



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 3 (15).
Autumn 2016

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционная коллегия

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сквородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционный совет

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
В. П. Петров

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

ГРАУМАНН Ольга

доктор педагогических наук, профессор, президент международной академии гуманизации образования, Фондовый университет (Хильдесхайм, Германия)

jaugrau@uni-hildesheim.de

МНОГООБРАЗИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: УГРОЗА ИЛИ ШАНС ДЛЯ НАС?

Аннотация: статья носит философско-педагогический характер. Ключевые вопросы, которые ставит автор, следующие. Как надо рассматривать нарастающее многообразие: в сфере образования в качестве угрозы или блага, способствующего развитию людей и общества в целом? Можно ли научить толерантности? Способно ли образование помочь в решении проблем, связанных с конфликтами и социальным напряжением, порождаемыми многообразием культур, религий, социальных оценок? В качестве одной из причин увеличения многообразия в образовательном пространстве названа миграция населения из зоны войн и конфликтов в страны Запада. Это явление предложено рассматривать одновременно с точки зрения политики, образовательной политики и педагогики. Автор дает обзор различных подходов к проблеме обучения / воспитания толерантности как личностного качества, необходимого для жизни в обществе, таком разнообразном, и для успешного взаимодействия в современном образовательном пространстве. В статье приводятся различные взгляды ученых на уровни личностного развития, социальные навыки и личные качества, способствующие приобретению межкультурной компетенции, перечислены различные виды толерантности, подчеркнута значимость рефлексии по поводу конфликтных ситуаций. Анализируются плюсы и минусы новых направлений в педагогике и образовании, связанных с воспитанием толерантности. В частности, речь идет о межкультурном образовании, образовании «признания», мультиперспективном и политическом образовании. Внимание фиксируется на специфике и ограничениях, которые имеют эти виды обучения и воспитания. Поставлен вопрос о необходимости подготовки педагогов разных уровней к правильным профессиональным действиям в образовательной среде, где находятся учащиеся разных национальностей. На конкретных примерах показано «правильное» и «неправильное» поведение учителей и воспитателей в ситуациях межэтнического общения с учащимися. Статья представляет интерес как повод для социально-педагогических и методологических дискуссий.

Ключевые слова: многообразие, образовательное пространство, толерантность, межкультурное образование.

Graumann O.

DIVERSITY OF EDUCATIONAL SPACE: A THREAT OR A CHANCE FOR US?

Abstract: the article is of the philosophic-pedagogical character. The author reveals the following key issues: Do we have to view the growing diversity in the sphere of education and science as a threat or benefit encouraging development of people and society in general? Is it possible to teach people to be tolerant? Is education able to help solve the problems connected with the conflicts and social tension, born by the cultural diversity, religions, and social values? The migration out of war zones to the western countries is named as one of the reasons of the educational space diversity. This phenomenon is suggested to be contemplated simultaneously from the point of view of politics, educational policy, and pedagogy. The author reviews different approaches to the prob-

lem of education/upbringing of tolerance as a personal quality, necessary for life in diverse society and for successful interaction in the modern educational space. The author reviews different scientific opinions on the levels of personal development, social skills, and personal qualities enabling people to acquire intercultural competency, enumerates different types of tolerance, underlines the significance of reflection concerning conflict situations. The pros and cons of new directions in pedagogy and education, aimed at upbringing of tolerance are analyzed. In particular, the author refers to intercultural education, education of «recognition», multi-perspective and political education. The attention is focused on the specificity and limitations, which are inherent to these types of education and upbringing. The problem of training and professional development of pedagogues of different qualification levels to undertake correct professional actions in multinational educational environment. «Correct» and «incorrect» teachers' behavior in the situations of inter-ethnic communication with the students is shown. The article is interesting as a motive for social-pedagogical and methodological discussions.

Key words: diversity, educational space, tolerance, intercultural education.

Введение. Международные связи, которые можно рассматривать под лозунгом «глобализации», влияют на все сферы жизни, где на протяжении многих десятилетий работают преподаватели. Рост мировой торговли приводит к увеличению миграции, так как работать зачастую лучше за границей, чем у себя дома. Это касается не только высококвалифицированных кадров, которые набираются из-за рубежа, но и экономических мигрантов, не видящих в своей стране рабочих мест и дальнейших жизненных перспектив. В последние годы войны и преследования политических диссидентов также привели к увеличению массового бегства в промышленно развитые страны Западной Европы. Это ведет к росту разнообразия образовательного пространства применительно к каждому возрасту, что требует реакции педагогической науки и системы образования на уровне детского сада, школы, университета, повышения академической и профессиональной квалификации. Миграцию – независимо от ее причин – нужно одновременно рассматривать с точки зрения политики, образовательной политики и педагогики.

1. В каком мире мы живем? Демократия против авторитаризма или космополитизм и разнообразие в противовес национализму?

Сегодня мы живем в мире противоречий: с одной стороны, люди должны мыслить и действовать глобально, с другой – они не хотят утратить национальное самосознание. Вслед за антиглобалистами одни будут рисовать мрачную картину глобализации, которая лишает национальное государство экономической базы и ослабляет сплоченность гражданского общества, процветающего в демократическом диалоге. Либеральная глобализация приводит к увеличению глобального социального неравенства между странами и внутри стран.

Однако процессы глобализации имеют свои пределы. У них есть не только региональные, но экономические и социальные границы. Тем не менее вывод напрашивается сам собой. «Развитие глобализации и ее социальные последствия способствуют скорее авторитарным, нежели демократическим режимам», – пишет Ральф Дарендорф (*R. Dahrendorf*), известный немецко-британский социолог, политический деятель и публицист [1]. Уже в конце XX в. он предупреждал о решительном выступлении против возрождения авторитарных, фашистских систем в целях поддержания законности и порядка. По его мнению,

форма демократических отношений действует только в границах демократического национального государства. Он считает, что глобализация равносильна «де-демократизации». «Век авторитаризма не является наименее вероятным прогнозом для XXI века... Понятие глобализации указывает единственное направление: экономическое пространство увеличивается, оно выходит за рамки национальных границ; поэтому расширяются соответствующие политические договоренности» [1].

