

СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Монография

Институт педагогики, психологии и социологии



СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

Министерство образования и науки Российской Федерации
Сибирский федеральный университет
Министерство образования и науки Красноярского края
Институт педагогики, психологии и социологии

**СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ
И ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Красноярск
СФУ
2015

УДК 364-78(07)
ББК 60.993.73
С765

Авторы:

А.К. Лукина, Т.О. Андренко, Д.С. Батарчук, Я.М. Дайнеко,
О.Ю. Дивакова, В.В. Коренева, В.В. Коршунова, Е.Н. Крупенина,
В.Н. Лутошкина, О.Г. Смолянинова

Рецензенты:

З.Б. Ефлова, канд. пед. наук, доц. кафедры теории и методики начального образования, зам. директора Института педагогики и психологии, зав. лабораторией теории и практики развития сельской школы ФГБОУ ВПО «Петрозаводский государственный университет»;

В.В. Павловский, д-р филос. наук, зав. кафедрой философии ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»;

Т.В. Фуряева, д-р пед. наук, зав. кафедрой соц. педагогики и соц. работы ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

С765 Становление идентичности и толерантности в условиях поликультурного образования : монография / отв. ред. А.К. Лукина. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2015. – 260 с.
ISBN 978-5-7638-3364-5

Дан теоретический анализ проблем интеграции мигрантов в социокультурную среду Сибири. Представлено эмпирическое исследование состояния межэтнических отношений в Сибирском регионе.

Предназначено научным работникам, аспирантам, магистрантам, студентам гуманитарных направлений. Будет полезна практическим работникам, которые призваны решать социальные проблемы в рамках межкультурного взаимодействия.

Монография подготовлена при поддержке Краевого фонда науки – грант «Исследование условий формирования общероссийской идентичности у учащейся молодежи средствами образования». Соглашение № 36/15 от 19.06.2015 г. с КГАУ «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

УДК 364-78(07)
ББК 60.993.73

ISBN 978-5-7638-3364-5

© Сибирский федеральный университет, 2015

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
Г л а в а 1. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СТРУКТУРА ОБЩЕСТВА	7
1.1. Этническая принадлежность как основание межкультурных различий	8
1.2. Социальная принадлежность как основа культурных различий	15
1.3. Территориальное неравенство	25
1.4. Религиозная принадлежность как основа межкультурных различий	26
1.5. Межпоколенные культурные различия	29
Г л а в а 2. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЭТНИЧЕСКОЙ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБЩЕСТВА	39
2.1. Поликультурная личность в исследованиях современных психологов	39
2.2. Развитие поликультурной личности	48
Г л а в а 3. ЗНАЧЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	63
3.1. Механизмы формирования стереотипов	63
3.2. Происхождение и функции стереотипов	66
3.3. Виды стереотипов	68
3.4. Значение стереотипов для межкультурной коммуникации	71
Г л а в а 4. СВЯЗЬ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	74
4.1. Формирование и развитие идентичности в раннем юношеском возрасте	74
4.2. Психология становления межэтнической толерантности	92
4.3. Эмпирическое исследование связи между этнической идентичностью и межэтнической толерантностью в старшем подростковом возрасте	111
Г л а в а 5. ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	116
5.1. Структура гражданской идентичности младших школьников	116
5.2. Формирование основ гражданской идентичности младших школьников	120

Г л а в а 6. ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ МИГРАЦИИ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ	127
6.1. Межкультурное взаимодействие: теоретические основы	127
6.2. Колонизация как особый тип межкультурного взаимодействия	130
6.3. Новые миграционные тенденции и риски	138
 Г л а в а 7. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ.....	141
7.1. Социокультурная адаптация детей из семей мигрантов средствами образования.....	141
7.2. Образовательное пространство для адаптации детей из семей мигрантов	147
7.3. Уровень толерантности субъектов образовательного процесса	177
7.4. Анализ элементов автобиографий выпускников школы из семей мигрантов	194
 Г л а в а 8. УЧИТЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ.....	197
8.1. Содержание поликультурного образования.....	197
8.2. Обучение педагогов для работы в поликультурной среде	203
 Г л а в а 9. СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ	216
9.1. Проблемы социальной адаптации представителей коренных народов Сибири к условиям профессионального обучения.....	216
9.2. Социально-образовательная среда учреждения профессионального образования как пространство адаптации студентов	221
9.3. Уровень социальной адаптированности студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, к условиям колледжа	226
 Г л а в а 10. ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	233
10.1. Поликультурные компетенции современного выпускника вуза	233
10.2. Центр непрерывного образования как средство формирования поликультурных компетенций будущего специалиста	236
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	241
 СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	244

ВВЕДЕНИЕ

Россия всегда была многонациональным государством, поэтому тема этнической идентичности и межэтнической толерантности никогда не перестанет быть актуальной. Проблема становления этнической идентичности сейчас особенно важна в связи с ростом миграционных потоков и развитием межкультурных контактов.

Проблема адаптации и интеграции в общество переселенцев, мигрантов и членов их семей в последнее десятилетие стала актуальной для многих развитых стран мира, включая Россию. Решение указанных проблем затрудняется отсутствием четко сформулированной государственной политики, способствующей адаптации и интеграции мигрантов в принимающую общественную среду, а также неурегулированностью правового статуса большого количества мигрантов. Нарастающая изоляция мигрантов от принимающего социума ведет к усилению мигрантофобии среди населения Российской Федерации. Результаты опросов Левада-Центра показывают, что если в 1998 г. 43 % респондентов поддерживали лозунг «Россия для русских», то в 2011 г. их доля увеличилась до 58 %.

В последнее время важность воспитания толерантности развития этнической идентичности не раз поднималась и в государственных документах. Так, в разработанной Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 г. говорится о необходимости воспитания гражданина России – зрелого, ответственного человека, в котором сочетается любовь к большой и малой родине, общенациональная и этническая идентичность, уважение к культуре, традициям людей, которые живут рядом. В Красноярском крае разработана программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов Красноярского края», в которой ставится задача формирования культурной идентичности жителей края.

Значительную часть мигрантов составляют дети, многим из которых предстоит в дальнейшем жить и трудиться в России. В связи с этим чрезвычайно актуальна проблема адаптации детей и подростков из семей мигрантов в системе образования, поскольку именно система образования является ключевым институтом социокультурной адаптации и снижения социальных рисков для безопасности региона в целом.

Основными показателями успешной социокультурной адаптированности детей из семей мигрантов можно считать: принятие и выполнение правил и норм принимающего общества; развитые контакты, свободное владение языком принимающего общества; высокий социальный статус в образовательной среде школы, удовлетворенность в целом наиболее

важными для субъекта элементами новой культурной среды, выражающихся в конечном счете в толерантности, готовности к сотрудничеству и т. д. При этом показателем низкой адаптации или дезадаптации служит отклоняющееся поведение, которое выражается в конфликтности, маргинальности и противоправном поведении.

В своем исследовании мы исходим из предположения, что успешной адаптации детей из семей мигрантов способствует включение их в реальную деятельность по освоению окружающего пространства; формирование позитивного образа всех этносов, представленных в школе и ближайшем социальном окружении; становление и развитие образа будущего, выстраивание жизненных траекторий и самоопределение всех детей и особенно мигрантов, активное включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума. Именно эти аспекты деятельности различных учреждений и организаций нашли отражение в монографии.

Теоретическую и методологическую основу исследований составляют важнейшие принципы деятельностного, культурно-исторического (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия), историко-эволюционного (А.Г. Асмолов) подходов, а также методология гуманитарного знания о человеке, раскрываемая в работах современных педагогов и психологов.

Проведен анализ проблемы формирования и развития идентичности в юношеском возрасте, роли образования в становлении межэтнической толерантности; обнаружение связи между уровнем этнической идентичности, самопринятия и уровнем межэтнической толерантности. При этом мы исходим из гипотезы, что высокий уровень межэтнической толерантности определяется позитивной этнической идентичностью, и именно она является основой для формирования межэтнической толерантности.

Главы 1, 4, 6, 7–9 написаны А.К. Лукиной (отв. ред.), 4 – Т.О. Андренко, 2 – Д.С. Батарчук, 10 – Я.М. Дайнеко, 7, 8 – О.Ю. Диваковой, 3 – В.В. Кореневой, 10 – В.В. Коршуновой, 9 – Е.Н. Крупениной, 5 – В.Н. Лутошкиной, 10 – О.Г. Смоляниновой.

Авторы выражают огромную благодарность прежде всего студентам Института педагогики психологии и социологии, без деятельного участия которых в исследовательской и экспериментально-практической работе было бы невозможным написание монографии.

