принимается в группу, только потому, что не соответствует каким-то критериям внешности или поведения.

Что вам хотелось в этой ситуации?

Теперь, прочувствовав это на себе, вы можете более или менее понять, чего хотят дети, попавшие в отличную от их собственной культурную среду, отсюда ориентир в нашей работе – наша задача, поняв трудности, с которыми сталкиваются дети в новой для них культурной среде, помочь им адаптироваться. Кроме того, важно также помочь адаптироваться и детям культуры большинства к жизни с представителями совершенно другой культуры, другого мира.

Перерыв – 15 минут.

Динамическая разминка. «Найди и коснись».

«А сейчас давайте немного подвигаемся. В этой игре я предлагаю вам расхаживать по комнате и касаться руками разных вещей. Некоторые задания будут очень простыми, а некоторые, возможно, заставят вас задуматься. Итак, найдите и коснитесь:

- чего-либо красного;
- чего-либо холодного на ощупь;

- чего-либо шершавого;
- чего-либо круглого;
- чего-либо железного;
- чего-либо голубого;
- вещи, длина которой примерно 80 см;
- чего-либо тяжелее тысячи килограммов;
- того, что движется ритмично;
- того, что вам больше всего хочется коснуться.

Спасибо всем».

Упражнение № 4.

«Мне хотелось бы предложить вам попробовать применить психологическую технику, позволяющую лучше разобраться в позиции человека, во взаимодействии с которым вы испытываете трудности. Если нам удастся даже в наиболее тяжелых ситуациях увидеть в человеке, в общении с которым мы испытываем трудности, его достоинства и недостатки, сильные и слабые стороны, мы в меньшей мере испытываем тревогу и нам легче преодолеть трудности в общении с ним.

Сейчас троим из вас я раздам карточки с описанием той или иной ситуации. Вы их прочтите и представьте себя в этой ситуации: что это – ваше воспитание, ваша семейная ситуация, ваши традиции. Остальные выскажут свои пожелания и рекомендации, как вам лучше вести себя, чтобы вам было комфортнее и проще общаться и жить в принимающей культуре.

Обсуждение впечатлений от упражнения. Что было трудно? Что удавалось легче? Возникли ли у вас сейчас какие-то представления о том, как преодолеть ваши трудности?

Упражнение № 5.

Разбиваемся на мини-группы. «Теперь пусть каждая группа подумает, обсудит и предложит пути работы в мультикультурной среде. Первая группа – для учителей, вторая группа – для администрации, третья – для детей культуры меньшинства, четвертая – для детей культуры большинства.

Результаты обсуждения пишем на доске (флип-чате)».

Упражнение № 6.

«А теперь давайте все вместе порисуем. На этом листе бумаги, каждый по очереди, взяв мелок, рисует, пока не сочтет нуж-

ным закончить. Затем кладете мелок на место и рисунок продолжает стоящий слева от вас. Рисуем до тех пор, пока не попробует каждый и пока мы не решим, что рисунок закончен».

Обсуждение. Что получилось? Довольны ли вы результатом? Это упражнение направлено на то, чтобы каждый мог выразить то, что он хочет, и в то же время позволить другим выразить себя. Эту технику можно очень хорошо использовать как при работе с детьми, у которых есть какие-то конфликтные отношения, так и при работе со всем классом, где есть представители различных этнических групп.

Заключение.

«Теперь я попрошу вас по очереди высказаться, передавая друг другу игрушку, насколько оправдались ваши ожидания от тренинга».

Анкетирование.

Анкета перед тренингом.

Инструкция. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия со следующими высказываниями от 0 – абсолютно согласен, до 10 – полностью несогласен.

Многие различия между людьми часто не осознаются и, как следствие, не принимаются во внимание.	Абсолютно согласен	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Задача педагога – создать условия для гармоничного самочувствия в поликультурном обществе детей этнического большинства.	Абсолютно согласен	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Многонациональный класс – проблема для педагога.	Абсолютно согласен	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен

Думаю, что о трудностях, возникающих на почве многонационального состава современного общества, следует говорить вслух как можно чаще.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Большинству из нас не хватает знаний об особенностях других культур.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Источник проблем – неумение мигрантов уважать обычаи русских.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Необходимо детям этнических меньшинств позволять вести себя в школе в соответствии с их культурными особенностями.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Считаю, что наиболее важными и необходимыми методами работы педагога в мультикультурном обществе являются групповые дискуссии на темы, которые являются источниками разногласий.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Важно устраивать различные внеклассные мероприятия с участием как детей из различных этнических групп, так и их родителей.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен

Уважая другие культуры, заслужишь уважение к своей культуре.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
--	--------------------	-----------------------	----------------------

Анкета после тренинга.

Инструкция. Оцените, пожалуйста, степень своего согласия или несогласия со следующими высказываниями от 0 – абсолютно согласен, до 10 – полностью несогласен.

Я знаю, что многие культурные различия во всех областях жизни часто не принимаются во внимание из-за неосведомленности людей о них.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Задача педагога – создать условия для гармоничного сосуществования в поликультурном обществе как культуры меньшинств, так и культуры большинства.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Многонациональный класс может стать ресурсом как для учащихся, так и для педагогов.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Думаю, что о трудностях, возникающих во взаимоотношениях представителей различных этнических групп, следует говорить чаще.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен
Я считаю, что большинству педагогов недостает информации об особенностях других культур.	Абсолютно согласен	01 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Полностью несогласен

Большинство проблем в межнациональном общении возникает из-за неумения мигрантов уважать обычаи русских.	Абсолютно согласен	01 23 45 67 89 10	Полностью несогласен
Нельзя ограничивать детей этнических меньшинств в проявлении своих культурно-обусловленных поведенческих особенностей как в школе, так и за ее пределами.	Абсолютно согласен	01 23 45 67 89 10	Полностью несогласен
Считаю, что возможность обсуждать и рассматривать источники разногласий и конфликтов с различных точек зрения способствует нахождению точек соприкосновения и формированию взаимопонимания.	Абсолютно согласен	01 23 45 67 89 10	Полностью несогласен
Необходимо привлекать к работе с трудностями многонационального общества как детей – носителей различных культур, так и их родителей.	Абсолютно согласен	01 23 45 67 89 10	Полностью несогласен
Уважение к своей культуре – основа уважения к чужой культуре.	Абсолютно согласен	01 23 45 67 89 10	Полностью несогласен

¹Ридли Ч., Мендоза Д., Каниц Б. и др. Культурная сензитивность в мультикультурном консультировании: модель перцептивной схемы // Journal of counseling psychology, editor Clara E. Hill. Published quarterly by the American Psychological Association – Volume 41, Number 2, April 1994.

²Материалы к курсу «Социология межэтнической толерантности» / Отв. ред. Л. М. Дробижева. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2005.

³Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

⁴Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для студентов вузов. Екатеринбург: Деловая книга; М.: Академический проект, 2000.

⁵Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе: В 2 кн. М., 2004; Лебедева Н. М. Социально-психологические и индивидуально-личностные факторы этнической толерантности-интолерантности в межкультурном диалоге // Межкультурный диалог: Лекции по проблемам межэтнического и межконфессионального взаимодействия. М.: Изд-во РУДН, 2003. С. 204–255.

⁶Бурнард Ф. Тренинг межличностного взаимодействия. СПб.: Питер, 2002. С. 26–27.

⁷Психологический словарь. М., 1990.

⁸Хрестоматия «Введение в специальность» // Факультет социальной психологии МГППУ, Кафедра организационного консультирования и тренинга в бизнесе. М., 2003.

⁹Там же.

¹⁰Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методологические аспекты ведения тренинговой. М.: Эксмо, 2007.

¹¹Там же.

¹²Там же.

¹³Там же.

¹⁴Хрестоматия, «Введение в специальность» // Факультет социальной психологии МГППУ, Кафедра организационного консультирования и тренинга в бизнесе. М., 2003.

¹⁵Психологическая диагностика: Учебное пособие / Под ред. К. Н. Гуревича, Е. М. Борисовой. М.: УРАО, 2000.

¹⁶Там же.

¹⁷Там же.

¹⁸Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2002.

Г. У. Солдатова, А. В. Макаруч, А. Б. Пантелеев **Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде**

Адаптация – один из основных критериев разграничения нормы и патологии в психической деятельности человека. Этот процесс включает в себя не только приспособление, но и сопротивление, не только самоизменение, но и стремление изменить среду.

Даже при благоприятных условиях адаптация к новой социокультурной среде – трудный, стрессогенный процесс¹. Она считается успешной, если человек реализует свой личностный потенциал, свои возможности и способности и справляется с возникающими внутриличностными и социальными проблемами. Уровни и формы успешной адаптации весьма разнообразны, и ее результаты в различных сферах могут сильно отличаться.

При взаимодействии с детьми из семей мигрантов необходимо учитывать их вовлеченность в процесс адаптации, от успешного протекания которого зависит и школьная успеваемость мигранта и его психологическое состояние, и социально-психологическая обстановка в классе и в школе в целом. Администрации школ, педагогам и школьным психологам необходимо иметь представления о закономерностях процесса социокультурной адаптации и особенностях его протекания у детей, знать о критериях оценки адаптации детей-мигрантов к школьному обучению и иметь в своем арсенале методы, позволяющие исследовать специфику протекания адаптационного процесса у учеников.

Критерии оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов

Обобщая теоретические данные, представленные в отечественной и зарубежной литературе, а также зарубежный опыт оценки социокультурной адаптации мигрантов, можно выделить ряд критериев социокультурной адаптации детей из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде.

Об успешности социокультурной адаптации можно судить по состоянию целого ряда психологических характеристик. Так, о том, что адаптация ребенка проходит нормально, может говорить нормально сформированная или формирующаяся идентичность, адекватная самооценка и уровень притязаний, невысокая тревожность, нормальный уровень агрессивности

и пр. Однако эти личностные характеристики говорят об общем состоянии личности, которое может быть обусловлено как протеканием процесса адаптации (рассматриваясь в контексте картины культурного шока или стресса аккультурации), так и другими факторами, спектр которых чрезвычайно широк. Таким образом, эти характеристики, хоть и связаны с социокультурной адаптацией, но могут служить лишь вспомогательными, косвенными критериями его оценки.

Канадский психолог Дж. Бери утверждает, что и сам межкультурный контакт, и процесс адаптации мигранта будет во многом зависеть от того, какой аккультурационной стратегии придерживается индивид. Аккультурация по Берри сводится к двум основным проблемам: поддержания своей культуры (в какой степени сохраняется собственная культурная идентичность) и участия в межкультурных контактах (степени включения в другую культуру). С точки зрения Дж. Берри, для определения индивидуальных ориентаций на аккультурацию необходимо выявить позицию индивида в двух основных вопросах.

Первый вопрос – «Важно ли для вас поддерживать собственную культурную идентичность?» – касается отношения к собственной культуре, ее ценности для индивида и необходимости сохранения и развития его этнокультурной идентичности. Второй – «Важно ли для вас поддерживать отношения с другими этническими группами?» – направлен на определение отношения индивида к группе контакта: насколько взаимодействие с членами этой группы ценно и желанно для индивида. Ответы на эти вопросы могут быть обозначены в виде точек на биполярных градуированных шкалах, в которых один полюс принадлежит максимально положительному, а второй – максимально отрицательному ответу на данные вопросы. Если мы ограничим ответы на данные вопросы словами «да» и «нет», то в схеме, изображающей взаимосвязь ответов, будут представлены 4 варианта потенциально возможных сочетаний, каждое из которых соответствует определенному виду аккультурационной стратегии.

Используя совокупность индикаторов, отражающих смысл двух вопросов Берри, можно выявить ориентации индивида при выборе стратегий аккультурации. Рассмотрим четыре основные стратегии, или варианта аккультурации, которые, опираясь на представленную выше типологию результатов межкультурных контактов Бочнера, предложил Берри.

Ассимиляция (отрицательный ответ на первый вопрос и положительный ответ на второй вопрос) – мигрант ориентирован на идентификацию с новой культурой, на освоение новых культурных ценностей и постепенную замену ими прежних собственных культурных ценностей. Здесь возможны два варианта – поглощение доминантной группой группы меньшинства или формирование нового культурного варианта, содержащего в себе элементы двух исходных культур. Известно, что эмигранты, прибывающие на постоянное место жительства, более склонны к ассимиляции, чем временно пребывающие в стране. Экономические мигранты, или люди, мигрирующие с целью получения образования, ассимилируются гораздо дольше и с большими трудностями.

Сепаратизм (сегрегация) (положительный ответ на первый вопрос и отрицательный – на второй) – меньшинство отвергает культуру большинства и сохраняет свои культурные особенности. Берри подчеркивает, что меньшинства далеко не всегда свободны в выборе стратегий аккультурации. Если выбор такой стратегии иницируется со стороны меньшинства, можно говорить об изоляционистских установках его представителей и ориентации на сепаратизм. В случае, если такая стратегия навязывается меньшинству доминирующей группой, следует говорить о стратегии сегрегации.