Речь уже заходит о «мировой торговле», «космополитизме», «глобальной этике» и «едином мире», за который мы все несем ответственность. Однако результаты и жизненные шансы отдельных людей по-прежнему определяются в основном национальным государством и соответствующей национальной политикой. Тем не менее это не должно привести к предрассудкам и вражде к тому, что не является национальным. Каждая нация-государство состоит из людей, которые в течение многих столетий жили в разных культурах. Об этом часто забывают, когда – как в настоящее время – ведение войн означает устремление беженцев в безопасные страны. Национальные государства имеют дело с людьми, приезжающими из других регионов, с иностранными культурами. Это предполагает наличие взаимных требований и призывает обе стороны к открытости и готовности к переменам. Не только от тех, кто «заполучает иностранцев» в свою страну, требуется высокий уровень эмпатии и открытости, но также от тех, кто приходит в страну с другой культурой, что предполагает их интеграцию и адаптацию. С обеих сторон будут возникать огромные проблемы, с которыми они не в состоянии справиться без трудностей и кризисов. «Смешивание и проникновение различных культур не будет происходить на равных и с равными усилиями. То, что мы понимаем сегодня под глобализацией, является доминирующей европейской экономической силой, которая проникает во все культуры и пытается редуцировать функции людей в экономике до потребителей и производителей», – написал Вольфганг Тирзе (*W. Thierse*), бывший председатель Бундестага Германии, в 2002 г. – задолго до нынешней кризисной ситуации [2].

В настоящее время мы находимся перед дилеммой: с одной стороны, в силу глобального, демократического, свободного мышления и поведения пытаемся делать национальные границы открытыми. С другой – больше, чем когда-либо, обеспечивать «закон и порядок» в государстве, которое принимает людей разных культур и образа жизни. Лишь недавно Западная Европа была потрясена серией перестрелок в школах и террористических актов. Терракты заставляют народы защищать себя от угрозы извне и вести внутреннюю борьбу. Это происходит в ущерб индивидуальной свободе, открытости миру и заинтересованности общества в отношении «чужаков».

Интернет также является выражением глобализации. Во всем мире СМИ, с одной стороны, дают свободу, но с другой стороны, становятся огромной силой влияния. Люди все чаще спрашивают себя, «медиа» ли их повседневный жизненный опыт. Пережитое должно напоминать увиденное в кино или должно быть представлено в виде фотографий и видео в социальных сетях. Параллельные миры сети Интернет и компьютерных игр становятся все более реалистич-

ными, воображаемый виртуальный мир давно уже реален и стал само собой разумеющейся частью нашей повседневной жизни. Хотя причины агрессии и насилия никогда не могут быть прослежены до конца, но недавние исследования показали, что влияние средств массовой информации, пропагандирующих насилие, повышает риск агрессивного поведения. В ходе многочисленных мета-исследований по установлению связи между СМИ и насилием получены статистические данные об увеличении роста агрессии у пользователей средств массовой информации, демонстрирующих насилие [3, с. 335–341.] Имеющиеся данные с большой вероятностью свидетельствуют в пользу причинно-следственной связи между потреблением медиа-насилия и агрессивным поведением.

Медиализация и оцифровка, таким образом, являются и благом, и злом: получение информации в течение нескольких секунд может стать значительным подспорьем, особенно в области образования. Но оно также может привести к тому, что подростки, которые никак не могут разобраться со своей жизнью, чувствуют себя адресатами демагогических призывов различных группировок, прославляющих насилие. С одной стороны, важно, чтобы общество было немедленно и полностью информировано о террористических нападениях и обстрелах. С другой – потенциальных преступников или психически больных подталкивают к действиям демонстрируемыми сюжетами, содержащими подробную информацию для подражания. В том числе и потому, что люди считают, будто могут побыть на жизненной «сцене», по крайней мере, один раз и что их большое медиа-выступление внешне безопасно.

Разнообразие существующих тенденций в индустриальных странах рассматривается многими как угроза, т. к. человек стремится к сохранению своих законных прав (независимо от того, насколько они велики) и испытывает страх перед «чужими» – в настоящее время, в частности, страх перед исламизацией западного мира. Но последние десятилетия в ходе педагогических дискуссий, особенно в западноевропейских странах, многообразие культур, жизненных укладов, индивидуальных особенностей понимается и как возможность расширить горизонт, а также обогатить общественное развитие.

Процессы глобализации, включающие международное использование систем связи, являются признаками нашего времени. Это важно как для понимания их преимуществ, так и для ограничений их неблагоприятных последствий. Как замечает В. Тирзе: «Прогресс глобализации неизбежно ведет к более интенсивному обмену между различными культурами, что часто является желательным и плодотворным, но зачастую оказывается вынужденным и конфликтным. Чтобы достичь, самое меньшее и самое главное, мирного сосуществования, мы должны научиться терпеть религиозные различия и межкультурные напряжения» [2]. Образование призвано внести в это свой вклад. Оно может и должно быть профилактическим и активным. Его миссия состоит в том, чтобы научить детей, молодых людей и взрослых дифференцированному и рефлексивному мышлению и действию.