Огромный вклад в выполнение этой работы внесли педагоги, администрация наших экспериментальных школ и особенно школы № 84.

Издание монографии стало возможным при финансовой поддержке Краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности».

Глава 1

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СТРУКТУРА ОБЩЕСТВА

Наиболее общий смысл понятия «культура» – это часть человеческого окружения, созданная самими людьми. К настоящему времени сложилось более 250 различных определений понятия, которые можно свести к нескольким основным классам в соответствии с теми областями знания, которые культуру изучают: философия, социология, психология, история, лингвистика и т. д. Следовательно, культура относится как к материальным и социальным явлениям, так и к особенностям индивидуального поведения, человеческой деятельности, особенностям взаимодействия людей.

Культура – это то, что наделено общим смыслом: нормы и правила общения, ценности, традиции, мифы, герои, праздники, способы поведения в типичных ситуациях; воплощение коллективного использования природных и человеческих ресурсов для достижения желаемого результата¹.

Культура – важнейшая сфера духовной жизни. Она включает в себя предметные результаты деятельности людей, а также реализуемые в деятельности человека знания, умения, навыки, уровень интеллектуального и эстетического развития, мировоззрения, способы и формы общения. Воплощенная в содержании, средствах и продуктах труда, культура представляет собой способ обеспечения, организации и совершенствования жизнедеятельности людей, с необходимостью воспроизводимой сменяющимися поколениями.

Как показано в работах Л.Г. Ионина, становление культурных форм имеет собственную логику становления и развития: сначала формируется социальный интерес, затем происходит его осознание, а далее стихийно или целеустремленно складывается доктринальное оформление этого интереса (в виде фольклора или науки). Но очевидно, что процесс становления и развертывания культурных форм должен выглядеть иначе в том случае, когда в силу утраты идентификации подавляющим числом членов общества утрачивается и более или менее осознанное представление о собственном интересе. Если человек не знает больше кто он такой, он не знает, естественно, и того, в чем состоит его интерес. То же самое относится и к группам. Артикулированные социальные и политические интересы в обоих случаях отсутствуют. Интерес редуцирован: а) к элементарной потребности выживания и б) потребности выработки нового образа мира, способного обеспечить устойчивую идентификацию.

¹См.: Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С. 53.

Однако процесс идентификации индивидов в новой культурной форме (одновременно это процесс становления и развертывания культурной формы) **начинается, а не завершается** формированием социального интереса, **не завершается, а начинается** предметной и поведенческой презентацией².

Очень важным для нашего рассмотрения является тот факт, что человеческое сознание есть продукт культурной эволюции³, и тогда современный человек как он есть – это существо прежде всего культурное. Именно культура и все её артефакты и есть главное отличие человека от животных. И, с другой стороны, отрицание культуры, которое сейчас зачастую проповедуется не в меру ретивыми инноваторами (не важно – в угоду производству, прибыли или чему другому) – очень легко превращает человека в дикаря.

Общее понимание культуры как интегральной характеристики большой социальной группы, описывающей стиль и способ жизни, проявляющийся в форме ритуалов, традиций, ценностей и моделей поведения, которые передаются от поколения к поколению, позволяет поставить вопрос о тех основаниях, по которым различаются эти большие группы.

1.1. Этническая принадлежность как основание межкультурных различий

Первое основание для культурных различий, которое сильнее всего бросается в глаза, – национально-этническая принадлежность. То, что на Земле существуют разные народы – русские, американцы, турки, африканцы – известно всем. Однако в чем же причина появления разных народов, в чем заключаются коренные различия между ними? Внешность, цвет кожи, язык, особенности характера – что отличает одних людей от других? И что важнее – различия между большими группами людей или то, что их объединяет?

В истории цивилизации существовали различные классификации людей. Одна из наиболее распространенных, в основе которой лежат типические внешние различия людей (чаще всего – цвет кожи), делит людей на расы. Те признаки, по которым люди делятся на различные расы либо другие больше группы, изменяются с течением времени, а также в зависимости от традиций. Древние египтяне считали, что все люди делятся на четыре породы: себя они рисовали желтыми, негров – черными, семитов с Синай-

²См.: Ионин Л.Г. Идентификация и инсценировка // Соц. исследования. 1995. № 3. Цит.по: Психология самосознания: хрестоматия. Самара, 2000. С. 645–646.

³ См.: Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М., 1998. С. 223.

ского полуострова – белыми, ливийцев – красно-коричневыми. Греки смотрели на мир проще: для них существовали они, эллины, и все остальные – варвары. Позднее появились римляне, завоевавшие почти всю Западную Европу и Ближний Восток. Но классификация не изменилась по сравнению с греческой – существовали римляне и варвары⁴.

С появлением христианства возник новый принцип деления: конфессиональный, в основе которого лежит принадлежность к определенной церкви, вере. Христиане все считались равными перед Богом: апостол Павел в Послании к колоссянам (гл. 3) говорил: «Нет уже ни иудея, ни язычника; нет раба, ни свободного; нет мужского пола, ни женского: ибо все вы одно во Христе Иисусе». Мусульмане весь мир делят на себя, т. е. мусульман, и «неверных».

Великие географические открытия XV–XVI вв. показали многообразие мира и народов, его населяющих. Тогда потребовались другие, более сложные системы классификации народов и каких-то моделей, объясняющих различия между людьми, живущими в разных регионах мира. Первое желание – классифицировать людей по внешним признакам, например, цвету кожи, форме глаз. Именно этот расовый признак лег в основу первых классификаций народов.

Принципы деления на расы связаны и с внешними различиями между людьми, и с культурными особенностями тех стран, которые разрабатывают эти классификации. В США в начале XX в. евреи относились к арабской расе, а египтяне – к африканской; сегодня же первые относятся к так называемой кавказской расе, а вторые – к арабской. В настоящее время в США в официальных документах, заполняемых работниками при приеме на работу в государственные учреждения, признается 5 рас (кавказская, черная, азиатская, индейская, испаноязычная), и оставляется графа «Другая», подчеркивая тем самым, что человек может сам определить свою расу. В российском школьном учебнике «Общая биология»⁵ названо более 30 рас, из них 4 выделены как основные: австралоидная, негроидная, европеоидная и монголоидная.

Абсолютизация расовых различий не раз приводила к дискриминации некоторых рас, к разделению на высшие и низшие расы. В качестве примера можно вспомнить не столь далекое рабство в Америке, где только в 60-е годы XX в. было официально признано равенство белокожих и чернокожих американцев. Другой трагический пример – гитлеровский

4 Позднее те, кого цивилизованные римляне считали варварами и дикарями, неполноценными людьми, захватили власть на территории всей Римской империи, подчинили её себе, разделили на части, и не знали, что с ней делать. Собирали налоги, в основном виноградом и вином, и опивались, пока не спились. А потомки прежде великих римлян или вымерли, или влачили жалкое существование.

⁵ См.: Общая биология / под ред. Ю.И. Полянского. М.: Просвещение, 1992.

фашизм в Германии, когда многие народы, признанные неарийцами, были обречены на уничтожение, или апартеид в Южной Африке. Теории расовой неполноценности и социального дарвинизма получили название расизма и осуждаются в современном мире, где представители всех рас считаются равными, и любые признаки расовой дискриминации рассматриваются как нарушение прав человека.

Однако раса – внешний, биологический признак, и по этому признаку А.С. Пушкин должен относиться к негроидной расе, однако он по праву считается величайшим русским поэтом, создателем современного русского языка. Что же тогда является основанием отнесения человека к той или иной культуре, тому или иному этносу, той или иной национальности? То, что это не кровь, не внешние признаки – ясно из уже приведенного примера. Поэтому происхождение нельзя считать основой этнокультурных различий.

Какая же сила объединяет под единой верховной общественной властью миллионы людей и создает многонациональные государства? Различия между народами искали в самоназваниях, языке, природных условиях, истории, обычаях. Иногда думают, что в основе различий – «кровь», врожденные характеристики. Однако еще нерожденный ребенок не принадлежит ни к какому этносу. Ему это еще предстоит – усвоить родной язык, нормы и правила, обычаи, полюбить окружающий пейзаж, освоить присущие окружению виды деятельности.

На самом деле интеллектуальные, культурные, этические и эстетические различия между расами обусловлены, в первую очередь, особенностями жизни и быта, историей. Жителям первобытных племен приходится решать совершенно другие жизненные задачи, чем белым исследователям, поэтому в решении важных для себя задач они показывают такие способности, которых совершенно может не быть у представителей белой расы. Однако многие тесты, по которым исследуют, например интеллект представителей различных рас и этносов, «сконструированы» под структуру интеллекта, свойственную исследователям, т. е. представителям высшего образовательного слоя белой расы. Поэтому, естественно, представители первобытных народов оказываются неуспешными в прохождении таких тестов. Но интересно, какими были бы показатели интеллекта современных европейцев, если бы их тестировали дикари? То же самое можно сказать и о нравственности, искусстве, обычаях представителей разных рас.