Маргинализация (отрицательный ответ на первый вопрос, отрицательный ответ на второй вопрос) – мигрант не идентифицирует себя ни с той, ни с другой культурой. Это может быть результатом невозможности поддержания собственной культурной идентичности и отсутствия желания установления и развития позитивных отношений с группой культурного большинства (из-за отвержения другой культурой или дискриминации). Маргинализация редко является результатом свободного выбора индивидов, чаще мигранты становятся маргиналами в результате попыток насильственной ассимиляции («давящий пресс») в сочетании с политикой сегрегации со стороны большинства.

Интеграция (положительный ответ на первый вопрос, положительный ответ на второй вопрос) – идентификация как со старой, так и с новой культурами. Результат процесса интеграции – сохранение собственного культурного наследия в сочетании с благожелательным отношением к культуре большинства. Стремление сохранить собственную культуру долгое время рассматривалось как дисфункциональное. На самом деле

исследователи определили, что оно играет позитивную роль по уменьшению культурного шока для вынужденных мигрантов и поддержания их позитивной самоидентификации².

Таким образом, стратегия индивидуального реагирования в ситуации межкультурного взаимодействия, т. е. стратегия межкультурной адаптации ребенка – мигранта является важнейшим критерием оценки его адаптации. Стратегия интеграции или посредничества свидетельствует о том, что процесс социокультурной адаптации ребенка идет оптимально. Если для ребенка характерна стратегия ассимиляции или перехода, необходимо построить психолого-педагогическую работу таким образом, чтобы помочь ребенку сохранить ценность собственной культуры. В случае стратегии отрицания необходимо помочь ребенку принять культуру принимающей страны. Маргинальный синдром у ребенка требует наиболее пристального внимания со стороны профессионалов, поскольку, зачастую приводит к серьезным внутриличностным конфликтам.

Важнейшим компонентом адаптации мигрантов в новой среде является полноценное взаимодействие с окружающими людьми. Отношения вынужденных мигрантов с местным населением складываются далеко не лучшим образом: вынужденные переселенцы, даже те, кто приехал в начале 1990-х гг., живут в социальной изоляции от местного населения. Отвержение со стороны местного населения, нетерпимое отношение к «чужим», пришлым, непохожим, всегда существовавшее в сознании людей и особенно обостряющееся в кризисные для общества периоды, создает условия для развития у вынужденных мигрантов ощущения своей ненужности, бесполезности, невозможности обрести свое место в новой среде.

Значимым критерием оценки адаптации мигрантов к образовательным средам является также его социометрический статус, а именно – наличие у ребенка-мигранта референтной группы, включающей представителей принимающего населения. Наличие такой референтной группы, во-первых, предполагает, что сам ребенок-мигрант стремится к построению дружеских отношений не только с детьми своей национальности, во-вторых, что местные дети, со своей стороны, замотивированы на построение таких отношений. Третьим условием является то, что помимо соответствующей мотивации ребенок-мигрант обладает адекватными в принимающей культуре социальными навыками, что предполагает определенный уровень межкультурной компетентности.

Как уже упоминалось, самой адекватной стратегией аккультурации мигрантов признается стратегия интеграции. Однако ее успешность зависит не только от установок и личного выбора самих мигрантов. Стратегия интеграции может быть реализована лишь при условии открытости и признания со стороны группы большинства по отношению к людям другой расы, национальности, культуры. При этом мигрантам необходимо приспособиться к основным ценностям общества, а общество должно, в свою очередь, приспособить свои социальные институты к потребностям групп меньшинства. Оказываясь в новой социокультурной среде, в процессе взаимодействия с принимающим населением, мигранты всегда испытывают затруднения, обусловленные различиями в традициях, обычаях, установках, поведении, ценностных ориентациях, сформировавшихся в разных условиях. У местного населения непохожесть мигрантов вызывает непонимание и раздражение, приводя к возникновению взаимной нетерпимости и конфликтам. Всплеск миграционных процессов в последние годы в России способствовал тому, что в обществе распространилось новое негативное социальное явление, особая разновидность ксенофобии – мигрантофобия.

Неприматие со стороны принимающего населения приводит к возникновению у мигрантов изоляционистских установок и ориентации на «своих». Объединение мигрантов в группы зачастую ускоряет и усиливает процесс их превращения в устойчивый объект негативных социальных установок.

Мигрантофобия выступает в качестве важного социально-психологического фактора, еще более интенсифицирующего процессы внутригрупповой мобилизации мигрантов и, как следствие, усиливающего социальную напряженность в обществе.

Следовательно, еще одним критерием оценки социокультурной адаптации детей из семей мигрантов к образовательным средам является отношение к ним местных детей, а именно – уровень толерантности, распространенность среди школьников установок ксенофобии и мигрантофобии. Этот критерий также является опосредованным, однако обладает высокой диагностической и прогностической ценностью. Так, если ученики школы имеют высокий уровень толерантности, мигрантам будет легче адаптироваться в дружественном социальном окружении. Распространенные установки ксенофобии и мигрантофобии в прогностическом плане говорят о том, что процесс адаптации мигрантов будет встречать сопротивление.

Диагностическая программа оценки эффективности социально-психологических программ адаптации детей и подростков из семей мигрантов

Диагностическая программа оценки социально-психологических программ адаптации построена на основе выделенных критериев адаптации детей из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде. При разработке программы подбор диагностических методик для детей-мигрантов осуществлялся с учетом того, что среди них многие недостаточно хорошо знают русский язык. Использование опросных методов с такими детьми затруднительно, поскольку они могут иметь трудности с пониманием вопросов и формулировкой ответов, что повышает риск получения недостоверных результатов и фрустрирует детей. Диагностическую программу для мигрантов составили социометрический тест, а также данные стандартизованного наблюдения, полученные от преподавателей. Для школьников из числа принимающего населения предусмотрено заполнение экспресс-опросника «индекс толерантности».

1. Карта стандартизованного наблюдения «Стратегии адаптации» (детский вариант). Исследование стратегии социокультурной адаптации детей из семей мигрантов к образовательным средам проводится при помощи карты стандартизованного наблюдения «Стратегия адаптации», детский вариант (СА-Д). Методика разработана по принципу известного и хорошо себя зарекомендовавшего метода «Карта Стотта», направленного на оценку адаптации ребенка к школе. Наблюдение проводится педагогами и школьными психологами, предварительно прошедшими инструктаж по использованию методики. В основу карты «СА-Д» положены четыре шкалы, соответствующие четырем стратегиям социокультурной адаптации по Берри: ассимиляция, изоляция (сепаратизм), маргинальный синдром и интеграция³.

Поведенческие индикаторы, соответствующие стратегиям социокультурной адаптации, приведены в перечне ниже.

Перечень поведенческих индикаторов стратегий социокультурной адаптации мигрантов к образовательным средам

- | | |
|-------------|---|
| Ассимиляция | 1. Подражает местным детям, старается во всем походить на них |
|-------------|---|

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Общается только с местными детьми 3. Стесняется своих родителей, если они одеты и ведут себя в соответствии с традиционными нормами 4. Избегает разговоров о своем прошлом 5. Одевается в соответствии с нормами принимающей культуры 6. В качестве соседа по парте ребенок предпочитает русских детей 7. Связывает свое будущее с принимающей страной 8. Ребенок придумал себе русское имя и в школе настаивает на том, чтобы к нему обращались именно так 9. Скрывает свою национальность 10. Избегает общения с детьми своей национальности 11. Подчеркнуто пренебрежительно высказывается о своей культуре 12. Даже при общении с представителями своей культуры ребенок предпочитает говорить на русском языке 13. Не соблюдает национальных традиций
Сепаратизм	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ребенок старается минимально пользоваться русским языком, не стремится учить новые слова 2. Отказывается принимать участие в жизни класса, объясняя это тем, что так не принято в его культуре 3. Скрупулезно следует национальным традициям 4. Другие дети отвергают его из-за заносчивости и высокомерия 5. Не проявляет интереса к русским коллективным играм, считая их неинтересными 6. Часто сидит один, ни с кем не общается 7. Все время говорит, что в его культуре все самое лучшее – и еда, и одежда, и традиции 8. Часто конфликтует с детьми на национальной почве 9. Не упускает случая пренебрежительно высказаться о принимающей культуре 10. Всячески превозносит свою культуру 11. Ребенок одевается в соответствии с нормами своей культуры, даже если это вызывает непонимание и насмешки со стороны других детей

	<ol style="list-style-type: none"> 12. В школе во время уроков и в свободное время ребенок общается только с представителями своей культуры 13. Ребенок говорит, что он все равно уедет на родину и поэтому ему незачем учить русский язык и учиться в российской школе
Маргинальный синдром	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ребенок «меняет маски»: в классе демонстрирует свою лояльность принимающей культуре, а среди представителей своей национальности – приверженность традициям собственной страны 2. Во время разговоров о собственной культурной принадлежности проявляет признаки тревоги 3. Никогда не приглашает своих русских друзей домой 4. Стремится свести к минимуму контакты родителей и других старших родственников с учителями и русскими одноклассниками 5. Больше тянется к аутсайдерам в классе 6. Ребенок очень замкнут 7. Постоянно подвергаясь насмешкам со стороны других детей, все чаще стыдится своей национальности 8. Говорит, что у него нет будущего ни на родине, ни в принимающей стране 9. Дает всячески понять, что чувствуют себя отвергнутым и в родной, и в принимающей культуре 10. Приходит в школу в одной одежде, а потом тайком переодевается в более современную 11. Ребенка не принимают в классе ни дети его национальности, ни российские школьники
Интеграция	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ребенок проявляет искренний интерес к культуре принимающей страны и при этом с удовольствием рассказывает об обычаях и традициях своей культуры 2. С удовольствием приглашает в гости своих русских друзей 3. Никогда не высказывается негативно о культуре принимающей страны и при этом с достоинством высказывается о своей национальной принадлежности 4. В общении и разговорах больше фокусируется на положительных сторонах как своей, так и принимающей культуры 5. С уважением относится к одноклассникам любой национальности

метода. Социометрическое исследование включает специальные процедуры сбора первичной информации о выборах членов группы, способы представления (социограмма, социоматрица) и анализа этой информации⁵.

Сегодня социометрический тест является одним из самых распространенных методов исследования социального климата в малых группах, а также социально-психологических характеристик членов групп⁶. Социометрический тест предназначен для диагностики эмоциональных связей, т. е. взаимных симпатий и антипатий между членами группы, и представляет собой технику измерения конкретного вида межличностных отношений, выражающихся в различных оценочных суждениях членов группы в плане желания или нежелания взаимодействовать друг с другом. Он является эффективным методом оценки психологического климата группы и взаимодействия в ней. Полученная информация показывает позиции индивидов в группе, типы межличностных связей, выделяет лидеров.

В данном исследовании социометрический тест использован для исследования социального статуса детей-мигрантов в классе, особенностей их эмоциональных связей, а также состава их референтных групп.

В ходе исследования школьникам предлагается выбрать по тем или иным социометрическим критериям одного или нескольких членов своего класса. Социометрический критерий – это критерий, на основании которого респонденты осуществляют выборы членов своей группы. Этот критерий задается респондентам в виде социометрического вопроса, в котором предлагается выбрать для той или иной совместной деятельности одного или нескольких членов группы. Существует множество оснований для классификации социометрических критериев⁷. В данном исследовании были использованы параметрические балльные оценки, как положительные, так и отрицательные.

Так, детям письменно предлагалось ответить на следующие социометрические вопросы:

1. Представь, что у тебя есть возможность на свой день рождения пригласить только одного человека из твоего класса. Кого из твоего класса ты пригласил бы на свой день рождения? (Напиши его имя и фамилию.)

2. А теперь представь, что на свой день рождения ты можешь пригласить всех одноклассников, кроме одного. Кого из своего

класса ты не пригласил бы на свой день рождения? (Выбери одного человека и напиши его имя и фамилию.)

Полученные данные заносятся в социоматрицу. Анализ социоматрицы дает достаточно наглядную картину взаимоотношений в группе. Основное достоинство социоматрицы – возможность представить выборы в числовом виде, что в свою очередь позволяет проранжировать членов группы по числу полученных и отданных выборов, установить порядок влияния в группе.

Далее на основе социоматрицы строится социограмма. Социограмма – графическое изображение ответов на социометрический критерий. Социограмма позволяет произвести сравнительный анализ структуры взаимоотношений в группе в пространстве на некоторой плоскости с помощью специальных условных обозначений. Она дает наглядное представление о внутригрупповой дифференциации членов группы и их статусе (популярности). Социограмма является существенным дополнением к табличному подходу в анализе социометрического материала, поскольку дает возможность более глубокого качественного описания и наглядного представления групповых явлений. Анализ социограммы заключается в отыскании центральных, наиболее влиятельных членов, затем взаимных пар и группировок. Подгруппы состоят из взаимосвязанных лиц, стремящихся выбирать друг друга⁸.

Ученики на социограмме обозначались прямоугольниками, при этом мальчики расположены слева от вертикальной черты, а девочки – справа. В целях нашего исследования дети-мигранты обозначаются красным цветом, а местные дети – зеленым.