Речь идет об обмене знаниями, поскольку «незнание других форм жизни является питательной средой для экстремизма» [2]. В данном контексте – о

приобретении исторических знаний, знаний об особенностях различных культур, о мировой политике, о взаимосвязи между политикой и экономикой, а также о теориях социальной жизни. Остается вопрос, почему «иное» часто воспринимается как угроза. В том числе в образовании (в области андрагогики это должно приобрести особое значение) с точки зрения влияния на развитие и поведение по отношению к жизни в социальном многообразии. Далее в статье задачи педагогики будут обсуждаться в двух аспектах: «межкультурное образование», в т. ч. педагогика «признания», и «воспитание толерантности».

2. Что может сделать образование? Возможности и ограничения.

2.1. От межкультурного образования к «образованию признания».

С увеличением количества детей из семей иммигрантов в Германии, начиная с 1950-х гг., стала разрабатываться концепция «миграционной педагогики», которая первоначально предусматривала подготовку детей к возвращению в свою родную страну. Но в 1980-е гг., по мере того, как все более очевидным становилось, что Германия фактически является страной иммиграции и семьи иммигрантов оседают здесь на длительный срок, стала развиваться концепция межкультурного образования и межкультурного обучения. В целом под межкультурным обучением подразумевается возможность личностного развития каждого, способствующая приобретению им межкультурной компетенции. М. Цюльх (*M. Zülch*) выделяет в таком развитии семь уровней:

1. Этноцентризм.
2. Осведомленность.
3. Понимание.
4. Уважение / принятие.
5. Оценка / признание достоинств.
6. Выборочное присвоение (заимствование).
7. Мультикультурализм [4, с. 46].

Первый уровень сконцентрирован на своей национальной культуре и предполагает, что оценивать ее следует выше, чем чужую культуру. Но если идет осознанное изучение культурного разнообразия, завершающееся его пониманием, это означает, что уровни 2 и 3 обусловлены когнитивным измерением межкультурной компетенции. Здесь активный процесс должен сопровождаться уважением, принятием и (позитивной) оценкой внешней культуры. На 4-м и 5-м уровнях проявляется аффективный аспект межкультурной компетенции. Только после этого возможно обогащение своей культуры путем приобретения иных культурных практик на конативном уровне и достижения состояния «мультикультурализма». Межкультурное обучение должно стать естественной частью социализации и воспитания в семье, школе, колледже, вузе, в системе повышения квалификации и на рабочем месте.

В настоящее время существует целый ряд программ, целью которых является осознанный подход к предрассудкам и дискриминации, таких как профилактический подход [5] или программа «Anti-Bias» (англ. *bias* – предубеждение, предвзятость). Они преследуют цель уменьшения существующих дисбалансов и дискриминации. В центре внимания находится интенсивное изучение дискриминационной практики, структур и формальных положений, чтобы сделать

прозрачными и изменить все формы угнетения. Учащимися должны быть освоены следующие социальные навыки и личные качества:

- уважение к другому;
- понимание и борьба с предрассудками;
- осознание своей собственной культуры;
- принятие других культур;
- борьба с дискриминацией;
- возможность проявить себя в других культурных практиках или поведении;
- значение свободного взаимодействия с иным;
- ответственность за свои действия;
- конструктивный подход к конфликтам [6, с. 32].

В Нидерландах Леду, Лиманн и Лайпрехт (*G. Ledoux, Y. Leemann, R. Leiprecht*) осуществили проект «Межкультурное обучение в классе» [7, с. 184]. В межкультурном обучении реализовывались четыре направления:

1. Общий плюрализм (межкультурное обучение не соотносится к конкретными этническими отношениями).
2. Конкретный плюрализм (в центре внимания находятся этнические отношения).
3. Социальные отношения (с акцентом на отношениях между студентами).
4. Устранение дискриминации.

Наиболее высокую степень согласия участвующие в проекте преподаватели проявили на уровне направления «социальные отношения», самую низкую – на уровне «устранение дискриминации». Как показал опрос, педагоги или не видели никаких социально обусловленных возможностей повлиять на имеющиеся недостатки, или не воспринимали их в качестве таковых. Однако данные подходы не исключают друг друга. Они могут быть интерпретированы как образовательные идеалы респондентов. На основе опыта учителей, участвующих в проекте, были выделены навыки, которые должны иметь педагоги, преподающие в межкультурных классах:

- демонстрировать принцип взаимодействия с другими людьми на основе уважения и признательности;
- выражать свою личную заинтересованность и сопереживание;
- давать учащимся самовыражаться;
- держаться неформально;
- не принуждать никого к отказу от личностных проявлений;
- делать очевидным то, что личностные проявления не смешны;
- предоставлять пространство.

Интересно, что авторы проекта в целом рассматривают его как успешный, потому что участвующие в нем учителя были вынуждены обсуждать, делиться, думать и размышлять по поводу своих действий. Он запускает процессы по разъяснению, информированию и сенсibilизации, необходимые в дальнейшем. Проект предполагал, что учителя придерживаются мнения, что меньшее число этнических групп увеличивает «разнообразие предмета в целом». Тем не менее

авторы предупреждают, что есть важное отличие, которое следует учитывать: «Представители большей части общества и члены иммигрантских семей (групп) различаются по степени вероятности подвергнуться повседневным проявлениям расизма и структурной дискриминации. Осознание этой разницы не должно отходить на задний план при формировании перечня предметов межкультурного обучения» [7, с. 194]. При этом возникает проблема: местные жители также могут оказаться в положении, в котором они ощущают дискриминацию. Так, человек, который родился в Германии и имеет немецкий паспорт, но чьи бабушка и дедушка иммигрировали из арабского мира, может воспринимать следующий безобидный диалог как дискриминацию:

Человек немецкого происхождения спрашивает любезно: «Откуда вы приехали?»

– Из Берлина.

– Я имею в виду, откуда Вы *на самом деле*, где родились?

– В Берлине.