Наиболее распространенным является определение этноса, данное отечественным ученым Ю.В. Бромлеем: «Этнос – это исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающих общими относительно стабильными особенностями языка, культуры и психики, а также сознанием своего единства и отличия от

других подобных образований (самосознанием), фиксированным в самоназвании»⁶.

Здесь ключевыми являются общая история, территория, язык, культура и осознание своего отличия от других подобных групп. На основе отнесения себя к определенному этносу у человека формируется этническое самосознание и этническая идентичность – представление человека о себе как о члене определенной этнической группы, наряду с эмоциональным и ценностным значением, приписываемом этому членству.

Л.Н. Гумилев в становлении этноса большое значение придавал природно-географическим условиям существования народа. Он считал, что этнический стереотип поведения не передаётся по наследству, а усваивается ребенком в процессе культурной социализации и является довольно прочным и практически неизменным в течение всей жизни человека⁷.

Одной из существенных характеристик этноса принято считать язык. Б.М. Бим-Бад пишет, что «язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая в одно великое целое прошедшие поколения с живущими и грядущими... Усваивая родной язык, ребенок усваивает не только слова, их сочетание и парадигматику, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, естественных образов, верования, поэзию, логические понятия и философские воззрения»⁸.

Однако внутри любого государства существует множество языков и диалектов, и наоборот, разные народы могут говорить на одном и том же (или близких) языках. Поэтому при всей его важности язык – это производное от различий, которые складываются между этническими общностями, хотя, конечно, он оказывает огромное влияние на ментальные особенности людей.

Многие этносы складывались внутри «естественных» границ – огражденные от других реками, горами, другими естественными препятствиями. Однако история показывает, что «естественность» границ между этносами зависит от военных и экономических средств эпохи.

Исследователи отмечают некоторые особенности этнической идентичности как формы внутриэтнического и межэтнического взаимодействия:

- 1) этничность обращена в прошлое и из него вытекает;
- 2) этничность мифологична и именно в этом её мобилизующая сила;
- 3) этничность – зависимая переменная, она возрастает или ослабевает в соответствии с изменением обстоятельств. Поэтому этничность – важный инструмент в борьбе за власть;
- 4) она обладает «двойным дном» – для других и для себя;

⁶ Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983

⁷ Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 2000.

⁸ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: Изд-во УРАО, 1998. С. 177–178.

5) этничность связывает и солидаризирует людей на основе группового членства;

6) она по сути своей конфронтационна по отношению к другим этносам (всякое объединение противопоставляет);

7) этничность – категория эмоционально-нормативная⁹.

Ж. Пиаже с коллегами показал, что процесс становления этнической идентичности в детстве проходит несколько этапов, в результате которых вначале формируются когнитивные модели (знания), а этнические чувства формируются позднее, как ответ на знания об этнических явлениях. На первых этапах развития наиболее существенное влияние оказывает семья и ближайшее социальное окружение, затем важными становятся социальные институты, и прежде всего образование; в подростковом возрасте на первые в формировании этнической идентичности места выделяются компании сверстников и группы свободного времени¹⁰.

Этническая осведомленность (когнитивный компонент идентичности) первоначально основывается на очевидных показателях – внешности, языке, элементах материальной культуры. И лишь позднее происходит осознание общности предков, исторической судьбы своего народа. Когнитивный элемент этнической идентичности отвечает за способность ребенка структурировать информацию об этнических характеристиках, на основе чего начинает формироваться способность к оценке различных этнических групп (эмоционально-оценочный компонент). Результатом становления этнической идентичности становится формирование в подростковом возрасте эмоционально-оценочного осознания принадлежности к определенной этнической общности.

К внешним свидетельствам идентификации, осваиваемым на начальном этапе вхождения в культуру, Л.Г. Ионин относит:

- усвоение поведенческого кода и символики одежды;
- выработку лингвистической компетенции;
- освоение пространств, в которых происходит презентация избранной культурной формы.

В условиях, когда теория и моральное учение недоступны, на первый план выходят внешние знаки идентификации, усвоение которых на определенное время становится единственным средством приобщения к той или иной культурной форме¹¹. Поэтому для представителей молодежных субкультур так важны внешние атрибуты.

⁹ См.: Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1999. Цит. по: Психология самосознания. М., 2000. С. 660–661.

¹⁰ Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994. С. 278–292.

¹¹ Ионин Л.Г. Указ. соч. С. 645–648.

На осознание людьми своей этнической и культурной принадлежности значительное влияние оказывает тот факт, живут ли они в полиэтнической (поликультурной) или моноэтнической среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Свою этническую принадлежность скорее осознает русский ребенок, живущий в многонациональной Москве, чем житель отдаленной деревни Архангельской области. С другой стороны, проживание в полиэтническом сообществе может провоцировать и конфликты на этнической почве.

Этническая структура России достаточно динамична: происходят территориальные миграции представителей различных этносов, приводящие к совместному их проживанию. В России сейчас проживают представители более 170 народов, плюс существуют 600 наименований субэтносов (казаки, сибиряки и т. д.). Основные этнические группы России включают славянские, германские, романские, балтийские, кавказские, тюркские, финно-угорские, монгольские, иранские и другие группы народов.

В результате межэтнических контактов, возникновения межнациональных семей, совместной деятельности представителей различных этносов протекают процессы этнической консолидации, ассимиляции, интеграции. На изменение этнической карты России существенное влияние оказывают и демографические процессы. Так, последние 20 лет характеризуются очень высоким естественным приростом населения Северного Кавказа, уменьшением численности населения славянских народов, существенным сокращением численности коренных народов Севера и Дальнего Востока.

Происходит активное перемещение представителей различных этносов по территории России. При этом может происходить взаимообогащение культур – переселенцы осваивают культуру нового места пребывания, коренным жителям зачастую тоже есть чему поучиться у переселенцев. Посмотрите, как обогатилась традиционная русская кухня за последние годы традиционными блюдами народов Средней Азии, Кавказа, Китая или Японии. Все мы любим шашлык на природе, плов по праздникам и т. д. Есть чему поучиться и в поведении или традициях мигрантов: многие из них не сквернословят и не употребляют алкоголь, более вежливы по отношению к пожилым, женщинам с детьми и т. д.

Для понимания специфики межэтнических отношений в России необходимо учитывать особенности становления России как многонационального государства. Ведь многие народы, например кавказские, были присоединены к России в результате военных действий в сравнительно

недавние исторические времена – не более 200 лет назад¹². Поэтому напряженные отношения с Россией как государством продолжают оставаться в исторической памяти этих народов.

Сам процесс становления этнической идентичности в мультиэтническом обществе – процесс очень сложный. Особенно остро эти проблемы стоят перед членами групп этнических меньшинств. Многочисленные исследования, проведенные в самых разных странах (США, Великобритании Новой Зеландии и других), показали, что дети-дошкольники из групп этнических меньшинств значительно чаще выбирали как наиболее симпатичных и похожих на себя кукол, имеющих внешность доминирующей группы, т. е. демонстрировали ложную идентичность¹³. С возрастом и развитием этнической идентичности у членов этнических меньшинств обычно происходит сдвиг к «внутригрупповой ориентации», однако у них может сформироваться негативная идентичность – т. е. неприятие своей идентичности¹⁴. Негативная этническая идентичность зачастую сопровождается обострением восприятия дискриминации, увеличением субъективной культурной дистанции с группой большинства, обострением межэтнических отношений.

Для сохранения позитивной этнической идентичности, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности, этнические меньшинства используют различные стратегии социального творчества – поиск новых оснований для сравнения, выбор для сравнения еще более слабых или менее успешных социальных групп, создание национальных объединений и сохранение национальной культуры и обычаев и т. д. Примером может служить лозунг движения афроамериканцев: «Черное – это прекрасно» в 70-е годы, которое привело к становлению более позитивной идентичности у людей разных поколений.

Существование различных этнокультурных групп, особенно если они мало взаимодействуют друг с другом, приводит к такому явлению, как этноцентризм – предпочтение своей этнической группы, восприятие и интерпретация поведения других через призму своей культуры. Это приводит к тому, что людям свойственно:

- считать нормы, роли и ценности своей группы безусловно верными, а другие нормы и правила – неестественными и неправильными;
- действовать так, чтобы члены своей группы были в выигрыше;
- чувствовать неприязнь по отношению к внешним группам.