Положительные выборы обозначались стрелками (взаимные выборы обозначаются стрелками, направленными в обе стороны). Отрицательные выборы (балл) обозначаются в скобках внутри прямоугольника. Статус ребенка в группе отражается его расположением в одной из концентрических окружностей:

I. Внутренний круг – это так называемая зона звезд, в которую попадают лидеры, набравшие максимальное число выборов.

II. Второй круг – зона предпочитаемых, в которую входят лица, набравшие число выборов выше среднего показателя.

III. Третий круг – зона пренебрегаемых, в которую вошли лица, набравшие число выборов ниже среднего показателя.

IV. Четвертый круг – зона изолированных, в которой изображаются те, кто не получил ни одного положительного выбора.

Социометрический метод предполагает также расчет социомет-

рических индексов – персональных и групповых. Для исследования адаптации мигранта к образовательной среде наибольший интерес представляет индекс социометрического статуса. Социометрический статус – это свойство личности как элемента социометрической структуры занимать определенную пространственную позицию (локус) в ней, т. е. определенным образом соотноситься с другими элементами. Такое свойство развито у элементов групповой структуры неравномерно и для сравнительных целей может быть измерено числом – индексом социометрического статуса.

Индекс социометрического статуса i -го члена группы определяется по формуле

$$C_i = \frac{\sum_{i=1}^N (R_i^+ + R_i^-)}{N - 1},$$

где C_i – социометрический статус i -го члена, R^+ и R^- – полученные i -м членом выборы, \sum – знак алгебраического суммирования числа полученных выборов i -го члена, N – число членов группы.

Элементы социометрической структуры – это личности, члены группы. Каждый из них в той или иной мере взаимодействует с каждым, общается, непосредственно обменивается информацией и т. д. В то же время каждый член группы, являясь частью целого (группы), своим поведением воздействует на свойства целого. Реализация этого воздействия протекает через различные социально-психологические формы взаимовлияния. Субъективную меру этого влияния подчеркивает величина социометрического статуса. Но личность может влиять на других двояко: либо положительно, либо отрицательно. Поэтому принято говорить о положительном и отрицательном статусе. Статус также измеряет потенциальную способность человека к лидерству.

В данном исследовании для оценки адаптации детей-мигрантов к образовательной среде и оценки эффективности комплексной программы психолого-педагогических технологий применительно к детям из семей мигрантов будут измеряться также следующие величины:

- индекс отвержения, являющийся мерой отверженности ребенка в классе;
- индекс межкультурного выбора, отражающий привлекательность общения с ребенком-мигрантом для местных детей.

3. Экспресс-опросник «Индекс толерантности». Для диагностики общего уровня толерантности, а также отдельных ее составляющих был использован хорошо зарекомендовавший себя экспресс-опросник «Индекс толерантности». Стимульный материал опросника составили утверждения, отражающие как общее отношение к окружающему миру и другим людям, так и социальные установки в различных сферах взаимодействия, где проявляются толерантность и интолерантность человека. В методику включены утверждения, выявляющие отношение к некоторым социальным группам (меньшинствам, психически больным людям, нищим), коммуникативные установки (уважение к мнению оппонентов, готовность к конструктивному решению конфликтов и продуктивному сотрудничеству). Специальное внимание уделено этнической толерантности-интолерантности (отношение к людям иной расы и этнической группы, к собственной этнической группе, оценка культурной дистанции).

Опросник составляют 22 утверждения. Три субшкалы опросника направлены на диагностику таких аспектов толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность как черта личности.

При обработке результатов для количественного анализа подсчитывается общий результат, без деления на субшкалы.

Каждому ответу на прямое утверждение присваивается балл от 1 до 6 («абсолютно не согласен» – 1 балл, «полностью согласен» – 6 баллов). Ответам на обратные утверждения присваиваются реверсивные баллы («абсолютно не согласен» – 6 баллов, «полностью согласен» – 1 балл). Затем полученные баллы суммируются.

Номера прямых утверждений: 1, 9, 11, 14, 16, 20, 21, 22.

Номера обратных утверждений: 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 18, 19.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществляется по следующим ступеням:

22–60 – низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

61–99 – средний уровень. Такие результаты показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

100–132 – высокий уровень толерантности. Представители этой группы обладают выраженными чертами толерантной личности. В то же время необходимо понимать, что результаты, приближающиеся к верхней границе (больше 115 баллов), могут свидетельствовать о размывании у человека «границ толерантности», связанном, к примеру, с психологическим инфантилизмом, тенденциями к попустительству, снисходительности или безразличию. Также важно учитывать, что респонденты, попавшие в этот диапазон, могут демонстрировать высокую степень социальной желательности (особенно если они имеют представление о взглядах исследователя и целях исследования).

Для **качественного** анализа аспектов толерантности можно использовать разделение на субшкалы:

1. Этническая толерантность: 2, 4, 7, 11, 14, 18, 21.
2. Социальная толерантность: 1, 6, 8, 10, 12, 15, 16, 20.
3. Толерантность как черта личности: 3, 5, 9, 13, 17, 19, 22.

Субшкала «этническая толерантность» выявляет отношение человека к представителям других этнических групп и установки в сфере межкультурного взаимодействия. Субшкала «социальная толерантность» позволяет исследовать толерантные и интолерантные проявления в отношении различных социальных групп (меньшинств, преступников, психически больных людей), а также изучать установки личности по отношению к некоторым социальным процессам. Субшкала «толерантность как черта личности» включает пункты, диагностирующие личностные черты, установки и убеждения, которые в значительной степени определяют отношение человека к окружающему миру⁹.

Разработанная диагностическая программа была апробирована в одной из московских школ. В исследовании принимали участие 441 ребенок, ученики многонациональных школ Московской области, среди которых было 223 мальчика и 218 девочек. Возраст детей – от 7 до 18 лет. В ходе данного исследования обследованные дети были разделены на две группы: мигранты (161 ребенок, 78 девочек и 83 мальчика в возрасте от 7 до 18 лет) и местные дети (280 человек, 140 девочек и 140 мальчиков в возрасте от 7 до 18 лет).

Данные апробации программы оценки адаптации детей из семей мигрантов раскрывают ряд закономерностей, которые могут иметь ценность для педагогов, работающих в многонациональных классах.

Исследование показало, что для разных возрастных групп

детей и подростков из семей мигрантов характерно преобладание различных стратегий социокультурной адаптации. Так, в младшем школьном возрасте наиболее распространенной является стратегия ассимиляции, в младшем подростковом – сепаратизм, а для старших подростков наиболее характерным является маргинальный синдром.

Младшие школьники лишь недавно столкнулись с системой школьного образования. Поступление в школу для большинства из них послужило началом регулярных межкультурных контактов с местными детьми, с русской культурой. Они бывают вдохновлены открывшимися новыми возможностями, новыми впечатлениями, новыми знакомствами. При этом их этническая идентичность, как и этническая идентичность их российских одноклассников, еще далеко не сформирована. Поэтому и для самих детей-мигрантов, и для российских младших школьников этничность не является основанием для разделения на «мы» и «они» и не становится непосредственной причиной для отвержения и изоляции этих детей, в отличие от того, как это происходит в более старшем возрасте¹⁰. Все это вызывает у ребенка желание быть как можно более сопричастным к культуре принимающей страны, раствориться в этой культуре, иными словами, ассимилироваться. Еще одним объяснением преобладания стратегии ассимиляции у этих детей может быть действие защитного механизма «идентификации с агрессором».

Для успешной реализации стратегии интеграции у младших школьников не хватает ресурсов зрелой личности и авторитета в собственной семье. Семья и существующие между детьми и родителями отношения оказывают особое влияние на формирование данной реакции. Так, можно предположить, что неприятие, скрытое или явное отвержение ребенка в семье может вылиться в подобный протест, принимающий форму отречения («если я вам не нравлюсь, я тоже не нуждаюсь в вас и в том, что для вас представляет ценность»). Здесь значительную роль играют так же особенности характера и темперамента ребенка.

Достигнув подросткового возраста, дети-мигранты сталкиваются с совершенно иной социальной ситуацией: взрослеющие одноклассники все чаще и чаще отвергают их, подчеркивая их инаковость. Это вызывает чувство стыда, ущербности и приниженности, что приводит к ответной агрессии со стороны детей из семей мигрантов.

Пробуждающаяся этническая идентичность начинает разви-

ваться по типу гиперидентичности, следствием чего является шовинистическая стратегия адаптации. Потребность в общении со сверстниками и в наличии референтной группы подростки-мигранты реализуют, замыкаясь в моноэтнические группы, и не допускают в них местных детей. Они демонстративно отвергают все, что связано с российской культурой, усиленно придерживаются собственных культурных норм. В основе этой реакции лежит следующий психологический механизм: «С вами (русскими) я чувствую себя ущербным, поэтому я буду против вас». Стратегия интеграции противоречит негативистским настроениям подростков-мигрантов.

Старший подростковый возраст характеризуется активным поиском своего места в мире, своей культурной идентичности. Постоянно будучи объектом нападок и агрессии, наблюдая мигрантофобские настроения в обществе, социальные неудачи представителей своей этнической группы, неприменимость собственных культурных норм к социокультурным условиям принимающей страны, подросток разочаруется в собственной культуре. При этом, зачастую находясь в изолированном положении, подросток не может идентифицироваться и с культурой принимающей страны. При этом ребенок не может сформировать позитивную этническую идентичность, в результате чего у него формируется специфическая стратегия адаптации – маргинальный синдром – прямой путь к развитию маргинальной личности.

На преобладание той или иной стратегии адаптации детей-мигрантов также оказывает влияние количественное соотношение детей-мигрантов и местных детей. Так, чем больше в классе детей-мигрантов, тем более характерной для них является стратегия отрицания, или сепаратизм, чем меньше таких детей, тем они более склонны использовать стратегию ассимиляции. Это объясняется тем, что, будучи в явном меньшинстве в классе, дети-мигранты не имеют возможности создать референтную группу только из себе подобных, поэтому они более тесно общаются с местными детьми, перенимая их культурные нормы и традиции. Общение с российскими одноклассниками становится для таких детей значимым, они стремятся во всем подражать своим русским друзьям. Собственные культурные нормы отходят на второй план. В результате у таких детей развивается адаптационная стратегия, именуемая ассимиляцией.

В том же случае, когда в классе обучается много детей-мигрантов (в нашей выборке – до 77%), высока вероятность воз-

никновения замкнутых моноэтнических групп. Будучи членами таких групп, дети-мигранты, с одной стороны, противопоставляют себя остальным детям в классе, считая себя «отдельной силой», а с другой – поддерживают друг друга в усиленном следовании культурных норм. Этническая идентичность у таких детей формируется по типу гиперидентичности, что приводит к развитию шовинистических реакций.

Исследование показало, что в младшей школе дети из семей мигрантов имеют средний социометрический статус. Для мигрантов в младшей школе характерен несколько повышенный индекс отвержения (чуть выше, чем в младшем подростковом возрасте, но значительно ниже, чем в старшем подростковом возрасте). Обращает на себя внимание резко выделяющийся на фоне остальной выборки индекс межкультурного выбора (более чем в два раза выше, чем в средней школе, и почти в четыре раза выше, чем в старшем подростковом возрасте). Таким образом, в младшем школьном возрасте положение в классе детей из семей мигрантов практически не отличается от положения других детей в классе.

Это может иметь следующее объяснение. Как уже говорилось выше, идентичность младших школьников еще далеко не сформирована. Принадлежность к той или иной культуре еще не имеет для них значения. Они общаются друг с другом вне зависимости от национальности, поэтому дружеские отношения ребенка-мигранта и не-мигранта ничуть не менее вероятны, чем моноэтнические отношения (отсюда высокий индекс межкультурного выбора). Авторитет младших школьников в классе определяется, главным образом, их учебными успехами, поведением в классе отношением к ним учителя. Поэтому, если дети-мигранты в младшей школе и становятся «изгоями», то это происходит по причине их слабой успеваемости в школе, связанной с плохим знанием языка и общей педагогической запущенностью.

Данные социометрического исследования в группе детей-мигрантов младшего школьного возраста согласуются с данными СА-Д. Стратегия ассимиляции, характерная для мигрантов в этом возрасте, приводит к тому, что они «мимикрируют», «не выделяются» в инокультурном окружении, в результате чего их положение в классе мало отличается от такового местных детей.

Эти данные говорят о том, что в младшем подростковом возрасте дети-мигранты мало контактируют с местными школьниками, в то же время они поддерживают тесные отношения с

представителями своей национальности, образуя моноэтнические группы. Это связано бурным развитием этнической идентичности этих детей по типу гиперидентичности и формированием шовинистической стратегии социокультурной адаптации.