– О, я имел в виду, что, судя по Вашей внешности, Вы из арабской страны.

– Мои бабушка и дедушка да, но я немец из Берлина.

Такие диалоги очень распространены, и они реализуются, в частности, в разговоре с людьми южной внешности или темным цветом кожи. Как эти люди могут ощущать себя интегрированными и принятыми в обществе, в котором они родились, если им постоянно приходится объяснять оправданность своего присутствия здесь?

После того, как Г. Оерхаймер (*G. Auerheimer*) создал «Программу межкультурного образования», на основе двух основных принципов: равенства и признания других структур идентичности, он разработал три приоритета межкультурной педагогики: (1) мультиперспективное (ориентированное) общее образование, (2) политическое образование и карьерный рост, (3) межкультурная компетенция [8; 9].

1. Целью мультиперспективного образования является децентрализация нашего мировоззрения. Необходимо «принять видение другого, чтобы визуализировать коллективный опыт меньшинств или неевропейских сообществ и их признаки». В преподавании истории и религии подобная множественность суждений («*мультивоззрение*» – авторское слово переводчика) особенно выражена. При изучении иностранного языка эта точка зрения также имеет важное значение, поскольку «иностранные языки знакомят с иными мирами». Во время чтения иностранной литературы можно размышлять вместе с учащимися о различных проявлениях иной жизни и мысли. Мультиперспективная точка зрения должна привлекать внимание к культурным достижениям других обществ и демонстрировать их вклад в собственную культуру».

2. Вторым важным аспектом является политическое образование, центр тяжести которого приходится на позицию против расизма. Расистские идеи имеют глубокие корни и, чаще всего, являются частью коллективного сознания. Поэтому трудно просто повысить осведомленность. Г. Оерхаймер считает, что лучше, если ученики, воодушевленные хорошей средой обучения, смогут самостоятельно обнаруживать социальные диспропорции и собственные страхи и предрассудки. Политическое образование должно включать такие темы, как иммиграционное законодательство, глобальные мотивы и причины современ-

ных миграционных процессов, вопиющий разрыв благосостояния между севером и югом, западом и востоком и др. Такие темы могут быть рассмотрены уже в начальной школе на основе истории. Можно также говорить об опыте дискриминации учащихся.

3. Содействие формированию межкультурной компетентности направлено на повышение осведомленности о неравенстве. Межкультурные недоразумения и проблемы коммуникации часто связаны с уровнем отношений. Они обусловлены различиями культурных привычек. Это может касаться, например, определенных ожиданий в отношении типа приветствия. Немцы «часто вваливаются с дверью в дом»¹, т. е., приступают к делу сразу же, «с места в карьер». В то время как американцам необходима небольшая предварительная беседа (*small talk*), прежде чем приступить к делу. Чтобы уменьшить предубеждение, участники обучения должны понимать образовательные действия аналогичным образом. Конфликты должны обсуждаться. Здесь могут быть полезными коммуникативные и ролевые игры или стимулирование обмена автобиографическим опытом.

Критика концепции межкультурного образования. Дискуссия по поводу межкультурного образования в последние годы переживает кризис. Подвергается критике то, что понятие межкультурной компетенции преследует не освободительный, а социально-технологический интерес. Предлагается перейти «к компетентным образовательным действиям в иммиграционном обществе» [11, с. 300]. Но новые концепции сами по себе не приносят новых перспектив. Не всегда подготовка преподавателей в пределах межкультурного образования хорошо продумана. П. Мечерил дает интересный пример «межкультурного обучения в подготовке учителей», который здесь приведем лишь вкратце. Речь идет о методе «анализа критических событий». Одно из них – предположительно смоделированное («Хасан списывает») – должно было быть проанализировано и отрефлектировано участниками тренинга для учителей [10, с. 110].

Фрау Кампхаузен: «Абдулла, Хасан постоянно смотрел во время экзамена в ваш ноутбук!»

Абдулла: «Правда?»

Фрау Кампхаузен: «Да, и он на самом деле списал некоторые из ваших ответов дословно».

Абдулла: «Может быть, он не знал ответа».

Фрау Кампхаузен: «На самом деле, самостоятельно он не сказал многого, что касалось тестовых вопросов».

Абдулла: «Но ему же посчастливилось сидеть рядом со мной».

Теперь участники тренинга должны рассмотреть этот диалог между учителем и учеником с точки зрения культурных различий и понимания «культурных стандартов». По именам студентов Абдулла и Хасан ясно, что дело касается учащихся с миграционным фоном, что проводится национально-этническая атрибуция (существующие культурные различия определяются членством в этнической группе и национальностью, здесь – студенты арабского происхождения). Школьник первым своим ответом отрицает обвинение учительницы. Его

¹ «Mit der Tür ins Haus fallen» (букв. перевод «ввалиться в дом вместе с дверью», нем. выражение, близкое по смыслу русскому – «выложить все сразу» – прим. переводчика).

второй ответ предлагает решение не из противоречия учителю, но в знак солидарности со своим одноклассником. Если бы у обоих учащихся были немецкие имена, вероятно, никто не стал бы этот эпизод анализировать с точки зрения культурных различий, но только с точки зрения нарушения правил или иерархии отношений учитель – ученик. Или здесь следует представить, что немецкие учащиеся не проявили бы солидарности с одноклассником?