¹² Вспомните по этому поводу рассказы Л.Н. Толстого, стихи и прозу М.Ю. Лермонтова о кавказской войне, которую вела Россия. Трудно после этого говорить о добровольности присоединения данных народов.

¹³ См.: Стефаненок Т. Этнопсихология. М., 2000. С. 222–223.

¹⁴ Один из ярких примеров этого – стремление американского певца М. Джексона «побелеть», многочисленные пластические операции которого привели к ранней смерти.

Для этнического меньшинства этноцентризм несет некоторый позитивный смысл – он позволяет поддерживать позитивную идентичность и сохранять целостность и специфичность группы. Но в неблагоприятных социальных условиях этноцентризм может проявляться в очень ярких формах и приводить к межэтническим конфликтам.

1.2. Социальная принадлежность как основа культурных различий

Одним из существенных оснований для становления особенностей культуры являются различия, обусловленные социальными, экономическими различиями, а также различиями в месте проживания. В этом ключе особенно различаются культура сельского и городского образа жизни; особый мир составляет малый город. При этом классовые различия порой оттесняют на второй план другие различия и называются некоторыми, например представителями *критической педагогики* (П. Мак-Ларен, И. Иллич, П. Бурдьё, Б. Бернштейн и др.)¹⁵, единственной причиной неравенства и несправедливости в обществе, в том числе и в области образования. Они видят в образовании социальную преобразующую силу, но для этого оно должно быть перестроено таким образом, чтобы отвечать истинным интересам и потребностям именно низших классов общества.

Обеспечение равенства образовательных возможностей детей, вне зависимости от места жительства, состояния здоровья провозглашено одним из приоритетов образовательной политики России на период до 2020 г. В этой связи приобретает особый интерес вопрос о социальных функциях образования вообще, и о путях обеспечения этого равенства в частности.

Нет сомнения в том, что образование есть средство приобщения молодых поколений к культуре и традициям общества, а также является средством обеспечения межпоколенной связи общества, его целостности и динамичного развития. Но, кроме интегративной, известный социолог П. Сорокин выделял и другие функции образования: селекционную, образовательную и воспитательную. Селекционная функция обеспечивает возможность дифференциации общества, отбора лучших, достойнейших, умнейших для обеспечения идеальной «власти достойнейших»¹⁶.

¹⁵ См.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: Введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007;

Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006 и др.

¹⁶ Сорокин П. Социальная роль семьи и школы // Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1989.

В целом 80-е гг. XX в. характеризуются усилением элитарных тенденций в образовании, несмотря на провозглашение официальной политики выравнивания стартовых возможностей. К настоящему времени в Европе и Америке, несмотря на значительные государственные субсидии, и материальная база, и качество педагогов в бедных районах значительно уступают таковым в богатых. Американские исследователи и педагоги признают: «Тот факт, что американские школы устроены так, что ученики обычно получают драматично неравные возможности учения, зависящие от их расового происхождения и социального статуса, просто не признается достаточно широко»¹⁷.

В России чаще всего, как показывают исследования, главным критерием доступа к элитарному образованию становятся материальные возможности либо культурный и социальный капитал (читай – нужные связи) семьи¹⁸. Известный отечественный исследователь в области образования И.Д. Фрумин признает, что в настоящее время в России фактически сложились две системы образования: для бедных и для богатых, причем это касается не только высшей, но и средней школы.

В интересном исследовании Д.Л. Константиновского и его коллег показано, что социокультурный барьер, создаваемый образованием, сферой занятости и должностью родителей, является одним из самых высоких в существующей ситуации неравенства жизненных шансов детей, а наличие значимого социального и культурного семейного капитала – существенным условием получения такого образования, которое перспективно для воспроизводства статуса родителей или восходящей социальной мобильности¹⁹.

Отношение власти, организаторов образования к наличию институциональных барьеров, выявленных в этом исследовании (территориального, институционального, экономического, информационно-мотивационного), будет обозначать, какую – интеграционную или дифференцирующую – роль будет играть образование в обществе. П. Бурдьё показал, что относительная автономия позволяет системе образования выполнять внешние заказы под видимостью независимости и нейтралитета, т. е. скрывать социальные функции, которыми она расплачивается, и благодаря этому выполнять их более эффективно²⁰.

¹⁷ Сорокин П. Указ. соч.

¹⁸ Константиновский Д. Л., Вахштайн В. С. и др. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования. 2006. № 2; Рощина Я. М. Чьи дети учатся в российских элитных вузах? // Вопросы образования. 2006. № 1, и др.

¹⁹ Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С. и др. Указ. соч. 2006. № 2. С. 193.

²⁰ Бурдьё П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007. С. 182.

Говоря о культурном неравенстве, П. Бурдьё и Б. Бернстайн показывают, что один и тот же образовательный процесс по-разному действует на детей из разных культурных групп. Для одних он становится условием процветания, а для других – причиной деприваций и экономического порабощения. Традиционная структура академических дисциплин не охватывает «целого ребенка» и поэтому ориентирована не на равенство детей, а на равенство в обучении, которое невозможно без внимания к жизни детей в целом. Предлагаемые в традиционном обучении тексты, задачи, ситуации ориентированы на ребенка из высших культурных и социальных групп, адекватны его мировосприятию, понятны ему, а поэтому и более доступны. Жизнь, быт, реальные жизненные проблемы детей из непривилегированных групп практически отсутствуют в контексте программ обучения, поэтому чужды таким детям, не формируют мотивацию учения.

И. Иллич, один из основателей теории критической педагогики, пишет: «Бедные всегда были социально бессильны. Теперь они все больше полагаются на институты социального обеспечения, и это добавляет их беспомощности новое измерение: психологическое бессилие, неспособность себя прокормить... Модернизированная бедность – это сочетание бессилия перед обстоятельствами с утратой личностного потенциала. Эта новая бедность – глобальное явление, которое лежит в основании современных отставаний в развитии... Кажется, наиболее сильно оно ощущается в больших городах Америки. Нигде больше не расходуется средств на бедность. Нигде больше государственная забота о бедных не порождает такой зависимости и злости, таких фрустраций и новых требований»²¹.

П. Сорокин, еще в начале XX в., обсуждая социальные функции школы, выделял три условия для того, чтобы школа обеспечивала интегрирующую и подлинно образовательную функции: она должна давать подлинные знания и подлинный опыт; давать те знания, которые данному человеку действительно понадобятся; школа должна развить и правильно поставить умственный аппарат ребенка, сделать его способным самостоятельно мыслить или научить его правильно мыслить. Только при соблюдении данного правила школа будет тем, чем должна быть²².

Эту мысль подтверждает интересное исследование М. Коула, проведенное в Либерии в 60–70-е гг. XX в. Выяснилось, что жители этой страны, в том числе и дети, достаточно успешно решают сложнейшие задачи, требующие знания математики, если эти задачи включены в контекст их жизни, но оказываются совершенно беспомощными в условиях традиционного обучения, когда нужно просто решать арифметические задачи. Но белые европейцы с упорством, достойным лучшего применения, несут свою

²¹ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006. С. 27.

²² Сорокин П. Указ. соч. С. 50–55.

школу, своё содержание и форму образования, свое искусство этим народам, считая именно их истинно правильными и способными вывести эти народы из нищеты!²³

Обсуждая проблему равенства образовательных возможностей, И. Д. Фрумин ввел две трактовки понятия «равенство в образовании»: **слабую**, как равную возможность участвовать в конкурсе, и **сильную**, как предоставление возможности каждому получить любые знания и образование и развить свой интеллект настолько, насколько это ему необходимо. Для реального обеспечения «сильного» равенства необходимо осуществлять поддержку представителей «слабых слоев» на протяжении всего обучения, хотя бы в виде стипендий, обеспечивающих возможность существования, прохождения практики в местах, гарантирующих получение нужных компетентностей и т. д. Но это, в свою очередь, может порождать иждивенчество представителей «слабых» слоев. Более того, опыт показывает, что самостоятельное преодоление трудностей позволяет представителям слабых слоев приобрести необходимые компетентности и личностные качества, которые помогают им в дальнейшей карьере, а постоянная помощь зачастую формирует потребительство²⁴.

Например, попытка обеспечения слабого равенства через ЕГЭ привела к тому, что обеспеченные слои вкладывают большие ресурсы в подготовку у репетиторов, и отбор по дарованиям превращается в соревнование родительских кошельков. Практически все опрошенные нами работники школ в трех регионах страны признали, что для хорошей сдачи ЕГЭ необходимы занятия с репетиторами²⁵.

Нынешние законодатели пошли дальше, и в целях установления равенства образовательных возможностей «намертво» закрепили учеников за школами, находящимися на территории проживания. В результате те родители, которые могут себе это позволить, приобретают квартиры в районе расположения «хороших» школ, а даже одаренные дети, проживающие в неблагополучных окраинах, напрочь лишаются возможности попасть в хорошую школу, к хорошим учителям. Тем самым объективно территориальный барьер для получения качественного образования лишь углубился.