Социометрическое положение мигрантов-старшекласников претерпевает значительные изменения. На треть падает индекс социометрического статуса, индекс отверженности увеличивается в два раза, и почти в два раза уменьшается индекс межкультурного выбора. Мигранты-старшекласники являются не просто низкостатусными членами класса. Их не просто игнорируют. Они являются отверженными, изгоями, мишенями для агрессии, насмешек и негативных проекций. Причинами этого могут служить несколько факторов. Во-первых, это сформировавшееся к этому возрасту четкое разделение на «своих» и «чужих» у местных подростков. Во-вторых, маргинальная стратегия адаптации, по данным СА-Д характерная для мигрантов старшего подросткового возраста, приводит к тому, что они не находят понимания ни среди русских одноклассников, ни зачастую среди представителей своей культуры. Такой подросток является «чужаком» для обеих этих групп. По данным социометрии, даже если подростки-мигранты и образуют моноэтнические диады (что случается в этом возрасте довольно редко), они в еще большей степени становятся объектами негативных стереотипов и нападков со стороны местных подростков. В большинстве случаев мигранты-старшекласники находятся в ситуации социальной изоляции и отвержения в классе.

Было исследовано социальное положение детей из семей мигрантов в зависимости от количества таких детей в классе. Отмечено, что в классах, где дети из семей мигрантов составляют меньшинство (до 20%), они имеют статус отверженных, пренебрегаемых и изолированных.

В классах, где дети-переселенцы составляют половину, в социальной структуре класса выделяются микрогруппы по национальной принадлежности. Местные дети в таких классах также образуют моноэтнические группы, социальный статус которых довольно низок.

Данные использования опросника «индекс толерантности» показали, что чем больше детей-мигрантов учатся в классе, тем менее толерантны местные дети.

Это может объясняться рядом причин: с одной стороны, большое количество детей-мигрантов в классе создает условия для

формирования моноэтнических групп (что подтверждается данными социометрического исследования), противопоставляющих себя местным школьникам, и вызывает тем самым рост ксенофобических установок в классе. С другой стороны, дети могут усваивать сознательно или несознательно транслируемое родителями, а зачастую и педагогами недовольство: «понаехали, заполонили, скоро своих детей негде учить будет и пр.». Еще одним объяснением низкой толерантности детей в классах с большим количеством учеников-мигрантов может служить то, что в этом случае многочисленные дети-мигранты начинают восприниматься как равная по силе конкурентная группа, в результате чего обостряются ксенофобические страхи местных детей.

Таким образом, исследование показало, что современная поликультурная образовательная среда требует от педагога постоянного внимания к социально-психологическим процессам, происходящим в классе. Педагог должен уметь не только своевременно и квалифицированно диагностировать возможные трудности, связанные с адаптацией детей из семей мигрантов, но и при необходимости помочь этим детям справиться с такими проблемами.

¹Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Женщины-афганки в России: Группы взаимопомощи // Бюллетень Программы УВКБ ООН «Психологическая поддержка беженцев и лиц, ищущих убежища». № 3. Июнь 2000.

²Berry J.W. Psychology of acculturation: Understanding individuals moving between cultures // R.W.Brislin (Ed.) Applied cross-cultural psychology. L., 1990. P. 232–253.

³Ibid.

⁴Морено Д. Л. Социометрия. М., 1958.

⁵Паниотто В. И. Структура межличностных отношений: методика и математические методы исследования. Киев, 1975.

⁶Антипина Г. С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп. Л., 1982.

⁷Паниотто В. И. Указ. соч.

⁸Базаров Т. Ю. Социально-психологические методы и технологии управления персоналом организации. М., 1999.

⁹Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А., Прокофьева Т. Ю., Кравцова О. А. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности. М.: Центр СМИ МГУ им. М. В. Ломоносова, 2003.

¹⁰Солдатова Г. У., Макачук А. В., Семенова И. А. Кросс-культурное исследование психологической альтернативы «Мы-Они» у детей. // Бюллетень «Мигранты из дальнего зарубежья». М., 2005. № 15.

Э. Р. Хакимов

Оценка педагогами этнокультурных особенностей ребенка

Предлагаемый материал поможет более адекватно оценивать наиболее важные с педагогической точки зрения этнокультурные особенности ребенка. В данном материале представляются педагогически целесообразные параметры оценивания; приводятся результаты исследования точности и ошибок педагогов при оценивании этнокультурных особенностей старшеклассников (на примере национальных школ Удмуртской Республики).

Сначала о лучшем понимании того, что происходит при оценивании педагогом своего ученика. На наш взгляд, суть педагогического оценивания заключается в сравнении реального и желаемого состояния воспитанника по некоторым педагогически целесообразным параметрам. Для педагогически целесообразного оценивания важно: 1) адекватно воспринимать учащегося в целом и его отдельные стороны – то, что в науке называется «параметры оценивания», 2) понимать цели обучения и воспитания, выраженные в ожидаемых личностных новообразованиях учащегося, 3) регулярно мысленно сравнивать наличный – «сегодняшний» и желательный – «завтрашний» образы учащегося, доводить эти сравнения до учащегося, побуждая его к саморазвитию, 4) знать типичные ошибки в оценивании и стремиться избегать их.

Приведем данные анализа наиболее важных исследований педагогического оценивания.

Первая группа исследований показывает значимость профессионализма в педагогическом оценивании: чем выше уровень понимания педагогом личности учащегося, тем шире и разнообразнее репертуар педагогических воздействий, но частота их применений уменьшается, т. е. количество вербальных воздействий педагога на учащегося сокращается, а эффективность возрастает¹, что связывается с лучшей чувствительностью педагогов высокого уровня к состояниям личности учащегося, благоприятным для педагогического воздействия²; у педагогов с высоким уровнем понимания личности учащегося косвенные приемы педагогического воздействия доминируют над прямыми, организующие – над дисциплинирующими³; педагоги высокого уровня понимания личности учащихся предоставляют учащимся более широкие возможности для проявления инициативы, самостоятельности, творчества в учении⁴.

Вторая группа исследований выявляет особенности оценивания педагогов-профессионалов высокого уровня при их сравнении с педагогами менее высокого профессионализма: педагоги низкого уровня успешности педагогической деятельности связывают качества личности учащегося с его успеваемостью, воспринимают лишь внешний «рисунок» поступков учащегося, отражают отдельные качества его личности без взаимосвязи; педагоги среднего уровня отражают отдельно взятые качества и факты психической жизни ребенка, появляются способность и умения понять мотивы поведения учащихся, однако характеристики отдельных личностных качеств могут быть взаимосвязаны случайным образом, отражение содержания одного вида отношений учащегося переносится в другой вид; педагоги высокого уровня дают наиболее полные взаимосогласованные по структуре характеристики личности учащегося, отражают интегральные свойства личности учащегося в целом, выявляют систему ведущих целей и мотивов поведения; выделяют связь между отдельным поступком и личностью в целом, оценивают личность учащегося независимо от учебной успешности, при этом точнее и дифференцированнее воспринимают не только личность «сильных» или отстающих учащихся, но и «средняков», наиболее точно прогнозируют развитие личности учащегося⁵; педагоги-стажисты высокого уровня дают обобщенные характеристики личности учащихся, выделяя наиболее характерное, индивидуально-неповторимое в личности, а педагоги-стажисты низкого или среднего уровня также дают обобщенные характеристики личности учащихся, подчеркивая похожесть конкретного ребенка на определенный тип учащихся, демонстрируя стереотипность, формальный подход к пониманию личности учащегося⁶; у педагогов низкого уровня, как правило, отражение особенностей личности учащегося осуществляется в восприятии лишь оперативной текущей информации о конкретных актах поведения и о психическом состоянии учащегося, при этом проектирование не представляется возможным, для педагогов высокого уровня характерно как отражение особенностей личности учащегося в плане текущей информации, так и понимание устойчивых качеств его личности⁷.

Третья группа исследований показывает наиболее типичные ошибки в педагогическом оценивании: стремление некоторых педагогов судить о личности учащегося в целом по ситуацион-

ным формам поведения на уроке, по узкой сфере совместной деятельности; отсутствие учета в характеристике учащегося тех взаимоотношений, которые сложились между ним и педагогом; наличие искажений и затруднений педагогов в понимании пассивных учащихся, учащихся с асоциальным поведением, учащихся подросткового возраста⁸.

Четвертая группа исследований посвящена выявлению содержания эталонов педагогического оценивания. «Знание этих эталонов дает возможность заранее предвидеть, как в главном будет оценен данным лицом какой-то конкретный человек...»⁹, а также определить, какие ошибки совершаются при восприятии и понимании личности другого человека. Изучение педагогических эталонов восприятия и оценивания учебной успешности младших школьников позволило найти три качественно различных их основания у разных педагогов и определить их влияние на формирование учебной мотивации и позиции личности школьника¹⁰; наличие разнообразных эталонов эмоциональных переживаний человека позволяло учителям более точно понимать критическое эмоциональное состояние подростков¹¹, разное психологическое содержание одного и того же понятия, т. е. разные эталоны, выливались в реальной практике в больших разногласиях педагогических характеристик одного и того же учащегося разными педагогами¹².

Наконец, еще одно направление исследований педагогического оценивания связано с познанием учащегося, как члена коллектива, с пониманием межличностных отношений в учебной группе. Выявлено, что взаимоотношения в классе адекватно понимают лишь 30% педагогов¹³, что многим педагогам свойственно «оптимизировать» видение статусной структуры класса – игнорировать состояние психологической изоляции низко статусных учащихся, воспринимать модель межличностного общения учащихся свойственной модели общения самого педагога¹⁴. Показано, что полнее и точнее педагоги характеризуют лидеров, так как они более заметны на фоне всех остальных, что среди разных типов лидеров педагоги хуже понимают эмоциональных и поведенческих лидеров, лучше – интеллектуальных.

Сделаем выводы относительно специфики педагогического оценивания:

- во-первых, специфичен объект педагогической оценки – ребенок, ученик, личность которого еще не сформировалась,

который изменяется и развивается, – это требует от педагога готовности к постоянному поиску новой информации об учащемся, к изменению сложившихся оценок, к усилиям прогностичности в восприятии и понимании учащегося;

- во-вторых, специфична позиция педагога, который должен сочетать познание учащегося с организацией педагогического воздействия на него, что требует активности в познании учащегося, однако содержательно зависит от направленности и способностей педагога;

- в-третьих, специфична точность (полнота, адекватность) педагогической оценки, которая заключается в повышении обобщенности понимания характеристик личности учащегося по мере приобретения педагогического опыта, что требует от педагога большой мыслительной работы по выявлению интегральных, устойчивых свойств и состояний личности учащегося, стремление за поступком ребенка увидеть истинные потребностно-мотивационные детерминанты;

- наконец, в четвертых, специфичен ряд ошибок педагогов, когда по узкой сфере совместной деятельности педагог судит о личности ребенка в целом, когда ощущение собственной компетентности в понимании личности учащегося может существенно исказить характеристики ее действительных качеств, когда авторитарность или попустительство стиля управления педагога значительно влияют на его стереотипность в понимании личности учащегося.

Рассмотрим вопрос о параметрах педагогической оценки. Наиболее приемлемым, с нашей точки зрения, является подход определения оценочных параметров, реализованный в исследовании А. С. Сунцовой¹⁵. В данном исследовании параметры педагогической оценки выявлялись аналитически – путем анализа теоретических и прикладных исследований объекта оценки (у нас – это этнокультурные особенности учащегося), а далее – проверялись в свободной индивидуальной беседе с педагогами. В исследовании были сформулированы основные требования к определению психолого-педагогических параметров. Во-первых, набор параметров должен быть достаточным для охвата всего класса определенных особенностей учащегося, важных для решения практических педагогических задач. Во-вторых, именно практические задачи деятельности педагога определяют необходимые параметры, по которым оцениваются особен-

ности учащегося. Психолого-педагогическими параметрами должны являться такие показатели особенностей учащегося, учет которых позволяет успешно решать встающие перед педагогом практические задачи. Мера необходимого и достаточного обуславливается, с одной стороны, современной практикой, встающими перед педагогами проблемами, с другой – уровнем развития научного знания. Главное требование к психолого-педагогическим параметрам оценивания, таким образом, формулируется через принцип практической актуальности, т. е. важности для решения реальных проблем практики.

Далее рассмотрим спектр наиболее актуальных проблем педагогической практики, связанных с этнической принадлежностью воспитанников, их этнокультурными особенностями и потребностями. Периодические издания, отражающие практические педагогические проблемы, а также данные социологических исследований описывают следующие наиболее крупные проблемы.

1. Наличие негативного отношения некоторых учащихся друг к другу из-за национальной принадлежности, в основе которого лежат отрицательно эмоционально окрашенные стереотипы о людях определенных национальностей и (или) установка на неприятие элементов национальной культуры определенных народов¹⁶. Например, по данным социологического опроса старшеклассников Удмуртии, негативное эмоциональное отношение к проживающим рядом представителям других национальностей имеют до 35% учащихся разных национальностей¹⁷; по мнению родителей в Санкт-Петербурге 10–15% детей конфликтовали со сверстниками из-за национальности¹⁸; до 30% подростков в Удмуртии имеют опыт столкновения со сверстниками из-за национальности, при этом ответную агрессию готовы оказать 10–16% подростков, а 1–5% – стремятся скрыть свою национальность¹⁹.