Процессы межкультурной интеграции и проведение межкультурных учебных тренингов снова и снова помогают увидеть очевидные различия в сосуществовании, которые, установившись во многих областях, не могут далее углубляться. И. Диим и Ф.-О Радтке (*I. Diehm; F.-O. Radtke*) говорят о «позитивной дискриминации», которая осуществляется, например, с помощью тематизации (выдвижения темы) миграции учащимися с целью представить свою культуру и связанные с ней социальные оценки. В худшем случае это приводит к культурной стигматизации и социальным столкновениям в классе. «В то же время при положительной коннотации тематизация культурных различий становится парадоксальным вызовом для личности, разницу воспринимают и признают, однако на деле при взаимодействии друг с другом не используют этой разницы. Это особенно очевидно, когда культурные различия сделаны предметом обучения» [12, с. 153]. Другим примером может служить то, что даже доброжелательное отношение учителей не всегда достигает цели.

Коллега посетил детский сад в Кельне. Дети образуют группу для обсуждения, и воспитательница просит их рассказать, где они живут, во что любят играть и т. д. Многие говорят свое имя и возраст. На вопрос воспитательницы один мальчик сказал, что был испанцем, но что его мать из Германии. Большинство же детей ничего не может ответить на вопрос, откуда они родом, и отвечают, что из Кельна. Воспитательница очень дружелюбно дополняет ответы и говорит: «Да, вы живете сейчас в Кельне, но родились вы в Польше, а Шарма родился в Индии». «Но я немец», – отвечает на это мальчик [13, с. 265].

Этот пример ясно демонстрирует стремление педагога к явному признанию этнических различий. Мальчик, который родился в Польше, уже усвоил, что в социальном плане лучше быть «немцем», чем «поляком». Уже с детсадовского возраста он защищается против своей атрибуции как урожденного поляка. В этой ситуации он не может правильно понять и осознать, что воспитательница имела доброе намерение, сказав: «Ты родился в Польше, но мы все равно тебя признаем». Педагог не понимает, что ее социальная оценка, связанная с национальностью (немец – хорошо; поляк – скорее нехорошо), не коррелирует с хорошими педагогическими намерениями. В своем педагогическом намерении обеспечить общественное признание мальчика учительница достигла как раз обратного, потому что рассуждала абстрактно, с точки зрения: «Есть разные национальности, но мы признаем всех». Но это абстрактное рассуждение, однако, не подходит мальчику, потому что для него существует реальный опыт дискриминации в повседневной жизни. Попытка учителя компенсировать общественно-политическую несправедливость посредством образовательного вмешательства остается спорной. Неправедливость должна сначала быть обозначена для того, чтобы затем объяснить, как она бессмысленна. Таким образом, главная критика межкультурного обучения направлена на то, что слишком

много внимания уделяется культурным различиям. Для детей иммигрантов межкультурное обучение является постоянной нагрузкой, т. к. актуализируется (обсуждается) отчуждение, которое уже не присутствует в сознании детей, потому что они больше не чувствуют себя чужим [16, с. 96].

Выдвижение на первый план мультикультурализма побуждает к сравнению своей и иностранных культур, их разграничению и этноцентричности оценки, тем самым содействуя этнизации общества. Пропаганда «мультикультурного общества создает то, чего хотят избежать, предотвратить, что постулируется» [14, с. 191]. Р. Доллазе (*R. Dollase*) напоминает о том, что межэтнический конфликт в классе с определенным числом «иностранцев» неизбежно будет присутствовать. Он предостерегает от абсолютизации культурного отпечатка. «Если культурное влияние значит меньше, чем черный цвет кожи, если культурный импринтинг не может изменить постоянных личностных характеристик, последствия будут такими же, как расизм, с его предположением о том, что генетические различия между группами людей столь важны, что не могут быть изменены путем оценки людей и их взаимодействия» [15, с. 4].

Поэтому Р. Доллазе советует не воспринимать всерьез культурную принадлежность, т. к. это значительно упрощает сложную и дифференцированную реальность. Ведь дети одной и той же культуры в значительной степени гетерогенны. Так это обстоит, например, с часто цитируемым определением «турецкий мальчик». Но среди таких мальчиков могут быть дети с разными интересами, талантами, способностями и темпераментом. Среди тех, кого мы так определяем, может быть мальчик, который, к примеру, носит очки, интересуется футболом, часто смеется и др., но чьи родители, помимо того, имеют турецкое происхождение. Слишком просто считать нормальные конфликты «этнизированными». Хотя это область межличностных конфликтов, но они рассматриваются как межэтнические, т. к. два противника происходят из двух различных этнических групп. При более внимательном рассмотрении можно определить, что данный конфликт не имеет в основе ничего общего с этнической принадлежностью, но происходит из-за личной ссоры [15].

Исследования поведения учителей показывают, что они хорошо понимают необходимость равного отношения к меньшинствам и даже отдают предпочтение представителям меньшинств. Они также адекватно реагируют на межкультурные конфликты. Тем не менее есть личностные переменные, влияющие на адекватность поведения. Эти переменные включают очевидную склонность к авторитаризму. «Меньшинства в первую очередь оцениваются положительно. Однако после того, как авторитарные учителя сталкиваются с тем, что ученик из этнического меньшинства виновен в совершении проступка, они, как правило, реагируют на это сильнее, чем в случае, если бы такой проступок был совершен учеником из общего большинства» [16, с. 3]. Учителя находятся лицом к лицу со сложностью учебных задач и размытостью требований. Из ежедневной проблемы дисциплины между подростками пубертатного возраста и учителями, испытывающими стресс, легко сделать межкультурный конфликт [16, с. 19].

В «педагогике признания» признают личностные особенности, даже если некоторые из них кажутся «чужеродными». Это означает, прежде всего, позитивный настрой со стороны учителей. Тем не менее этого недостаточно, потому что нужны изменения на всех уровнях школы и, в конечном итоге, во всем обществе. «Это, например, вопрос о том, каким образом миграция представлена в учебниках, какие языки приняты в школах, есть ли философия разнообразия в школьных отношениях. Нам нужны педагогические университеты, в которых возможен рефлексивный и самокритичный подход к своим собственным действиям. Но это, помимо всего, требует серьезного и не просто риторического политического решения о перестройке образования. В частности, в условиях повышенного социального неравенства можно ожидать от школы больше справедливости, если мы будем их лучше оснащать и на самом деле серьезно укрепим систему образования», – говорит в своем интервью П. Мечерил [10].