В качестве примера неэффективности чисто финансовых способов решения проблемы бедности И. Иллич приводит такой факт: в 1965–1968 гг. американскими школами было затрачено более трёх миллиардов долларов на компенсацию неблагоприятного положения примерно шести миллионов

²³ Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997. С. 89–103; см. также: Иллич И. Освобождение от школ. М., 2006.

²⁴ Фрумин И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 5–22.

²⁵ Опрос проводился в ноябре 2008 г. в трех регионах страны методом фокус-групп.

детей... но никакого существенного улучшения учебной деятельности этих неблагополучных детей обнаружить не удалось. По сравнению со своими одноклассниками из семей среднего достатка они отстали еще сильнее. Более того, в ходе этой программы профессионалы обнаружили еще десять миллионов детей, испытывающих экономические или образовательные трудности, – и теперь у них еще больше причин требовать дополнительных финансовых средств²⁶.

Причину этого он видит, прежде всего, в том, что бедные дети лишены большинства образовательных возможностей, повседневно доступных ребенку из среднего класса. Спектр этих преимуществ – от домашних книг и семейных разговоров до путешествий во время каникул и иного самоощущения; дети, которым они доступны, пользуются ими и в школе, и вне её²⁷.

Вторая причина неэффективности образования, по мнению И. Иллича и его коллег, заключается в том, что само содержание образования не может повлиять на приобретение молодыми людьми навыков, необходимых им для жизни. Период обучения занимает слишком много времени – 10–15 лет, в течение которого человек способен продуктивно трудиться, помогать своим родителям и обеспечивать себя. Современное же образование мешает этому. Оно скорее является, средством устранения молодежи от продуктивной деятельности, чтобы молодые не создавали конкуренцию старшим в борьбе за рабочие места.

В своих рассуждениях И. Иллич идет дальше и утверждает, что во всем мире школа оказывает антиобразовательное влияние на общество: школа признаётся единственным институтом, специализирующимся на образовании. Провалы школы воспринимаются большинством людей как доказательство того, что образование является очень дорогостоящей, очень сложной, таинственной, а часто и почти неразрешимой задачей²⁸. По его мнению, учебные программы всегда служили для распределения людей по социальным рангам. В разные времена в качестве учебного плана могли выступать различные ритуалы, последовательность посвящений в сан, серия военных или охотничьих подвигов и т. д. Всеобщее образование было призвано разорвать зависимость между социальной ролью и особенностями личной биографии: предполагалось, что оно даст всем равные шансы на любую работу и должность. Однако вместо того, чтобы уравнивать жизненные шансы людей, школьная система монополизировала право на распределение возможностей между ними²⁹.

²⁶ Иллич И. Освобождение от школ. М., 2006. С. 28.

²⁷ Там же. С. 30.

²⁸ Там же. С. 31.

²⁹ Там же. С. 35.

Современные французские мыслители П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон, анализируя современную систему образования Франции, показывают, что в ней осуществляется три типа культурного воспроизводства. Первое – это прямое усвоение культурных навыков. «Однако ученики из разных социальных страт, – пишут они, – имеют неравную подготовку к получению этих навыков и присвоению культурных образцов, чего школа не только не учитывает в своих программах, но и напротив, углубляет это неравенство, применяя санкции к наименее подготовленным (французская школа начинает дифференциацию на ранних стадиях обучения и неудачи на этом этапе обучения закрывают возможность получения качественного образования). Как следствие, школа воспроизводит неравенство между учениками, пришедшими с разными возможностями усвоения материала, т. е. воспроизводит социальное неравенство вместо декларируемой ею функции социальной мобильности»³⁰.

Второй вид социального воспроизводства состоит в ретрансляции легитимной культуры, которая также несет характеристики социального неравенства, поскольку отражает культуру социально господствующих классов. Программы строятся с учетом именно этого типа культуры: выбор произведений, трактовка истории, ведущие дисциплины и изучаемые теории – все имеет социальный характер.

Третий тип воспроизводства – воспроизводство самой школы и её статуса в обществе: чтобы сохранить статус, школа должна постоянно доказывать свою эффективность в подготовке высших кадров; с другой стороны, само её существование зависит от государственной поддержки и идеологии; с третьей стороны, преподавательский корпус заинтересован в самовоспроизводстве и готовит учеников, способных передавать усвоенные знания и навыки.

В современном российском обществе существуют две точки зрения на взаимодействие классовой структуры общества и индивида. Представители первой точки зрения исходят из объективного, в их понимании, существования разных социально-экономических классов, слоев или групп и утверждают, что любой индивид может продвинуться вверх по социально-экономической лестнице, если того захочет и приложит к тому усилия. Учителя, разделяющие эту точку зрения, склонны обвинять родителей в том, что они не выполняют свой родительский долг и не занимаются со своими детьми, а их детей – в лени, нежелании учиться, читать книги, в плохой наследственности.

Сторонники второй точки зрения, как правило, марксисты, сторонники критической педагогики утверждают, что плохие результаты в учёбе порождает неравенство экономических отношений между классами и ви-

³⁰ Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007.

новно в этом обществе, а дети не должны платить за грехи или жизненную неустроенность своих родителей³¹.

Наши исследования показали наличие достаточно серьезных психологических различий между представителями разных социальных слоев, которые могут влиять на их образовательные стратегии. Так, «бедным» в большей степени свойствен внешний локус контроля, зависимость от внешних обстоятельств, поэтому они не склонны к решительным действиям для изменения своего положения, ориентированы на помощь извне. Их религиозность основана на просьбах к Богу о помощи, на ожидании «милости божьей», т. е. имеет «материальный» оттенок.

Представителям среднего класса в большей степени свойствен внешний локус контроля, опора на себя в сложной жизненной ситуации, вера в свои силы, готовность к переменам; религиозные чувства более интимны и связаны с подлинной верой, с глубокими духовными переживаниями.

С.И. Гессен, обсуждая цели и содержание образования, отмечал, что они тесно связаны с целями жизни данного общества. Понять систему образования данного общества – значит понять строй его жизни. И если целями первобытного человека заключались в сохранении своей особи и рода, то целью современного человека становится сохранение культуры, а самосохранение – только условие для достижения этой главной цели. По его мнению, наука появляется впервые только там, где человек, отрешившись от страха перед природой и от гнетущей заботы самосохранения, поставил вопрос о существовании мира ради его познания, из чистого интереса к знанию. И наоборот, если все силы и мысли человека заняты проблемой самосохранения, там не может возникнуть потребности в чистом знании, не несущем прямой пользы. В этой связи появляется проблема нравственности как особой, отличной от цели простого самосохранения, ценности.³²

Рассмотрим подробнее типы культур в зависимости от экономического состояния семей.

Культура бедной семьи. Прежде всего надо отметить, что бедность – понятие многослойное, и есть разные типы и уровни бедности. Например, по уровню дохода многие семьи учителей, врачей, других работников бюджетной сферы относятся к бедным, однако их система ценностей, культура во многом соответствует культуре семей среднего класса.

В настоящее время в социологии сложилось понятие «культура бедности», или культура андеркласса, которое объясняет существование и воспроизводство бедности культурными особенностями самих бедняков.

³¹ Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008; см.: Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М.: Просвещение, 2007 и др.

³² Гессен С.И. Основы педагогики. М., 1995. С. 25–30.

Эти особенности заключаются в том, что люди формируют определенный стиль жизни и стратегию адаптации, связанную с минимизацией потребностей, неверием в свои силы, надеждой на социальные программы государства, фактически – с неготовностью и нежеланием что-то менять в своей жизни. Такая культура наследуется детьми, которые усваивают эту систему ценностей и установок как норму и не делают попыток выйти за сложившиеся границы³³.

Культура бедности – это состояние неимущих слоев населения, характеризующееся не только материальной бедностью, но и социальной, культурной и психологической ограниченностью. Люди, привыкшие к такому образу жизни, не хотят преодолеть его, и соответственно не хотят «перестать быть бедными». Они словно бы и не против как-то изменить свою жизнь, но когда доходит до реальных усилий, настойчивых стремлений, чаще всего отступают.

Эта культура характерна для многих жителей городских окраин, жителей сел, причем не только постперестроечной России, но и практически всех развитых стран Запада.