2. Отсутствие интереса и даже противодействие некоторых учащихся введению в содержание обучения элементов национальных культур определенных народов, в основе чего лежат неадекватные или отрицательные оценки учащимися национальных обычаев, традиций и культур в целом или незнание и непонимание смысла традиций, обычаев, языка этих народов²⁰.

3. Слабый интерес некоторых учащихся к овладению родным языком, элементами родной национальной культуры; от-

сутствие у подростков даже эпизодического интереса к культуре своего народа, на что указали в школах Удмуртии от 18 до 50% учащихся разных национальностей²¹.

4. Наличие мнения подростков о неудовлетворенности своей национальностью, о стремлении изменить свою национальность – от 1–2% до 10–15% подростков разных национальностей в Удмуртии²², от 6 до 26% учащихся русской национальности средних и старших классов в Кировской области²³. Субъективно переживаемые трудности в определении собственной этнической принадлежности детьми из национально-смешанных семей, например, когда культура в семье русская по материнской линии, но дети воспитываются в уважении к этничности нерусского отца или когда родители – люди разных национальностей, а в семье реально формируется культура третьей этнической группы.

5. Слабый учет в воспитательной работе со старшеклассниками национально-культурных потребностей и, как следствие, неудовлетворенность родителей воспитательной работой школы, поддержка ими мнения о необходимости создания национальных школ в городах – 80–96% родителей малых национальных групп Санкт-Петербурга²⁴; при этом в Удмуртии 10–11% студентов разных вузов указали на приоритетное значение национальности в своей жизни²⁵, а по вузам страны 22–27% студентов и преподавателей считают необходимым сохранение в паспорте графы «национальность».

6. Перегибы при создании национальных классов и школ, когда в содержании и методах воспитания осуществляется восхваление своей нации, веры, отгораживание от других национальных культур, противопоставление им²⁶.

Рассмотрим далее основные психологические и педагогические понятия, связанные с этнокультурными и национально-психологическими особенностями воспитанников. Педагогическая специфика этих понятий связана с тем, что отражает особенности школьников с позиций предмета педагогики – процесса специально организованного, целенаправленного формирования личности воспитанника. Задача, которую мы будем решать, заключается в нахождении психолого-педагогических параметров оценки этничности учащихся.

В 1980-х гг. в педагогике было определено два направления воспитания: патриотическое и интернационализмом. Резуль-

тат этих направлений воспитания на уровне личностного новообразования назывался патриотическим (социалистическим) и интернациональным (пролетарским). Под патриотизмом понималась любовь к социалистической Родине, к своему народу, его культуре, обычаям и прогрессивным традициям, чувство гордости за свою страну и ее достижения, постоянная готовность служить ей делом и трудом. Интернационализм обозначал братскую солидарность между трудящимися разных стран, проявлялся в дружбе и сплоченности на основе марксизма-ленинизма, в уважении государственного суверенитета, добровольность в выполнении интернационального долга, уважение национальных чувств и достоинства других народов. В 1990-х гг. предпринимаются усилия, с одной стороны, все более освободить данные понятия от идеологической нагрузки, например в терминах «национальная и интернациональная позиция личности», с другой – сформировать новые понятия: вместо патриотического воспитания – гражданское и национальное воспитание или «приобщение» к национальной культуре, ценностям, вместо интернационального воспитания – формирование культуры межнационального общения.

В начале XXI в. происходит трансформация основных параметров, которые закладываются в основу ряда педагогических классификаций. Вводятся новые понятия, в частности – «этнокультурный статус» учащегося.

Понятие «статус» означает «положение, позицию, ранг в любой структуре, системе»²⁷. В оценивании этнокультурных особенностей учащегося этнокультурным статусом выступает положение индивида в ценностно-смысловом пространстве окружающих его этнических культур, как результат их влияния и как его самоопределение в этих пространствах. Этнокультурная среда в семье, в ближайшем окружении ребенка, обстановка в микрорайоне, населенном пункте стихийная и специально-организованная – все это определенным образом влияет на положение личности в системе этнокультурных проявлений разных народов. Позитивным результатом этих влияний могут становиться «приобщенность человека к национальной культуре» и «культура межнационального общения». Для определения содержания этнокультурного статуса учащегося рассмотрим несколько классификаций.

Классификация уровней приобщения воспитанника к национальной культуре. Низкий уровень – поверхностное знание

элементов национальной культуры, безразличие или отрицательное отношение к национальным ценностям, поверхностное представление значимости национально-культурных традиций для человека. *Средний уровень* – знание некоторых элементов национальной культуры, неустойчиво положительное отношение к национальной культуре, обращение к национальным ценностям только в учебно-воспитательном процессе, знание некоторых нравственных заповедей народа, эпизодический интерес к познанию системы народных традиций, попытки осмыслить место народных традиционных ценностей. *Высокий уровень* – хорошее знание совокупности элементов национальной культуры, национально-культурных ценностей, устойчивое положительное отношение к национальной культуре, значительный интерес и осознанная деятельность по пропаганде культурных достижений народа, знание системы нравственных ценностей народа и стремление соотносить свое поведение с этими ценностями; этнокультурная идентичность как ощущение причастности к культурной традиции народа или как преодоление ощущения бессмысленности жизни через принятие нравственных ориентиров в ходе отождествления человеком себя с национально-культурной традицией.

Опишем особенности процесса этнокультурной идентификации. В условиях сильной культурной традиции, отсутствия многообразия культур, «врастание» человека в культуру происходит само собой, без противоречивых усилий человека: через обряды, ритуалы, этические и эстетические суждения у него формируется самонепротиворечивая, устойчивая и направленная интерпретация мировой взаимосвязи и должного положения человека в мире. В условиях многообразия культурных традиций для человека возможна альтернатива: либо формируется активное и креативное сознание, которое постоянно, через алгоритмы, задаваемые определенными культурами, воссоздает мыслимый мир, свое место в мире, объясняет различные явления; либо проявляется стремление «спрятаться» в готовых, предрешенных смыслах мира, жизни, деятельности, задаваемых национальной самобытностью, религией или политическим учением. Активность и самостоятельность современного человека в присвоении культуры позволяет утверждать, что в этнокультурных процессах речь может идти не столько о приобщении личности к тем или иным ценностям этноса, сколько

о самоопределении личности в ценностно-смысловом пространстве этноса. Результат такого самоопределения – психологический образ личностной этничности, в соответствии с которым личность формирует всю систему актов этнического самосознания и этнокультурного поведения.

Исходя из такого понимания параметрами приобщения к национальной культуре можно считать следующие: 1) количество, системность знаний о национальной культуре, о нравственных ценностях народа; 2) отношение к национальной культуре, к системе нравственных заповедей народа – мера принятия как результат самоопределения; 3) поведение в соответствии с нравственными ценностями народа, активное стремление участвовать в национально-культурных видах деятельности – овладение какими-либо видами такой деятельности.

Некоторые авторы выделяют, как особый, параметр, связанный с компетентностью в родном языке²⁸. Логика рассуждений здесь следующая: этнокультурная идентификация в детском возрасте осуществляется либо через язык, на котором общается ребенок (который считает «родным»), т. е. через культуру, которая стоит за этим языком, либо (а возможно, и вместе) в связи с тем, что семья относит себя к определенной национальности, национально-культурной традиции, и, значит, ребенок приобщается к этой традиции, а окружающие воспринимают его принадлежащим к определенной национальности. Плохое владение родным языком может вести к внутриличностным конфликтам, быть источником агрессивности личности. Вместе с тем существует и обратная точка зрения. В частности, социологическое исследование среди студентов-удмуртов в вузах городов Ижевск и Глазов показывает отсутствие связи между уровнем владения родным языком и характером восприятия личностью комплекса этических характеристик: уважением к своей национальности, приоритетом своей национальности, ценностью этничности как таковой²⁹.

Приведем далее основные этнопсихологические категории. По нашему мнению, наиболее близкими к понятию «приобщенность к национальной культуре» в психологии являются понятия «этническое самосознание» и «этническая идентификация». Этническое самосознание – это знание о себе, как представителе определенного этноса или нескольких этносов. При этом учащийся может затрудняться относить себя к какому-ли-

бо этносу, может относить себя к одному, двум или нескольким этносам, наконец, может относить себя ко всему человечеству.

Этническая идентичность – это осознание-чувство общности с определенной этнической группой или несколькими группами, ощущение значимости этнической принадлежности, отношение к ней. Учащийся может относиться к собственной национальной принадлежности безразлично или сверхзначимо (крайние полюса одной шкалы), от крайней степени негативного отношения, «нигилизма» – до крайней степени позитивного отношения, «фаворитизма» (крайние полюса другой шкалы).

Классификации уровней формирования культуры межнационального общения, по нашему мнению, разделяются на два типа в зависимости от того, что разные авторы понимают под этой культурой. Общий подход сформулирован так: если межнациональное общение – это «взаимоотношения, в процессе которых люди, принадлежащие к разным национальным общностям и, возможно, придерживающиеся различных религиозных взглядов, обмениваются опытом, духовными ценностями, мыслями, чувствами»³⁰, то культура межнационального общения заключается в стремлении индивида соблюдать общечеловеческие нравственные нормы в этих взаимоотношениях.

В основе формирования культуры межнационального общения находятся знания о культуре, о достижениях другого народа, так как «без знания – нет понимания», терпимость, такт и деликатность по отношению к представителям другого народа и их национальной культуре или прочная установка на нравственное отношение с любым человеком независимо от его национальности. Некоторые авторы указывают на то, что формирование культуры межнационального общения не может быть осуществлено без приобщения учащихся к их собственной национальной культуре, что только познав культуру своего народа они начинают уважать и другие культуры. Однако в практике бывает возможным формирование культуры межнационального общения и без акцентирования внимания на национальной принадлежности учащихся. Например, в учебной программе Р. Хенви и Э. Боткина (США) «Глобальное образование» у учащихся формируется сознание гражданина мира, уважающего любые народы и их культуры, признающего равноправие и равноценность различных точек зрения на мировые явления, при этом национальная принадлежность учащихся не

подчеркивается, а «родная» национальная культура может и не изучаться³¹. Таким образом, ряд авторов подчеркивает, что культура межнационального общения не обязательно основывается на знании культуры собственного народа. Для формирования культуры межнационального общения в национальной школе нужно обеспечить реализацию следующего принципа: «Национальное воспитание должно выступать не как результат процесса обучения, а как первоочередное средство приобщения к мировой культуре».

Низкий уровень культуры межнационального общения заключается в искаженных знаниях о культурных особенностях другого народа или их отсутствии; чувствах равнодушия, подозрительности, высокомерия, грубости, ненависти и др. к людям определенных национальностей; отказе от взаимодействия или конфликтностью в ситуациях контактов. *Средний уровень* – общие правильные представления о культуре других народов; понимание этнокультурных особенностей других людей без сочувствия; формально-деловое содержание поведения в ситуациях взаимодействия. *Высокий уровень* – полные, верные знания о культурных особенностях другого народа; положительное эмоциональное отношение или понимание на уровне эмпатии этнокультурной обусловленности поведения людей других национальностей; тактичность и деликатность в ситуациях взаимодействия.

Среди психологических категорий, связанных с межнациональным общением, особо выделяют межэтническую толерантность. Толерантность можно рассматривать через трехмерную структуру: когнитивный компонент (осознание важности толерантности, ценности разнообразия), эмоциональный компонент (позитивные чувства по отношению к «другим»), поведенческий компонент (регулирование своего поведения при взаимодействии с представителями непохожих социальных групп). В качестве основных объектов, на которые может быть направлена межэтническая толерантность, выделяются: 1) явления культуры, истории, типы социально-экономического развития определенных этнических общностей, 2) обобщенные психологические черты представителей определенных национальностей, 3) ситуации контакта и взаимодействия с представителями других национальностей в разных сферах жизнедеятельности – бытовой, межлично-

стной и др. При этом следует разводить межэтническую толерантность от этнических стереотипов и предрассудков. В частности, в исследовании американского профессора Лапьера в 1931 г.³² принимали участие два китайских студента, которые вместе с профессором посетили более двухсот отелей в США, где их радушно принимали. Однако на последующее письменное разрешение приехать китайцам еще раз более половины администраторов ответили отказом. То есть в непосредственном взаимодействии, когда администраторы видели клиентов, у них проявлялась межэтническая толерантность, а в ситуации чтения письма, написанного представителем негативно воспринимаемого китайского народа срабатывал негативный стереотип.

Таким образом, наиболее важным психологическим параметром, который позволяет судить о культуре межнационального общения учащихся, является межэтническая толерантность (знание, отношение, поведение) по отношению к элементам культур других народов, по отношению к представителям других народов и по отношению к межэтническим контактам.

Приведем обобщенное представление о параметрах и показателях педагогической оценки этнокультурных особенностей учащихся (табл. 1).