В различных подходах «признание» понимается как акт одобрения и признания, а также важный ресурс для развития позитивной самооценки с точки зрения социальной, правовой и политической интеграции отдельных лиц или групп в общество. «Педагогика признания» означает, что каждый учащийся воспринимается как личность с индивидуальными достижениями и ему способствуют в продвижении в соответствии с индивидуальными возможностями. Физические лица могут стать субъектами и воспринимаются обществом как субъекты только в рамках социальных условий признания. Требование признания лиц как субъектов требует понимания и обсуждения внутри самой социальной структуры. Это означает, что признание является продуктивным процессом, в котором рождаются личности как уважаемые и почитаемые индивидуальности. По мнению М. Дедериха (*M. Dederich*), через признание других возможно самоопределение (идентификация), которая занимает свое место в установлении порядка, приобретая социальный и символический характер. Педагогика понимания может помочь обеспечить движение мигрантов и немигрантов навстречу друг другу – однако обе стороны должны быть готовы к встрече.

2.2. Воспитание толерантности: возможно ли оно?

Джон Дьюи в 1916 г. ясно обосновал, что образование и демократия должны быть связаны, если общество добивается изменения в лучшую сторону [17]. В то же время можно сказать, что воспитательная сила учебных заведений разрушена. Две мировые войны в прошлом веке и стремление продолжать разрешать конфликты между народами и этническими группами военным способом или средствами террора показывают, что педагогика не в состоянии изменить общество в лучшую сторону, как того ожидал Дж. Дьюи. Может ли вообще образование это сделать? Могут ли воспитатели сделать людей действительно лучше? Р. Доллазе говорит об иллюзорности этой образовательной мечты. Поэтому он считает ее негуманной, поскольку она приводит к абсурдным обвинениям в адрес воспитателей [15, с. 275]. «Наши образовательные нормы являются относительными, а не абсолютными, следовательно, границы образования изменчивы» [15, с. 279]. В военное время в собственной стране опасно быть толерантным в отношении врага, который в недавнем прошлом, возможно, был

другом – нетерпимость тогда становится целью образования. Д. Хофманн (*D. Hoffmann*) утверждает, что со времен Эфраима Лессинга, т. е. с XVIII в., воспитание нетерпимости всегда было более успешным, чем толерантности [18].

Хотя часто толерантность оказывается узаконенной, но ряд недавних событий в США вновь показывает, что до сих пор законы, защищающие чернокожих, недостаточны. Таким образом, возникает вопрос, когда я как просвещенный, космополитически и глобально мыслящий человек должен проявлять толерантность, а когда могу или должен быть нетерпимым? Но в «хаотическом времени», в котором мы живем, трудно однозначно связать эти позиции. Я могу иметь сострадание к людям, которые спасаются из зоны военных действий в моей стране, безопасной в настоящее время, и желаю, чтобы моя страна могла их всех принять. В то же время я не могу не бояться, что моя страна не сможет обеспечить этим людям социальную интеграцию. Таким образом, сегодня «нормальным» является мыслить противоречиями [19].

Эта точка зрения также применима и к воспитанию толерантности. Границы между терпимостью и нетерпимостью размыты. Я могу быть терпимым к людям мусульманской религии, но не должен быть толерантным по отношению к людям, якобы представляющим мусульманскую религию, которая предписывает убивать представителей других вер. Поэтому, воспитывая толерантность, твердо установим: мы не можем обучить терпимости, но можем с помощью образовательных процессов стимулировать независимое и творческое общение на основе терпимости. Потому что терпимость, а также нетерпимость достигаются не в ходе преднамеренного образования, но являются результатом социализации. Условия жизни, в которых росли люди, определяют, насколько они терпимы по отношению к определенным группам. Отрицательный пример, приведенный ниже, показывает, что маленькие дети уже воспринимают предрассудки:

В Северной Ирландии было проведено исследование, детей от трех до шести лет спрашивали, что они думают об английском флаге. Шестилетний мальчик из Северной Ирландии сказал: «Это ужасно. Я ненавижу все английское и люблю все ирландское». Девочка, его сверстница, добавила, что «только злые люди имеют этот флаг. И это все, что я знаю о нем». Протестантский ребенок говорит о католиках: «Католики отличаются от всех обычных людей, потому что они хуже» [18, с. 88].

Дети младшего возраста реагируют на то, что слышат от взрослых. Предубеждения, приобретенные в детстве, укрепляются в процессе социализации и, как правило, не приводят к дифференцированной и толерантной точке зрения.

Это подводит нас к дальнейшему пункту: обучение толерантности очень часто требует первоначального вытеснения нетерпимости. Что касается этнических различий, согласно Изабель Диим, они могут быть смягчены путем пяти видов действий [13, с. 255]:

1. Отказ от...
2. Равнодушие к...
3. Терпимость или толерантность в виде позитивного различия.
4. Признание и одобрение.

5. Полное уважение.

Эти действия ставят на первый план различия, например, такие как: у меня белая кожа, и я отказываюсь от тех, у кого черная кожа, или попросту игнорирую их. Я терпима к наличию чернокожих, признаю их или же уважаю в полном объеме. Это не только восприятие разницы (белый – черный), но и оценка. За возможностью разных оценочных суждений стоят основные этические и моральные принципы общества. Очевидно, что среди этих пяти позиций 1-я и 2-я несут негативную, а 4-я и 5-я положительную моральную оценку. Каждый из пяти вариантов отображает возможный и эмпирически предсказуемый тип поведения людей в разрешении национальных, языковых, культурных, религиозных и фенотипических разногласий. Эти формы деятельности опосредованы образованием и социализацией.