Автор концепции «культуры бедности» О. Льюис считал, что культура бедных – это стиль жизни, который передается из поколения в поколение, от родителей к детям, реакция бедных на их маргинальное положение в классово-стратифицированном обществе. Воспроизводство культуры бедности объясняется не сохранением материальных и социальных условий, в которых она сформировалась, а процессом социализации. Преодоление физической бедности, заключает О. Льюис, не может быть достаточным для преодоления культуры бедности. Иначе говоря, она становится самостоятельной силой, существующей независимо от породивших ее условий. Подтверждение этому – имеющие место случаи, когда, например в России, семья бедняков, выиграв миллион долларов (!), не сумела им распорядиться, и за три года все пропала.

Социологи Чикагской школы (Р. Парк, Л. Вирт, Ф. Трэшер и др.), развивая эту концепцию, предложили теоретическую модель интерпретации образа жизни различных социальных групп. Оказалось, что бедность стремится к самоизоляции, что приводит к формированию городских «гетто» – замкнутых районов, населенных преимущественно беднотой, чаще всего живущих на пособия и случайные заработки. Пространственная и социальная сегрегация андеркласса, проживающего в гетто, обуславливают его культурную изоляцию, когда устанавливаются барьеры для общения и взаимообмена культур, усиливается отчуждение этой категории

³³ См.: Карвацкий А., Антонович Д. Андеркласс и культура бедности в среде бывших государственных сельских хозяйств в контексте теоретических и интерпретационных дискуссий // Социология: теория, методы, маркетинг. 2005. № 1.

от остального общества. Отчуждение становится основной характеристикой современных бедных.

В подавляющем большинстве это неполные семьи, с одним родителем (чаще – матерью). В этих семьях наблюдается слабый или нулевой контроль за детьми; сильное влияние на детей оказывают асоциальные группировки, порой криминогенного типа. У родителей низкий уровень образования; они не читают, не выписывают газет и журналов, не стимулируют своих детей к учебе и познанию. Дети из таких семей часто вымещают свою злость на учителях, хорошо одетых детях, на отличниках, не понимая, конечно, что те не несут ответственности за их экономическое положение.

Дети, воспитывающиеся в таких семьях, объективно оказываются на грани социального риска, так как не имеют равных образовательных возможностей с детьми из среднего класса, не имеют возможности делать домашние уроки, хуже подготовлены к школе, зачастую просто не понимают смысл образования. Поэтому они рискуют не получить хорошего образования и профессии, тем самым обрекая себя на бедность.

Основная причина этого – отсутствие связи между предлагаемым учебным содержанием и той реальной жизнью, которая окружает этих детей, а также отсутствие в их жизненной перспективе ситуаций, в которых получаемое знание может быть востребовано. Кроме того, и способ подачи учебного материала, научный язык оказывается чуждым детям из бедных семей.

Если в семье дети сталкиваются с грубостью и жестокостью, то такая культура становится для них «своей», привычной и они могут не понимать, почему она не приветствуется в школе («Ведь за это дома никто не ругает, не наказывает»). Таким детям необходимо терпеливое разъяснение правил поведения в обществе и последствий, к которым приводит нарушение этих правил. Их нужно вовлекать в коллективную учебную и внеучебную деятельность, как это делал А. С. Макаренко, развивать у них уверенность в своих способностях, в том, что они нужны учителю и школе, другим детям и обществу.

Вместе с тем многие семьи, несмотря на бедность, воспринимают школу как средство, способное обеспечить их детям хорошее будущее. Эти семьи помогают детям в получении образования, и нуждаются в помощи и поддержке со стороны педагогов школы. Учителям необходимо внимательно следить за взаимоотношениями в классе, обеспечивать ситуации успеха для детей из неблагополучных семей, помогать им в усвоении школьной программы.

Сторонники критической педагогики, в основе которой лежит идеология марксизма, считают, что педагогика «должна быть пристрастной, т. е. однозначно и четко привязанной к борьбе за улучшение качества жизни

всех путем построения общества, основанного на иных, чуждых эксплуатации отношениях и на социальной справедливости»³⁴.

Как показывают многочисленные исследования, на успехи детей в школьной учебе большое влияние оказывают родители: если они поддерживают их, нанимают репетиторов, читают им книги, ходят с ними в библиотеку, интересуются их успеваемостью, то это оказывается более сильным фактором влияния, нежели доход или положение. Но на репетитора тоже нужны деньги, и немалые. Так значительная часть детей становится заложниками социальной ситуации и неблагополучия своих родителей.

Культура семьи со средним социально-экономическим статусом характеризуется, как правило, высоким статусом знаний, серьезным взглядом на образование, уважением авторитетов. Родители уделяют большое внимание своим детям, проводят с ними много времени, в доме есть книги, газеты, журналы, компьютеры. С детьми больше разговаривают матери, помогают им в познании, поощряют их самостоятельность. Среди них много таких, кто зарабатывает деньги нелегким трудом. Родители воспитывают навыки прилежной работы, знакомят детей со своей работой, мотивируют их хорошо учиться и вести себя в школе, уважать учителей, поэтому дети имеют культуру, близкую к той, которая существует в школе, что дает им возможность легко приспособиться к правилам поведения и учебным требованиям. Они во многом похожи на детей самих учителей, поэтому учителя положительно реагируют на них.

Количество семей **с высоким социально-экономическим статусом** невелико в любом обществе. В российском обществе к ним принадлежат в основном семьи крупных предпринимателей, государственных чиновников, крупных руководителей. Родители имеют постоянный и достаточно высокий доход. Дети учатся, как правило, в престижных школах и вузах. В последнее время складывается ситуация, что в каждом крупном городе образуется несколько школ, в которых в основном учатся дети из таких семей. В этих школах, как правило, хорошие учителя, материальное оснащение; школы получают дополнительное финансирование за счет различных грантов, добровольной помощи родителей. Так происходит поляризация школ: появляются «школы для бедных», как правило, сконцентрированные на городских окраинах, и «престижные» школы, лицеи, гимназии. Окраинные школы, вследствие более низкой квалификации педагогов, слабой материальной базы не могут обеспечить высокого качества образования, гарантирующего поступление в престижные вузы. И если в престижные школы каким-то образом попадают дети из бедных семей, они часто становятся объектом насмешек, несправедливого отношения со стороны учителей.

³⁴ Мак-Ларен П. Жизнь в школах: Введение в критическую педагогику. М., 2007. С. 267–268.

Среди высокообеспеченных семей зачастую встречается неуважительное отношение к учителям, к школе вообще; такие родители плохо идут на контакт со школой. В настоящее время многие педагоги и сами дети говорят, что социальные отношения в школе становятся более напряженными, чем межэтнические.

1.3. Территориальное неравенство

Особый вид неравенства связан с **территориальным** неравенством, особенно актуальным для Сибири, где поселки отделены друг от друга и от райцентров сотнями, а от областного (краевого) центра – тысячами километров. Многие сельские школы являются малочисленными, насчитывают менее 50 человек, а соответственно – педагогические коллективы не превышают десяти человек, и многие предметы ведут не специалисты. Эти школы зачастую размещаются в неблагоустроенных помещениях, не имеют необходимого учебного оборудования. Ситуация усложняется низким культурным и материальным уровнем большинства сельских семей, оторванностью от современной культурной жизни, достижений современной науки и технологии.

Но это – если измерять формальными, усредненными критериями. А если посмотреть ближе, то мы узнаем, что сельский ребенок, вследствие более тесной общности с взрослыми миром, более раннее включение в трудовую деятельность, обладает большим жизненным опытом, большими познаниями о мире живой природы и техники, сформированной системой нравственных ценностей. Но стандартная школа глуха к этим особенностям и образовательным потребностям сельского школьника. Это объективно разрушает сельский уклад жизни, опустошая село, и не обеспечивает жизненной успешности сельских детей в городе. Для разрешения проблемы обеспечения подлинного образовательного равенства городских и сельских детей необходимо разрабатывать и реализовывать различные типы и модели образования как по форме организации, так и по содержанию.

Многие исследователи отмечают, что из-за недальновидной социальной и экономической политики село и сельская школа как **две стороны, как двуединая основа нашего культурного социума** находятся под угрозой распада.

Почти повсеместно происходит миграция сельского населения в более крупные поселки и города, многие дома полуразрушены. Старики оставлены, семьи разрушены. Многие мужики спиваются, а тот, кто стремится выжить, вынужден искать работу на стороне. Те из немногих крепких сельских семей, которые живы только пониманием своей миссии или упорством в буквальном смысле, стоят перед трагическим выбором «быть или не быть».

Так и получается, что в зависимости от содержания и формы социокультурной политики (на селе и в образовании) будут складываться культурные условия развития детства. Вариантов развития два: **пессимистический** (образовательная политика по-прежнему будет проводиться в интересах управленческой вертикали и бюрократических приоритетов оптимизации школ) и **оптимистический** (образовательная политика изменится в результате активизации гражданских сообществ и их социокультурных приоритетов).