Мы выносим за рамки педагогического оценивания ряд этнопсихологических особенностей, как, например, «национальный характер», национальный менталитет, нормативные ценности этнических групп и др. На наш взгляд, это обосновано тем, что, во-первых, педагог имеет дело с конкретным индивидуально неповторимым ребенком, а не со среднестатистическим представителем определенного народа. Во-вторых, выявление некоторых этнопсихологических особенностей в условиях многовекового совместного проживания нескольких народов, когда взаимовлияние и взаимопроникновение разных народных культур позволяет говорить о функционировании общей «наднациональной» культуры, достаточно проблематично, что подтверждается эмпирическими исследованиями³³. Наконец, выявление педагогом многих этнопсихологических особенностей в своей работе не представляется целесообразным в силу иных профессиональных задач педагогической деятельности.

Таблица 1

Психолого-педагогические параметры оценки этнокультурных особенностей учащихся

№ п/п	Параметр (педагогические)	Критерии	Параметр (психологические)	Критерии
1	Приобщенность к национальной культуре	<ul style="list-style-type: none"> • верные знания о национальной культуре, о нравственных ценностях народа; • высокая мера владения родным языком; • позитивное отношение к национальной культуре, к системе нравственных заповедей народа; • поведение в соответствии с нравственными ценностями народа (стремление участвовать в национально-культурных видах деятельности) 	Развитое этническое самосознание и определенность в этнической идентификации	<ul style="list-style-type: none"> • к какой этнической группе (группам) причисляет себя ученик, по скольким основаниям; • какая национальная культура (язык, фольклор, песни и др.) воспринимаются учеником как свои, родные; • как ученик относится к своей этнической принадлежности; • осознает ли ученик себя, как субъекта своей национальной культуры, использующего и ответственно развивающего какие-либо элементы этой культуры; • позитивные этнические стереотипы о своем народе
2	Культура межнационального общения	<ul style="list-style-type: none"> • верные знания о национальных культурах других народов; • позитивное от- 	Межэтническая толерантность	<ul style="list-style-type: none"> • осознание ценности разнообразия (насколько у учащегося сформированы понимание

Окончание табл. 1

№ п/п	Параметр (педагогические)	Критерии	Параметр (психологические)	Критерии
		ношение к другим национальным культурам и к представителям других народов;		равноценности национальных культур, знание общечеловеческих ценностей, заложенных в любой национальной культуре, нравственных основ построения взаимоотношений с людьми любых национальностей);
		поведение при взаимодействии с представителями других народов		<ul style="list-style-type: none"> • позитивные чувства по отношению к «другим» (проявляет ли учащийся интерес к другим национальным культурам); • регулирование своего поведения при взаимодействии с представителями непохожих социальных групп; • позитивные этнические стереотипы о других народах

Определенные нами параметры педагогического оценивания этнокультурных особенностей учащихся позволяют педагогам выделять четыре наиболее крупные проблемы, требующие обязательного внимания:

1) «проблемное» отношение учащегося к собственной национальной принадлежности – одной из проблем являются внутриличностные конфликты, связанные с субъективной трудностью в этническом (национальном) самоопределении;

2) «проблемное» отношение учащегося к собственной этнической принадлежности – проблемой является наличие соответствующего негативного отношения, чувства национальной неполноценности, стыда, вины, испытываемые им из-за своей национальной принадлежности;

3) «проблемное» отношение учащегося к разным этническим группам и к национальным культурам – проблемным является наличие соответствующего негативного отношения, чувство национального превосходства, нетерпимости, враждебности по отношению к людям определенных национальностей и их национальным культурам;

4) «чрезмерная» значимость национальной принадлежности учащегося в собственной жизни; здесь проблемой, с точки зрения массовой школы, являются учащиеся, у которых актуализированы национально-культурные потребности, например, изучать родной язык, исповедовать религию, носить одежду и украшения и др., так как это может приводить к межэтнической напряженности.

Каково количество учащихся с «проблемными» этнокультурными статусами? Для ответа нами было проведено социологическое исследования этнокультурного статуса учащихся 8–10 классов двух многонациональных школ города Ижевск (всего – 415 учащихся) и трех многонациональных сельских школ Удмуртии (всего – 197 учащихся). Национальный состав сельских учащихся: удмурты – 74%, русские – 20%, другие – 6%; городских – удмурты – 24%, русские – 51%, татары – 12%, другие – 13%. Результаты представлены в табл. 2.

Выявлено, что учащихся с «проблемными» этнокультурными статусами личности в школах не много. Из них наименьшее число составляют те, кто стыдится своей национальности – такие учащиеся есть далеко не в каждом классе, причем среди 8-х классов их больше, чем среди 9-х и, особенно, – среди 10-х классов. Учащиеся, испытывающие трудность в национальной идентификации, также преобладают среди восьмиклассников. Проявляют национальную нетерпимость в ситуациях взаимодействия с людьми других национальностей некоторые учащиеся почти каждого

класса. Негативные этнические стереотипы «контактных» этнических групп (удмуртов, татар, русских) есть у учащихся любого класса. Среди учащихся с актуализированными этнокультурными потребностями многие не только желают глубже изучать культуру родного народа, но и реально занимаются национально-культурными видами деятельности: собирают фольклор, выступают со сцены, занимаются резьбой, плетением, вязанием и др. Из плохо владеющих родным языком сельских учащихся большинство желают овладеть им, в городе же потребность в изучении родного языка ниже, хотя такие учащиеся есть почти в любом классе. Также почти в любом классе есть подростки-«бикультуралы» – те, кто в совершенстве владеет двумя языками и легко может вести себя в соответствии с нормами поведения разных народов.

Опишем основные группы учащихся с «проблемными» этнокультурными статусами.

1. Учащиеся с маргинальным этнокультурным статусом личности. Такие учащиеся «балансируют между культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. Подобные маргиналы, путаясь в идентичностях, часто испытывают внутриличностные конфликты...»³⁴ Данный этнокультурный статус может быть характерен для членов групп этнических меньшинств и выходцев из межэтнических браков. Страдание от раздвоенности, внутренней противоречивости своего положения, чувства оторванности и отчужденности от людей, выражаемое формулой «еще не..., уже не...», возникает из-за субъективно трактуемой невозможности сочетать в собственной личности якобы несовместимые особенности разных этнических культур. Такое состояние может возникать, когда индивид плохо владеет одним из двух языков³⁵ и выражается в наличии негативных стереотипов о своем народе³⁶, негативных установок на межэтническое взаимодействие³⁷, конфликтным поведением в ситуациях межличностного взаимодействия³⁸. На вопросы анкеты о национальной принадлежности такие учащиеся отвечали «сам того не знаю», «смесь бульдога с носорогом», «полурусский – полуудмурт», «метис», «ни рыба, ни мясо» и т. д. Здесь необходимо оговориться о существовании «бикультурности»³⁹, когда человек становится посредником между культурами, может переключиться с норм и ценностей одной на другую в соответствии с ситуацией. Эти люди хорошо владеют двумя и более языками, имеют позитивные установки на межэтническое взаимодействие.

Таблица 2
Этнокультурный статус учащихся 8–10 классов

Ис- пыта- ют труд- ность в эт- ниче- ской иден- тифи- кации	Сты- дятся своей на- цио- наль- ности	Имеют нега- тив- ные этни- ческие стерео- типы	Нетер- пимы в ситуа- циях взаим- ной стыд- ливости	Же- лают изу- чать род- ной язык	Жела- ют изу- чать родную культу- ру	Занимаются на- ционально-куль- турными видами деятельности		Плохо вла- деют род- ным язы- ком	Являются «бикуль- туралами» (владеют двумя языками, освоили нормы пове- дения двух этнокуль- тур)	
						искус- ство	ремес- ло			
1	8,8%	4,5%	25,4%	12,4%	13,7%	26,4%	14,8%	22,3%	33,7%	8,9%
2	6,8%	7,2%	31,5%	18,1%	17,9%	69,2%	24,1%	42,3%	17,9%	12,1%

Обозначения: 1 – учащиеся городских школ ($n = 415$); 2 – учащиеся сельских школ ($n = 197$).

2. Учащиеся с негативным отношением к своей этнической идентичности. Данный статус характеризует учащихся с негативным отношением к собственной этнической принадлежности и выражается в чувствах «национальной неполноценности», стыда, вины, обиды от «вынужденности» принадлежать к определенной этнической группе. По результатам обработки анкет мы выяснили, что причинами стали: а) недостаточно хорошее знание родного языка (некоторые из учащихся понимают язык, но затрудняются говорить), б) неверие в то, что «люди моей национальности могут многого добиться в жизни», основанное на незнании, в) общий фон этнокультурной среды школы, когда определенные национальности оказываются «непрестижными» для учащихся – учащиеся указывали, что «испытывали оскорбления, притеснения от ровесников из-за своей национальности». Показателями данного «проблемного» этнокультурного статуса личности служат выраженные негативные стереотипы о своем народе, негативное отношение к «родной» культуре и языку и стремление избегать участия в национально-культурных видах деятельности.

3. Учащиеся с преобладанием нетерпимости в межэтнических взаимодействиях. Такие учащиеся обладают стойким негативным отношением к людям определенных национальностей, конфликтностью или стремлением избегать взаимодействия с ними⁴⁰. По результатам обработки анкет мы выяснили, что причинами стали: а) «имеющийся опыт оскорблений или унижений ученика от посторонних из-за национальности», б) общая негативная позиция к «другим», например негативизм к представителям других религий; в) относительно слабый интерес к изучению своей национальной культуры, традиций, языка – «отсутствие желания обучаться в школе родному языку», «отсутствие интереса к национальным культурам: языкам, истории, ремеслам». Показателями данного этнокультурного статуса личности являются боязнь ассимиляции («считаю, что межнациональные семьи разрушают нацию», «считаю необходимым «очищение» культуры своего народа»), негативные стереотипы об определенных народах, раздражительность по отношению к культурам других народов, негативизм при взаимодействии с людьми определенных национальностей.

4. Учащиеся с сверхзначимостью этнической принадлежности. Для этих учащихся проблемы этнической определенности

обострены и актуализированы – они хотят изучать родную культуру, язык, стремятся заниматься национально-культурными видами деятельности, однако считают, что из-за слабого знания языка и норм поведения не могут быть истинными представителями своего народа.

Опишем группы людей, для которых этническое самоопределение по каким-либо причинам стало сверхактуальным:

- некоторые из тех, кто переехал из других территорий (культур);
- некоторые из тех, кто отличается от одноклассников по внешности, по необычной фамилии или имени, по религиозности и др.;
- некоторые из тех, у кого родители принадлежат к разным национальным культурам;
- некоторые из тех, кого оскорбляют по национальному признаку.

Позитивный этнокультурный статус учащегося – это высокая (достаточная) мера освоения учащимся культуры той этнической группы, к которой он себя причисляет, и в то же время степень осознания (вплоть до убеждения) того, что любая национальная культура равноценна для общемировой культуры человечества, а люди – носители любой национальной культуры – равноправны.

Опишем учащегося, имеющего высокий этнокультурный статус: 1) он решил и осознал, за развитие какой национальной культуры (или нескольких культур) ответствен, решил на основании познания элементов этой национальной культуры и эмоционального отношения к ней, как к важной для себя («родной язык», «душевные песни», «понятные, а потому обязательные обряды» и др.); он узнает проявления «своей» национальной культуры в окружающей жизни и сам стремится их использовать; 2) в то же время, сравнивая элементы «своей» национальной культуры с элементами других, воспроизведенными на уроках или проявляющимися в окружающей жизни, он пришел к убеждению, что любая национальная культура равноценна, что в любой – отражается как общечеловеческое (например, ценятся доброта, гостеприимство, мастерство, патриотизм и др.), так и неповторимо своеобразное, обогащающее общемировую культуру, поэтому ему интересно наблюдать и находить объяснения проявлениям любой национальной культуры; 3) он также осоз-

знает важность национальной культуры для людей, ее придерживающихся, поэтому он терпим к проявлениям другой национальной культуры в окружающей жизни (к звучанию чужого языка, к отправлению обрядов и др.); 4) наконец, понимая, что люди равны и равноправны вне зависимости от их национальной принадлежности, он стремится строить свои взаимоотношения на основе общечеловеческих нравственных принципов.

В дальнейшем мы определили особенности педагогического оценивания разных параметров этнокультурного статуса учащихся классными руководителями старших классов. В исследовании участвовало 43 классных руководителя, с которыми проводилось индивидуальное интервьюирование, задачей которого являлось выявление того, на учащихся с какими этнокультурными статусами педагоги обращают свое внимание, а какие – не выделяются ими (табл. 3).