Уолцер (*Walzer*), которого цитирует И. Диим [13, с. 260], описывает четыре формы толерантности, среди которых все положительные:

1. Игнорирование различий во имя спокойствия.
2. Безразличие к иному, если он ведет себя доброжелательно.
3. Применение морали стоицизма, основанной на принципе признания за другим прав.
4. Проявление открытости и любопытства по отношению к другим.

Таким образом, можно утверждать, что толерантность подобна широко раскинувшейся «дуге», которая характеризуется двойственностью и неоднозначностью. Ранимость человека предполагает, что уважение, признание человеческого достоинства являются достижимыми, если избегать оскорбительных и унижающих форм общения. Согласно Г. Гегелю и Д.-Г. Миду, отношения признания и уважения между людьми основаны на принципе взаимности [13, с. 261], т. е. воспитание толерантности происходит не только от воспитателя к воспитаннику, но и от воспитанника к воспитателю. Это вновь возвращает к вопросу, можно ли вообще научить толерантности? Культурная, этническая разница, половая принадлежность и т. д. будут существовать, переживаться и социально оцениваться прежде всего. Вследствие чего непосредственно переживаемый опыт в социальном отношении более эффективен, и намеренного воспитания скорее следует избегать. Иными словами, различия, которые порождают нетерпимость или требуют толерантности по отношению к тем, кто чем-то отличается, являются частью социальной структуры, в которой находится каждый человек, и, следовательно, не поддаются непосредственному влиянию преднамеренного образования. Поэтому не удивительно, что педагогике всегда тяжело вписывать в свое мышление социально эффективные различия (общение с инвалидами, разными этническими группами и т. д.).

Согласно Ю. Олкерсу (*J. Oelkers*), требуется дифференциация намерения, действия и его последствия (эффекта), т. к. эффекты никогда напрямую не связаны с намерениями. Если один из моих учащихся впоследствии будет оценен как толерантный человек, я не могу отнести это непосредственно к моему влиянию, так же как не должен чувствовать себя виноватым, когда один из моих студентов оказывается впоследствии нетолерантным. Потому что их мысли, чувства и действия сформированы под влиянием окружающей среды [20,

с. 153]. Со времен Л. Кольберга и Ж. Пиаже известно, что, даже зная, что делать и что является морально правильным, человек далеко не всегда это делает [21]. Так, после занятия по межкультурному обучению немецкие мальчики на школьном дворе враждуют с мальчиками турецкого происхождения, как будто и не получали никаких наставлений.

Что происходит, когда мы сталкиваемся с людьми, которые являются «другими»? Из психологии и антропологии мы знаем, что при встрече с незнакомыми людьми и в ситуациях притеснения часто появляется страх. Например, страшно, что иммигранты занимают рабочие места, и возникает желание защитить себя от них, как от внешней опасности, и обрести за счет утверждения собственной национальности уверенность в себе. Этот страх препятствует толерантности. Желаемая толерантность и «выученная» (мнимая) толерантность очень быстро утрачиваются, когда возникает опасение. Это позволяет объяснить часто непонятную степень повседневной нетерпимости, которую мы наблюдаем во всех странах. (См., например, результаты исследования В. Хайтмайера, Университет Билефельда, которые приводит Д. Хофманн [18, с. 92].)

Если рассматривать проблему с нейробиологической точки зрения, вслед за Г. Ротом (*G.Roth*), нужно признать, с одной стороны, что, в отличие от животных, мы способны изменить свое поведение посредством обучения и понимания. С другой стороны, необходимо рассмотреть диапазон этих изменений. Наши действия внутренне обусловлены, т. е. определяются индивидуальным опытом, который хранится на уровне эмоциональной и процедурной памяти. Он действует на наше сознание через желания, намерения, предписания и навыки, и, следуя личному опыту, мы следуем нашим собственным представлениям [22, с. 448].

Таким образом, обучение толерантности имеет сильные ограничения, потому что решающим фактором является наличие положительных или отрицательных переживаний, а также то, какие знания и соответствующие поведенческие стратегии были приобретены. Бессознательные процессы в мозгу сильнее сознательных. «От наличия сильного отрицательного или положительного опыта зависит, закрепляется ли толерантность, которую педагоги надеются привить, или несмотря на все усилия, практикуется нетерпимость», – резюмирует Д. Хофманн и продолжает: «...усвоенная нетерпимость может в конкретных ситуациях превращаться в терпимость, и наоборот» [18, с. 95].

Согласно нейробиологической концепции Г. Рота, формирование отделов мозга, которые контролируют социальные действия, происходит только после полового созревания. В этот период личное действие уже в значительной степени определяется. Вспомним хотя бы пример детей из Ирландии – образ врага и нетерпимость уже прочно закрепились в их сознании, и будет трудно изменить это через обучение толерантности!

Какими еще путями мы можем пойти как педагоги? Во-первых, мы должны отказаться от абстрактного рассуждения, чтобы прийти к анализу конкретных социальных проблем и процессов [18, с. 90]. Но анализ, в свою очередь, абстрактен. Мы можем даже быть образцом для подражания и всегда вмешиваться, когда возникают ситуации, где требуется толерантность или нетерпи-

мость, и воспринимать эти ситуации как возможность для рефлексии. Мы можем необдуманно произнесенными ксенофобскими высказываниями актуализировать проблему. Мы можем формировать знания о других культурах, другие привычки и модели жизни. Как считает В. Тирзе: «Правильное понимание толерантности – это дальнейшее продолжение исследования различных систем ценностей, принципов принятия решений и ожиданий, которые являются причиной многих конфликтов» [2].