Н.Б. Крылова считает, что образованию, школе, ребенку надо создать культуросообразные условия для саморазвития, поскольку культура образования, культура школы вырастает сама, вне инспекторского контроля, или вопреки ему – когда для этого есть соответствующие условия: материально-техническое обеспечение и организационная поддержка. Если первое в некоторой мере еще существует, то второе отсутствует, его заменил жесткий административный контроль.

История развития образования и педагогики выработала с десяток принимаемыми всеми педагогами рекомендаций – как сделать школу и образование ориентированным на личность ребенка. Однако часто эти рекомендации-аксиомы настолько выхолащиваются существующим стилем управления, что воспринимаются как неосуществимые идеалы, про которые можно прочесть в учебнике, а потом забыть.

Мало того, они входят в противоречие с рекомендациями относительно «капитализации» системы образования, рыночного характера ее управления и функционирования как сферы «образовательных услуг». И противоречие решается не в пользу социокультурного, лично-ориентированного подходов, индивидуализации и других идей гуманизации образования.

В настоящее время в каждом селе, в каждой школе стихийно складываются свои модели, удобные и соответствующие потребностям и традициям именно этого поселения, именно этих людей, проживающих на определенной территории, ведущих определенный тип жизнедеятельности и хозяйствования. Школы в якутских улусах имеют своеобразие, как и сельские школы Красноярского края или Ростовской области.

1.4. Религиозная принадлежность как основа межкультурных различий

Россия – государство, жители которого принадлежат к различным религиозным конфессиям. В последнее время во всем мире возрастает роль религии в решении множества нравственных, духовных, политических проблем. С другой стороны, не прекращаются международные конфликты

и даже войны на религиозной почве. Поэтому важно не только изучать и знать религиозные различия, но – что еще важнее – воспитывать в детях понимание того, что все религии содержат много общего – ценность человеческой жизни, гуманность, уважение к труду и т. д.

Исследования ученых из Центра социологии образования РАО показали, что на отношение к религии существенно влияет пол подростков: так, мальчики придерживаются мнения о том, что религия обедняет сознание современного человека. Девочки же, наоборот, в своей оценке опираются на духовную сторону религии, считают, что она дает возможность получить духовную поддержку, утешить в тяжелых обстоятельствах³⁵. В том же исследовании обнаружено, что наиболее активную интолерантную установку по отношению к представителям всех вероисповеданий демонстрируют атеисты. Кроме того, выяснилось, что подростки с различными религиозными ориентациями чаще всего указывают на негативную установку по отношению к мусульманам³⁶. Это, очевидно, реакция на возрастающую воинственную активность фундаментальных исламистов, на то, что многие террористы исповедуют ислам.

Хотя церковь и отделена от государства, однако между ними существуют прямые и косвенные взаимосвязи. Так, в настоящее время по настоянию церкви и по предложению главы государства в школах введен курс «Основы религиозной культуры и светской этики», который, по первоначальному замыслу, призван решать задачи духовно-нравственного воспитания школьников и знакомить их с основами мировых религий. В соответствии с первоначальным замыслом, дети могут выбирать, изучать ли им основы одной из мировых религий, или выбирать курс «Основы светской этики». Однако на практике оказалось, что дети (а точнее, их родители) выбирают тот вариант изучения предмета, который соответствует их религиозной принадлежности: неверующие выбирают основы светской этики, православные – основы православия и т. д. Таким образом, вместо ознакомления учащихся с основами мировых религий и выявления общей платформы, курс объективно углубляет имеющиеся разногласия между представителями разных конфессий, представленных в школе.

Учителю при организации учебного процесса необходимо знать, как влияет религиозная принадлежность на личностные особенности учеников и их отношение к учебе³⁷.

Православие ориентирует на самоограничение (посты), альтруизм, готовность отдать свою жизнь за общее дело, тем самым поддерживая тра-

³⁵ См.: Евстигнеева Ю.М. Межконфессиональные отношения и проблема толерантности в подростковой субкультуре // Возрастные особенности формирования толерантности. М., 2003. С. 113–114.

³⁶ См.: Там же. С. 121.

³⁷ См.: Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999. С. 132–145.

диционную общинность. С другой стороны, православие не поддерживает стремления к индивидуальному успеху, трудолюбия; труд в церковные праздники считается страшным грехом.

Протестанты традиционно подчеркивают индивидуализм, общественную активность, прагматизм и практичность. Для них труд – форма служения богу. Недаром почти все русские купцы происходили из староверов, которые ближе к протестантизму. И Америку создала самая крайняя ветвь протестантизма – квакеры. Либеральная ветвь протестантизма предоставляет возможность самим верующим определять суть истины: что называть правильным, а что – неправильным.

Иудаисты придают большее значение знаниям и образованию. Это свойство иудаистов может использоваться учителем как дополнительная мотивация к учебе.

У мусульман большое внимание уделяется авторитету – Учителю, которого принято почитать. У мусульман порицается чрезмерность во всем, поощряется послушание, воспитывается преклонение перед авторитетом учителя. Они должны строго воздерживаться от алкоголя, что может быть использовано учителем для пропаганды здорового образа жизни. Уважением пользуются пожилые люди. Особое место в мусульманской религии уделяется женщине. С одной стороны, она ограничивает светскую активность женщины, с другой – женщины, особенно пожилые, пользуются огромным уважением. Недаром первая женщина-президент появилась именно в мусульманской стране – Пакистане.

Учителю важно понимать отношение между мужским и женским началом в различных религиях для того, чтобы избежать собственных ошибок в отношениях с детьми из семей верующих. Во всех мировых религиях (мусульманство, буддизм, иудаизм), в том числе и в христианстве, мужское начало является главенствующим: бог – всегда мужчина. Особенно ярко доминирование мужчин видно в христианстве, поскольку Бог Отец, Христос и даже бесполое ангелы – грамматически мужского рода. Мусульманство вообще равнодушно к женщине, поскольку Аллах не имеет антропоморфной природы, а следовательно, не рожден земной женщиной. Он первичен. Женщине в мусульманстве уготована лишь вспомогательная роль – услаждать сексом, пением и игрой на музыкальных инструментах правоверных мужчин в раю. Гурии прекрасны, но их так много, что они лишены индивидуальности. Это находит свое отражение и в том, что в светской жизни России женщина находится в явно зависимом положении, не соответствующем её реальному вкладу в развитие общества.

С другой стороны, во многих более ранних религиях, особенно в язычестве, преобладает женское божество. В Русской Православной Церкви ряд женщин (значительно меньше, чем мужчин) были причислены к лику Святых за свои подвиги мученичества, исповедничества и святости,

например, святая великомученица Параскева-Пятница, покровительница торговли; святая мученица Татиана, покровительница Московского университета; и др.

Интересно замечание В.Н. Дружинина относительно различного отношения к Богоматери у представителей различных ветвей христианства. Так, у православных она чаще всего рассматривается как заступница, к ней обращаются с различными просьбами, тогда как в католицизме она скорее бесплотных дух³⁸.

Это находит своё выражение и в реальной семейной структуре представителей различных конфессий, и в отношениях между мужчинами и женщинами. Так, представители ислама переживают настоящий культурный шок, когда встречаются с женщиной-учителем, да еще если она в авторитарной форме начинает что-то приказывать взрослым мужчинам-родителям.

Следует также указать, что сегодня церковь пересматривает свои прежние взгляды и позиции по светским вопросам. Например, некоторые конфессии в прошлом веке поддерживали расистское отношение к людям с иным цветом кожи, оправдывали рабство, рассматривали африканцев как неполноценных в своем развитии людей. Сегодня церковь переоценивает свою историю и совершает покаяние. Так, в 1995 г. на своей ежегодной конвенции конфессия Южных баптистов США принесла свои извинения черному населению страны за ту роль, которую они играли в оправдании рабства.

Содержание образования должно отражать религиозный плюрализм. То, что хрестоматия по литературе для 6-го класса (Просвещение, 1995) включает лишь одну религиозную перспективу – христианскую, не может не рассматриваться представителями других конфессий как дискриминация по отношению к ним. Речь не идет о включении в содержание учебника материалов обо всех религиях, но отражение нескольких создаст у учеников представление о том, что школа признает и принимает религиозный плюрализм. Равно как и в учебниках для школ, расположенных в местах проживания, скажем, мусульман, учебники должны представлять христианскую и другие религиозные перспективы.

1.5. Межпоколенные культурные различия

Проблема межпоколенных различий, конфликта поколенческих культур, особенно обострилась в период социальных и экономических революций XX в. и продолжает быть актуальной в XXI в.

³⁸ Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб., 2007.