Таблица 3

Количество педагогов, которые знают учащихся, имеющих «проблемные» ЭКСЛ

Педагоги	1	2	3	4
	Знает учащихся, испытывающих трудность в национальной идентификации	Знает учащихся, стыдящихся своей национальности	Знает учащихся с негативным отношением к другим национальным культурам	Знает учащихся с негативным поведением по отношению к людям других национальностей
1. Город (n=28)	7,1%	17,9%	42,9%	17,9%
2. Село (n=15)	13,3%	53,3%	60%	33,3%
Всего (n=43)	9,3%	30,2%	48,8%	23,3%

Большинство классных руководителей не могут назвать учащихся, испытывающих затруднения с отнесением себя к определенной национальности (дети из некоторых национально-смешанных и маргинальных семей). Педагоги, как правило,

не понимают, каким образом может переживать подросток ощущение собственной национальной неопределенности. Городские учителя в редких случаях называют учащихся, стыдящихся своей национальной принадлежности. Сельские педагоги могут называть таких учащихся в связи с тем, что данная проблема становится предметом их обсуждений. Например, педагоги одной из школ отнесли к таким учащимся тех, кто высказывал большое неудовлетворение от необходимости изучать родной язык и литературу, хотя в реальности эти учащиеся не испытывают чувство стыда за принадлежность к своей национальности. Многие городские педагоги не знают учащихся, проявляющих нетерпимость по отношению к людям других национальностей. В сельских школах таких педагогов меньше, что связано либо с большей частотой межнациональных трений, либо с более «защитной» позицией горожан: «В нашей школе таких конфликтов нет», «Если ребята и обзываются, то сами не понимают смысла слов». Негативное отношение учащихся к национальным культурам педагогами фиксируется легче всего, и это связано с проявлением такого отношения во время внеклассных мероприятий с национально-культурной окраской (смотрты художественной самодеятельности, празднование юбилеев удмуртских писателей Кузубая Герда, Ошальчи Оки и др.) или при изучении материала, знакомящего с национальными культурами и межнациональными конфликтами, войнами.

Классные руководители испытывают наибольшие затруднения, вспоминая учащихся, желающих изучать культуру своего народа и учащихся-«бикультуралов». Кроме того, городские педагоги также затрудняются назвать учащихся, плохо владеющих родным языком, и учащихся, желающих изучать родной язык. По-видимому, это связано с недостаточным количеством или отсутствием факультативов, кружков, где учащиеся могут реализовать свое желание, и с относительной редкостью предоставления им возможности проявить себя как носителя национально-культурной традиции. Большая разница между педагогами городских и сельских школ в столбцах 1, 2 и особенно 3 объясняется, на наш взгляд, большим вниманием сельских педагогов национальной специфике в воспитательной работе (табл. 4, столбец 5) и относительно большим количеством педагогов и учащихся разных национальностей (табл. 4, столбцы 1, 6). Факт слабого знания городскими педагогами увлечений

учащихся национально-специфическими видами деятельности объясняется, скорее всего, отдаленностью системы дополнительного образования от школы.

Классные руководители, как правило, не испытывают трудностей в указании национальностей родителей учащихся, в выделении определенных этнопсихологических или этнокультурных отличий людей разных национальностей. В характеристике учащихся половина классных руководителей указывает на эти отличия, другие же педагоги – не используют в характеристиках этнические стереотипы.

Таблица 4

Особенности ответов педагогов

Педагоги	1	2	3	4	5	6
	Обращает внимание на национальность учащихся	Знает национальность родителей	Выделяет некоторые отличия людей разных нац-тей	В характеристике учащихся указывает эти признаки	Проводит какие-либо мероприятия с национально-культурной окраской	Разговаривает по-русски с заметным национальным акцентом
1	35,7%	67,8%	78,5%	46,4%	17,9%	14,3%
2	73,3%	86,6%	86,6%	53,3%	60%	33,3%
Всего	48,8%	74,4%	81,4%	48,8%	32,6%	20,9%

Наименьшее внимание педагоги уделяют учащимся, испытывающим трудности в национальной самоидентификации, хотя такие учащиеся есть почти в каждом классе. Относительно слабо знают педагоги учащихся, проявляющих национальную нетерпимость в ситуациях взаимодействия с людьми других национальностей. По поводу учащихся, стыдящихся своей национальности, некоторые педагоги характерно ошибаются: относят к таким учащимся тех, кто стремится перейти из национального класса в обычный, а в действительности относится к собственной национальной принадлежности безразлично. Около трети сельских и половина городских педагогов не знают учащихся с негативным отношением к различным национальным культурам

рам, хотя таких учащихся достаточно много в любом классе. Во многих классах есть учащиеся, которые хотели бы изучать родной язык, родную культуру, однако большинство педагогов таких учащихся не выделяют. В целом, довольно много педагогов школ, в которых существуют национальные классы, в своей деятельности не обращают внимания на тех учащихся, которые требуют педагогической помощи или психологической поддержки, т. е. большое число педагогов не воспринимают учащихся как носителей этнокультурных статусов.

Мы распределили классных руководителей по качеству даваемых характеристик на низкий, средний и высокий уровни чувствительности к этнокультурному статусу учащихся. Классные руководители с низкой мерой чувствительности только и могли назвать некоторых ребят из своего класса, которые увлекаются национально-специфическими видами деятельности. В характеристиках основное внимание уделяется учебной деятельности, описанию статуса в коллективе и др., при этом значимость национальных проблем для учащегося педагогом не отмечается. Педагоги со средней мерой чувствительности к этнокультурному статусу учащегося давали в характеристиках стереотипное описание национальных различий учащихся; приводили в пример отдельные случаи или стремились характеризовать родителей, родственников учащегося. Педагоги с высокой мерой чувствительности к этнокультурному статусу учащегося были наиболее точны в характеристиках следующих учащихся: имеющих негативное отношение к другим национальностям, увлеченных национально-специфическими видами деятельности, по-разному владеющих родным языком. Только эти педагоги давали в характеристиках учащихся прогноз изменения их этнокультурного статуса в случае «стихийного» развития или воспитательных воздействий самого педагога. Надо отметить, что и эти педагоги совершали ошибки в характеристиках тех, кто стыдится своей национальности, затрудняется в национальной идентификации, а также учеников-«бикультуралов». Сопоставив педагогов с разной мерой чувствительности к этнокультурному статусу учащегося по нескольким основаниям, мы пришли к следующим выводам: более чувствительными оказались педагоги женского пола; менее чувствительными – педагоги русской национальности. Зависимость между уровнем успешности профессиональной

деятельности, местом проживания и чувствительностью к этнокультурному статусу учащегося нами не обнаружена. В качестве объяснения данного факта мы предполагаем, что чувствительность к этнокультурному статусу учащегося не является определяющей для достижения профессионального мастерства классного руководителя способностью, а входит в состав других способностей; что достижение высокого профессионально-педагогического мастерства в принципе возможно и без выраженной чувствительности к особенностям этнокультурного статуса учащегося. Однако отметим, что создание национальных классов и, шире, возрождение национальных культур ставит перед педагогами ряд новых профессиональных задач, умение решать которые невозможно без развития способности чувствовать особенности этнокультурного статуса учащегося. Факт отсутствия различий между педагогами села и города, по-видимому, объясняется специфичностью и относительной однородностью выбранных для исследования школ – в них созданы национальные классы.

Таким образом, классные руководители школ с наличием национальных классов обращают мало внимания на учащихся с «проблемными» этнокультурными статусами. Больше всего ошибок допускается в характеристиках учащихся, испытывающих затруднения с отнесением себя к определенной национальности и стыдящихся своей национальностью.

Учащиеся с «актуализированным» этнокультурным статусом также часто выпадают из поля зрения классных руководителей – особенно те, кто желал бы глубже познать культуру родного народа и изучать родной язык.

Уровень чувствительности классных руководителей к особенностям этнокультурного статуса учащихся не всегда совпадает с уровнем педагогического мастерства, что свидетельствует о малом внимании даже педагогов-мастеров к учащимся с «проблемными» и «актуализированными» этнокультурными статусами.

Мы привели материал об особенностях педагогического оценивания и типичных ошибках педагогов для того, чтобы при обучении педагоги особое внимание уделяли саморефлексии. Использование предложенных параметров педагогического оценивания этнокультурных особенностей учащихся позволит повысить эффективность профессионально-педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве.

- ¹Кондратьева С. В. Учитель-ученик. М.: Изд-во «Педагогика», 1980. С. 36.
- ²Иванчук И. А. Влияние стиля познания личности на способы ее коммуникативной деятельности: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. Киев, 1987.
- ³Кондратьева С. В. Указ. соч.
- ⁴Торичная С. И. Понимание преподавателем музыкальных способностей студентов в процессе индивидуального обучения: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. Л., 1980.
- ⁵Копотев С. Л. Педагогическая оценка нравственной позиции личности учащегося: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. Л., 1986.
- ⁶Романов К. М. Психология межличностного познания. Саранск: Изд-во Мордовск. ун-та, 1993.
- ⁷Кондратьева С. В. Указ. соч.
- ⁸Там же.
- ⁹Бодалев А. А. Межличностное восприятие и понимание // Личность и общение. М., 1995. С. 231.
- ¹⁰Сапегин К. В. Мотивационно-смысловые основания педагогической оценки (на материале обучения младших школьников): Дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. М., 1994.
- ¹¹Сунцова А. С. Педагогическая оценка критических состояний личности подростков: Дис. на соис. учен. степени канд. пед. наук. Ижевск, 1996.
- ¹²Бодалев А. А. Указ. соч. С. 289–290.
- ¹³Скрипюк И. И. Влияние особенностей личности учителя на отражения им взаимоотношений в коллективе учащихся: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. Л., 1986.
- ¹⁴Коломинский Я. Л. Психология личных взаимоотношений в группе сверстников: Автореф. дис. на соис. учен. степени д-ра психол. наук. М., 1980.
- ¹⁵Сунцова А. С. Указ. соч.
- ¹⁶Комаров В. П. Теоретические основы воспитания культуры межнационального общения учащихся средней профессиональной школы: Автореф. дис. на соис. учен. степени д-ра пед. наук. Казань, 1996.
- ¹⁷Воронцов В. С. Определение своей этнической принадлежности подростками в национально-смешанных семьях // Вестник УдГУ. № 8. 1997. С. 113–132.
- ¹⁸Национальная школа: социально-педагогические проблемы / Под ред. С. Г. Вершловского. СПб., 1997.

- ¹⁹Воронцов В. С. Указ. соч.
- ²⁰Гасанов З. Т. Национальные отношения и формирование культуры межнациональных отношений // Педагогика. 1996. № 6. С. 51–55.
- ²¹Воронцов В. С. Указ. соч.
- ²²Там же.
- ²³Солдатенков А. Д., Лебедев О. В. Национальная культура и подросток // Педагогика. 1993. № 1. С. 38–42.
- ²⁴Национальная школа...
- ²⁵Белорукова Г. П. Студенты вузов Удмуртии об удмуртском языке. // Российское государство: прошлое, настоящее, будущее. Ижевск: Изд-во МВЕУ, 1998. С. 220–221.
- ²⁶Национальная школа...
- ²⁷Социологический энциклопедический словарь / Редактор-координатор Г. В. Осипов. М.: Издательская группа ИНФРА-М – НОРМА, 1998. С. 324.
- ²⁸Уталиева Ж. Т. Язык как фактор этнической идентичности: Автореф. дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. М., 1995.
- ²⁹Белорукова Г. П. Указ. соч.
- ³⁰Гасанов З. Т. Указ. соч.
- ³¹Там же.
- ³²Андреева Г. М. Социальная психология. М.: «Наука», 1994. С. 293–294.
- ³³Хотинец В. Ю., Назина А. С. Этнические компоненты самосознания татарских школьников в условиях этнического симбиоза // Российское государство: прошлое, настоящее, будущее. Ижевск: Изд-во МВЕУ, 1999. С. 85–86.
- ³⁴Стефаненко Т. Г. Этнопсихология М.: Институт психологии РАН «Академический проект», 1999. С. 233.
- ³⁵Уталиева Ж. Т. Указ. соч.
- ³⁶Стефаненко Т. Г. Указ. соч.
- ³⁷Уталиева Ж. Т. Указ. соч.
- ³⁸Данзанова Э. Ц. Содержание актуального этнопсихологического статуса личности (на материале бурятского этноса): Дис. на соис. учен. степени канд. психол. наук. М., 1997.
- ³⁹Уталиева Ж. Т. Указ. соч.
- ⁴⁰Комаров В. П. Указ. соч.

М. Ю. Чибисова

Метод проектов как средство повышения межкультурной компетентности педагога

Метод проектов был разработан американским педагогом У. Килпатриком в 20-е гг. XX в. как практическая реализация концепции инструментализма Дж. Дьюи. Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей.

Для анализа сущности данного метода обратимся к работам Е. С. Полат¹. По ее мнению, в основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Рассматривая специфику учебного проекта, она отмечает, что метод проектов относится к области дидактики, частных методик, если он используется в рамках определенного предмета. Метод – это дидактическая категория. Это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности. Это путь познания, способ организации процесса познания. Поэтому, если мы говорим о методе проектов, то имеем в виду именно способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на **результат**, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей или взрослых студентов самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Е. С. Полат подчеркивает, что метод проектов всегда ориен-

тирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповыми (*collaborative or cooperative learning*) методами. Метод проектов всегда предполагает решение какой-то проблемы. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми», т. е., если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

Е. С. Полат выделила основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения (например, исследование демографической проблемы в разных регионах мира; создание серии репортажей из разных концов земного шара по одной проблеме; проблема влияния кислотных дождей на окружающую среду, пр.).