Можно путем стажировок за границей и интернационализации образования обеспечить ликвидацию предрассудков, но это возможно, только если мы будем размышлять по поводу различий и сходства. Или с самого начала мы должны принять факт, что как педагоги ничего не можем достичь [23, с. 277]. Здесь нет панацеи, но только принятие дилемм, противоречий и ограничений и собственного понимания толерантности и нетерпимости, которую мы можем передать людям, порученным нам, если они захотят это принять.

Заключение. Образование всегда тесно связано с общими политическими решениями. Существует большая разница, приветствуются ли в стране иммигранты и беженцы, нужны ли они как рабочие или их появление весьма нежелательно, только терпимо, и они должны быть возвращены в страну происхождения как можно скорее. В зависимости от политики в области образования принимаются решения, например, о том, сколько денег нужно вложить в образование детей иммигрантов; как обеспечить специальную подготовку учителей для работы в условиях мультикультурного мира.

Ключевой вопрос, который должны поставить общество и образование, звучит следующим образом: рассматривать мультикультурализм как угрозу или как благо? Отношение к этому процессу как обогащению собственной жизни имеет решающее значение для удовлетворения и эффективного сосуществования в глобальном мире. Образование в виде знаний, с одной стороны (знание о «чужих», которое может вызвать к ним доверие), и образование для дифференцированного подхода к толерантности и нетерпимости – с другой, должно пройти долгий путь, чтобы воспринять разнообразие как шанс сделать жизнь более интересной. Это возможно, только если все мы научимся переносить межкультурное напряжение. Это новый и серьезный вызов образовательным учреждениям и сложный путь, полный конфликтов и неудач, но мы можем и должны противостоять этому вызову.

Список литературы

1. Dahrendorf R. Die Globalisierung und ihre sozialen Folgen werden zur nächsten Herausforderung einer Politik der Freiheit. An der Schwelle zum autoritären Jahrhundert. 14. November 1997. DIE ZEIT, 1997.
2. Thierse W. Der Dialog der Kulturen – Das Fremde und das Eigene // Zeitschrift «Deutschland». 2002. № 2.
3. Krahe B. (2012). Report of the Media Violence Commission. Aggressive Behavior, 38, 335–341. Joint Statement on the Impact of Entertainment Violence on Children (2000).
4. Zülch M. «Mcworld» oder «Multikulti»? Interkulturelle Kompetenz im Zeitalter der Globalisierung // Vedder G. (Hrsg.): Diversity Management und Interkulturalität. München: Rainer, Hampp, 2005. S. 1–86.

5. Lüddecke J. *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik.* Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. 2007.
6. Nöllenburg K. *Anti-Bias: Bewusster Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung // Forum der unesco-projekt-schulen.* 2008. H. 1–2, S. 32–37.
7. Ledoux G., Leemann Y., Leiprecht R. *Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Forschungsprojekts «Interkulturelles Lernen in der Klasse» // Auernheimer G., van Dick T., Petzel T., Wagner U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske und Budrich, 2001. S. 177–195.*
8. Auernheimer G. *Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern (11–13 Okt. 2004).* <http://www.hf.uni-koeln.de/30815> (дата обращения 10.08.16).
9. Auernheimer Georg. *Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft // Ders. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen (45–58).* Opladen: Leske + Budrich, 2001.
10. Mecheril P. *Einführung in die Migrationspädagogik.* Weinheim: Beltz, 2004.
11. Nöllenburg K. *Anti-Bias: Bewusster Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung // Forum der unesco-projekt-schulen.* 2008. H. 1–2. S. 32–37.
12. Lüddecke J. *Ethnische Vorurteile in der Schule. Entwicklung eines Präventionskonzepts im Rahmen Interkultureller Pädagogik.* Frankfurt a.M.: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 2007.
13. Diehm I., Radtke F.-O. *Erziehung und Migration.* Stuttgart: Kohlhammer, 1999.
14. Diehm Isabell. *Erziehung zur Toleranz // Z.f.Päd., 46. Jhg. 2000. Nr. 2. S. 251–274.*
15. Griese H. M. *Kritik der «Interkulturellen Pädagogik». Essays gegen Kulturalismus, Technisierung, Entpolitisierung und einen latenten Rassismus.* Münster: LIT, 2004.
16. Dollase R. *Umgang mit interethnischen Konflikten in Bildungsinstitutionen.* Unveröffentlichtes Manuskript, 2003.
17. Wagner U., v. Dick R., Petzel, T., Auernheimer G.: *Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten // Auernheimer S., v. Dick R., Petzel T., Wagner U. (Hrsg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler, Opladen, 2001. S. 17–40.*
18. John Dewey. *Democracy and Education.* New York: Macmillan, 1916.
19. Hoffmann Dietrich. *Über die Schwierigkeiten einer Erziehung zur Toleranz // S. Wollgast: Toleranz: Ihre historische Genese, ihre Chancen und Grenzen im 21. Jahrhundert. Gemeinsame wissenschaftliche Konferenz der Leibnitz-Sozietät e.V., 2002. S. 85–105.*
20. Schammann H. *Migrationspolitik.* Stuttgart, 2016.
21. Oelkers Jürgen. *Intentionen und Wirkung. Vorüberlegungen zu einer Theorie pädagogischen Handelns // Luhmann N., Schorr K.E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M., 1982. S. 139–194.*
22. Piaget J. *Das moralische Urteil beim Kinde.* Zürich: Rascher, 1954.
23. Roth Gerhard. *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert.* Frankfurt a.M., 2001.
24. Dollase Rainer. *Wirkungslose Erziehung? // Universitas. 1991. № 3. S. 271–279.*