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов (например, доклад в соответствующей службе о демографическом состоянии данного региона, факторах, влияющих на это состояние, тенденциях, прослеживающихся в развитии данной проблемы; совместный выпуск газеты, альманаха с репортажами с места событий; охрана леса в разных местностях, план мероприятий, пр.);

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

• определение проблемы и вытекающих из нее задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

- выдвижение гипотез их решения;
- обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных, наблюдений, пр.);
- обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров, пр.);
- сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- подведение итогов, оформление результатов, их презентация;
- выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Наиболее полной классификацией проектов в отечественной педагогике является классификация, предложенная в учебном пособии «Новые педагогические и информационные технологии в системе образования»². Она может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины. В данной классификации по нескольким критериям выделяются следующие разновидности проектов:

1. По методу, доминирующему в проекте:

- исследовательские;
- творческие;
- приключенческие, игровые;
- информационные;
- практико-ориентированные.

2. По характеру координирования проекта:

- с явной координацией;
- со скрытой координацией.

3. По характеру контактов:

- внутренние (региональные);
- международные.

4. По количеству участников:

- личностные (индивидуальные);
- парные;
- групповые.

5. По продолжительности проведения:

- краткосрочные;
- средней продолжительности;
- долгосрочные.

Л. В. Воробьева³ выделяет следующую структуру учебного проекта:

- Постановка проблемы.
- Выдвижение путей решения проблемы, деление на группы.

- Планирование деятельности по реализации проекта, выбор форм проекта.
- Подготовка продукта: сбор и структурирование информации, изготовление и оформление продукта.
- Выбор формы презентации, подготовка презентации.
- Презентация.
- Самоотчет и самоанализ.

Каждый этап работы, согласно мнению Л. В. Воробьевой, должен иметь свой конкретный продукт. Таким образом, проект – это «5 П» – проблема – планирование (проектирование) – поиск – продукт – презентация. Шестое П – портфолио, папка в которой собраны все рабочие материалы (черновики, дневные планы, отчеты и др.). В состав проектной папки (портфолио проекта) входят:

- паспорт проекта;
 - планы выполнения проекта и отдельных его этапов (для долгосрочных проектов это могут быть недельные или месячные планы; для проекта, выполняемого в ходе проектной недели, ежедневные планы). В планах указываются: индивидуальное задание каждого участника проектной группы на предстоящий промежуток времени, задачи группы в целом, форма выхода очередного этапа;
 - промежуточные отчеты группы;
 - вся собранная информация по теме, в том числе ксерокопии и распечатки из Интернета;
 - результаты исследований и анализа;
 - записи всех идей, гипотез и решений;
 - отчеты о совещаниях группы, проведенных дискуссиях, «мозговых штурмах» и т. д.;
 - краткое описание всех проблем, с которыми приходится сталкиваться проектантам, и способов их решения;
 - эскизы, чертежи, наброски продукта;
 - материалы к презентации (сценарий);
 - другие рабочие материалы и черновики группы.
- В наполнении проектной папки принимают участие все участники группы.

Как пишет Л. В. Воробьева, проект может быть направлен на достижение следующих целей:

- практических (разработка оформления рекреации в школе);
- информационных (новогодние ритуалы в различных странах);
- творческих (создание выставки, журнала, фильма);

- исследовательских (влияние кислотных дождей на окружающую среду).

По данным Н. А. Кочетуровой⁴, в зарубежной методической литературе выделяются следующие этапы работы над проектами:

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта – выставки, видеofilm, радиопередачи, театрального представления, школьного праздника и т. д.
10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).
11. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения материала, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы учителя и т. д.

Таким образом, в современной отечественной педагогике характеристики учебного проекта как дидактической категории в работе с учащимися получили широкое распространение. Предлагается множество разнообразных методических разработок, очерчивающих возможные способы применения учебного проекта как в рамках одного предмета, так и на межпредметном, общешкольном, региональном уровнях.

Вместе с тем, использование метода проектов в русле поликультурного образования и его значение для повышения межкультурной компетентности педагогов остаются недостаточно

освещенными. Несмотря на то что специфическая роль педагога в учебном проекте (энтузиаст, специалист, эксперт, консультант, руководитель, организатор обсуждения, координатор группового процесса, эксперт, анализирующий результаты) также описана достаточно подробно, личностный рост педагога в ходе работы над проектом оставался вне поля зрения исследователей.

Данные факторы побудили нас обратиться к изучению роли учебных проектов в формировании межкультурной компетентности педагога. Мы предположили, что учебные проекты предоставляют уникальные возможности для формирования межкультурной компетентности как учащихся, так и самих педагогов.

Во-первых, поликультурное содержание проекта не просто становится объектом познавательной деятельности, но и творчески перерабатывается, осмысливается и окрашивается личностными смыслами.

Во-вторых, проект, посвященный межкультурной тематике, задает педагогу своего рода зону ближайшего развития: для эффективного руководства проектом педагогу необходим определенный уровень межкультурной компетентности.

Данная работа проводилась нами в средней общеобразовательной школе № 1315 Москвы с углубленным изучением иностранного языка в рамках городской экспериментальной площадки «Поликультурность дополнительного образования в школе как основа формирования толерантного сознания учащихся и педагогов» (научный руководитель – доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета, к. пс. н. М. Ю. Чибисова). Целью ГЭП является определение ведущих тенденций, принципов и психолого-педагогических условий, обеспечивающих поликультурность организации дополнительного образования как основы формирования толерантного сознания.

Нами была организована проектная неделя по теме «Толерантность и поликультурное разнообразие». Работа по реализации проектов продолжалась в течение всего учебного года и реализовывалась в несколько этапов.

Этап 1. Подготовительный

Цели этапа:

- ознакомление педагогов с проектом;

- приобретение опыта проектной деятельности в ходе экспе-риенциального обучения.

Данные цели были достигнуты посредством организации установочного семинара. Семинар проходил по следующему плану:

1. Мини-лекция «Поликультурность – важное направление современной образовательной среды. Метод проектов: технология и принципы».

В рамках мини-лекции педагоги знакомились с методом проектов и формулировали темы. Некоторые учителя уже имели опыт реализации проектов, поэтому они проиллюстрировали своими примерами мультимедийную презентацию, которая была подготовлена научным руководителем совместно с администрацией школы.

2. Деловая игра «Реализация проектов» (в малых группах).

Педагоги были разделены на малые (8–10 человек) группы, в каждой из групп был свой модератор. Задачей игры было продемонстрировать основные этапы работы над проектом. Тема игрового проекта была обозначена как «Толерантность: как мы ее видим».

Далее, в соответствии с технологией проектной деятельности, была поставлена проблема. Модератор рассказывал о значимости темы толерантности в современной школе и просил педагогов выразить свое отношение к проблеме.

В качестве этапа планирования модератор представлял план деловой игры. Затем проходил поиск информации. Для того чтобы выявить особенности восприятия толерантности педагогами, проводилась игра «Границы толерантности». Модератор предлагал участникам из большого количества разнообразных фотографий каждому выбрать фотографию, символизирующую то, с чем он не может примириться, и то, что он готов принять. Затем каждый педагог показывал и комментировал выбранные им фотографии. После этого группа переходила к подготовке. Из предложенных материалов (цветная бумага, журналы, ватман, ножницы, краски и т. д.) нужно было составить картину или композицию «Лики толерантности».

3. Презентация работы групп.

Представители каждой малой группы.

4. Обозначение плана проектной работы.

Тематика проектов разрабатывалась с использованием технологии мозгового штурма и корректировалась с учетом опыта и методических разработок педагогов школы. Были составлены проектные группы, которые объединили педагогов для работы над общим проектом. Были предложены следующие темы:

- Выставка рисунков «Мы такие разные!»

- «Языки, на которых мы говорим». В рамках работы над проектом не только используются те языки, которые изучаются в школе (английский, немецкий и т. д.), но также языки, которые являются родными для учащихся и педагогов школы (татарский, грузинский и т. д.).

- «История семьи» Проектная группа поставила перед собой задачу привлечь учащихся к изучению собственной родословной, причем особой задачей является изучение многонациональных корней.

- Буклет «Многоликая школа». Данный проект подразумевает подготовку буклета, показывающего разнообразие педагогов и учащихся школы.

- «Сказки народов мира». Работа над проектом включает ознакомление учащихся начальной школы с фольклором народов, населяющих Россию, и инсценировку сказок.

- Фотовыставка «Москва – наш общий дом». При разработке темы проекта использовался опыт педагогов школы, организовавших первую фотовыставку в школе. В рамках данной фотовыставки проектная группа поставила цель отразить этническое, религиозное, личностное разнообразие москвичей.

Предложенные педагогами темы охватывали практически все ступени школы, от первоклассников до выпускников. Необходимо отметить, что при выборе и формулировке темы проектов понимание термина «поликультурность» и «толерантность» не сводилось только к этническому многообразию. Поликультурность трактовалась как сочетание представлений о ценности уникальной культуры с идеями о необходимости взаимообогащения культур и межкультурной интеграции, как уважение и сохранение культурного многообразия; поддержка равных прав на образование и воспитание; воспитание в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей. Поликультурность также предполагает отказ от культурного диктата, плюрализм, принятие разнообразия как ресурса образовательной системы.

Этап 2. Методический

Цель этапа: оказание методической поддержки педагогам в процессе работы над проектом.

На этапе реализации проекта деятельность педагогов курировали специалисты кафедры, регулярно проводились методические совещания. На методических совещаниях обсуждался общий ход работы над проектом, совместно разрабатывались стратегии работы.

Этап 3. Презентация

Цели этапа:

- обобщение проведенной работы;
- ознакомление учащихся и педагогов с результатами работы проектной группы.

Результаты работы проектных групп были представлены во время проектной недели в апреле. В ходе проектной недели была организована презентация итогов проектов. В рамках тематики проектов были подготовлены следующие презентации:

- Выставка рисунков «Мы такие разные!»: экскурсия по выставке.
- «Языки, на которых мы говорим»: оформление газет, рассказывающих о различных языках.
- «История семьи»: представление генеалогического дерева.
- «Русские за рубежом, иностранцы в России»: литературный обзор.
- Буклет «Многоликая школа»: мультимедийная презентация.
- «Сказки народов мира»: инсценировка сказок.
- Фотовыставка «Москва – наш общий дом»: экскурсия по выставке.

По каждому проекту был подготовлен комплект материалов – портфолио.

Этап 4. Аналитический

Цели этапа:

- анализ итогов работы над учебными проектами;
- оценка общей эффективности метода для повышения межкультурной компетентности педагогов.

Проектная неделя завершилась аналитическим совещанием, на котором были подведены ее основные итоги. Для обсуждения предлагались следующие вопросы:

- Какие цели вы ставили перед собой?
- Из каких этапов складывалась ваша работа?

- Какие результаты были получены?
- Что вы считаете самым важным результатом?
- Как вы оцениваете общую работу по проекту?
- С каким настроением дети работали над проектом?
- С какими трудностями вы столкнулись?
- Что вы считаете особенно удачным?
- Учитывая полученный опыт, что бы вы сделали по-другому?

На этапе качественно-количественного анализа ответов было очевидно, что межкультурная компетентность педагогов значительно возросла за время работы: педагоги отмечали расширение области знаний, углубление понимания специфических характеристик, свойственных детям различных этнических и культурных групп. Следует также отметить значительный рост межкультурной сензитивности педагогов, которые научились маркировать и осознавать влияние культурного фактора в ситуациях повседневного общения.

Таким образом, проведенные нами исследования позволяют утверждать, что метод учебных проектов является эффективным способом развития межкультурной компетентности педагогов.

¹Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999; *Полат Е. С.* Метод проектов. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.ioso.ru>

²Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 1999.

³*Воробьева Л. В.* Проект как форма самостоятельной работы студента. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://festival.1september.ru>

⁴*Кочетурова Н. А.* Метод проектов в обучении языку: теория и практика // Актуальные проблемы описания и преподавания русского языка: Сборник научных статей. Новосибирск, 2005.

Учебное издание

**Е. А. Александрова, А. А. Богданова, М. В. Корнилова,
И. М. Кузнецов, А. В. Макарчук, А. Б. Пантелеев,
Г. У. Солдатова, Э. Р. Хакимов, О. Е. Хухлаев,
О. В. Хухлаева, М. Ю. Чибисова, О. В. Щедрина**

**Межкультурная
компетентность
педагога в поликультурном
образовательном пространстве**

Под ред. Хухлаева О. Е., Чибисовой М. Ю.

Научно-методические материалы

Выпускающий редактор А. С. Балужева
Корректор Н.В. Виноградова
Дизайн, компьютерная верстка Р. Климова, Е. Рабинович

ООО «Книжный Дом», лицензия № 05377 от 16.07.2001.
191186, Санкт-Петербург, ул. М. Коюшенная, 5.

Подписано в печать . 2008. Формат 60x84/16.

Гарнитура «Школьная». Объем 25.2 печ. л.
Тираж 350 экз. Заказ №

Отпечатано в типографии ООО «Инжиниринг Сервис»
Санкт-Петербург, ул. Казанская, 7.