Для понимания ситуации отношений между поколениями воспользуемся концепцией М. Мид, которая связывала характер межпоколенных отношений с темпом общественного развития и господствующим типом организации семьи³⁹. Она выделяет три типа обществ, каждое из которых характеризуется своей культурой: постфигуративные, в которых дети учатся главным образом у старших; кофигуративные, где и дети, и взрослые учатся, прежде всего, у сверстников; и префигуративные, где старшие не только обучают детей, но и сами учатся у них.

Постфигуративная культура характерна для патриархального общества, где социальные и технологические изменения незначительны и практически незаметны на протяжении одного поколения; здесь сильна ориентация на традицию и опыт старших поколений. Ведущий тип семьи – расширенный, включающих, как минимум, три поколения и многочисленные побочные ветви.

Ускорение технического и социального развития делает неэффективным опыт прошлых поколений, и формируется **кофигуративная** культура, ориентирующаяся на современников. Для такого общества характерна нуклеарная двухпоколенная семья, и тогда главные рычаги воспитания передаются специальным институтам, фигуру родителя заменяет фигура учителя и авторитет сверстников.

С физическим удалением поколения дедов и бабушек из мира, в котором воспитывается ребенок, его жизненный опыт сокращается на поколение, а его связи с прошлым ослабевают. Прошлое, когда-то представленное живыми людьми, становится туманным, его легче отбросить или же исказить в воспоминаниях. Мы сейчас сталкиваемся с тем, что молодежь реально не представляет себе событий ближайшей истории; имена героев войн, реальных создателей экономического могущества страны, совершенно неизвестны молодежи, зато имена и детальные подробности жизни поп-звезд, бандитов – известны и любимы.

В наши дни темп развития стал настолько быстрым, что прошлый опыт становится не только недостаточным, но зачастую просто непригодным и даже вредным для жизни в новых условиях. **Префигуративная** культура ориентируется главным образом на будущее. Не только молодежь учится у старших, как это было всегда, но и старшие во все большей степени прислушиваются к мнению молодежи, а то и напрямую учатся у неё, особенно в освоении новых технологий.

Особенность конца XX – начала XXI вв. в России, по нашему мнению, заключается в том, что старшее поколение воспринимается молодежью как поколение проигравших, как поколение, не сумевшее передать молодым устойчивую систему идеалов, и, следовательно, недостойное

³⁹ Мид М. Культура и мир детства. М., 1998.

подражания и того, чтобы стать посредниками в ситуации взросления. «Распалась связь времен» – так характеризовал подобную ситуацию У. Шекспир.

Общество – это конгломерат различных поколений, проживающих одновременно, каждое из которых несет (содержит в себе) свою историю, свои ценности, своё ожидание от будущего. В настоящее время можно представить себе такой примерный поколенческий срез российского общества.

1. Поколение, рожденное в 1940-е гг. Сейчас большинство представителей этого поколения – пенсионеры; это дедушки и бабушки нынешней молодежи. Они прямые наследники победителей Великой Отечественной войны, это поколение, чье детство было окрашено оптимизмом и надеждами и чьим трудом было создано все индустриальное и научно-техническое могущество СССР. Поколение, многие представители которого были инициаторами и активными участниками перестройки, и это поколение, в наибольшей степени «пострадавшее» от произошедших перемен. Молодежь оно воспринимается не просто как поколение неудачников, а как поколение, ответственное за все, что произошло в России за последние 30 лет (да и за весь период Советской власти).

Сразу отметим, что мы не рассматриваем более старшие поколения, потому что их доля в составе населения незначительна, и они в большинстве своем уже не оказывают существенного влияния на происходящие социально-политические процессы.

2. Поколение, рожденное в 1950-е гг. Это также наследники поколения победителей, хотя у многих из них родители «не успели» на войну. Их взросление пришлось на трудное время разрушения иллюзий, на облегчение жизни после Победы, разрушения мифа сталинизма. С другой стороны, это время наших научно-технических и индустриальных побед – Космос, Целина, Великие стройки Сибири – Братская и Красноярская ГЭС. Их подростничество пришлось на «оттепель» 1960-х, и именно эти ценности стали жизненной основой для большинства представителей этого поколения. Они стали активными участниками великих строек 1970–1980-х гг. – БАМ, освоение нефтяных и газовых месторождений Сибири, времени интенсивного развития страны. Это поколение, которое стало главным участником перестройки, которое возлагало на неё большие надежды и которое испытало наибольшие разочарования от её результатов. Это поколение воспринимается современной молодежью как поколение проигравших.

3. Поколение, рожденное в 1960-е гг. Его взросление пришлось на стабильные 1970-е гг., когда уже в полной мере стали проявляться признаки застоя, но было спокойствие и уверенность в будущем, образ могучей страны, что позволило сформировать достаточно устойчивую систему ценностей, позитивную «Я-концепцию» и здоровую идентичность. Это по-

коление победившего социализма, которое в полной мере смогло ощутить все его преимущества: социальную защищенность и стабильность, бесплатное (и одно из лучших в мире по тем временам) образование, возможность реализации своих способностей. Существовал нормальный конфликт с поколением отцов, рожденных в 1940-е, которые к тому времени занимали все ключевые посты в управлении государством. В кризис вошли достаточно молодыми, преисполненными надежд, и еще не отягощенными собственным жизненным опытом. Решения принимали самостоятельно, и в настоящее время именно это поколение в значительной степени определяет политику. Вместе с тем значительная часть этого поколения не смогла найти себя в «новом» мире, и значительная часть этого поколения люмпенизировалась, опустилась, стали маргиналами в собственной стране.

4. Поколение 1970-х. Его взросление пришлось на 1980-е гг., когда в полной степени проявились признаки застоя, это был период всеобщего дефицита и духовного, в первую очередь. Старшим поколениям стало ясно, что коммунизм, обещанный к 80-м г., никогда не будет построен, в стране все больше ощущались признаки стагнации, все более явным становилось отставание от жизненных стандартов развитых стран. Это поколение афганской авантюры, когда впервые перед всем миром пришлось объясняться за агрессивную имперскую политику государства. Это поколение вступило в перестройку, когда его ценности – ценности отцов – еще не успели до конца устояться, а их пришлось менять. Поэтому преобладающие настроения этого поколения – чувство обманутости, прикрываемое цинизмом. Хорошо отражает настроение поколения песня известного барда:

*«Стране со мной не повезло,
Мне со страной – тоже»...*

Л.Г. Ионин отмечает, что гибель советской моностилистической культуры привела к распаду формировавшегося десятилетиями образа мира, что повлекло за собой массовую дезориентацию, утрату идентификаций на индивидуальном и групповом уровне общества в целом⁴⁰. По его мнению, резкие институциональные изменения, разрушающие жизненные планы, либо требуют их быстрого и кардинального пересмотра, ведут, как правило, к разрушению биографий. Исчезает будущее, ибо исчезла содержащаяся в культуре и зафиксированная в соответствующих институтах основа его планирования. Исчезает прошлое как развивающаяся система, ибо исчезло будущее как критерий его оценки и интерпретации. Прошлое превращается в неупорядоченный набор событий и фактов, не обладающих собственной внутренней целостностью. Наименее страдают в этой ситуации либо индивиды с низким уровнем притязаний, либо авантюристы, не обладающие долговременной мотивацией.

⁴⁰ Ионин Л.Г. Указ. соч. С. 641–642.

Метафоричное высказывание Л.Г. Ионина: «Прошлое – это тень, отбрасываемая будущим»⁴¹, дает нам возможность понять причину социальной пассивности этого поколения.

5. Поколение 1980-х – дети поколения 1960-х – романтиков, еще успевших реализовать себя в жизни при социализме. Взросление этого поколения пришлось на труднейшие 1990-е гг., когда разрушилось могучее государство, разрушилась стабильная система ценностей, когда рухнула экономика, и большая часть населения страны одновременно стало нищей. И одновременно – это период «Великого хапка», период разрушения нравственных ценностей, когда главной задачей стала задача простого выживания. Идеалы и ценности коллективизма и общинности, свойственные народам России, сменились примитивным индивидуализмом. Поколение старших сняло с себя ответственность за воспитание молодежи; само понятие «воспитание» ушло из школьных программ и находилось чуть ли не под запретом. Поэтому всё воспитание делалось на деньги зарубежных инвесторов и под их кальку, что привело к существенному расхождению в ценностях с поколением родителей. Это первое поколение с несоциалистической идеологией, и первое по-настоящему компьютерное поколение, что обусловило глубочайший ценностной разрыв со всеми предыдущими поколениями. Это поколение, которое смогло себя реализовать в новых технологиях, в новых видах деятельности, в бизнесе и банковской сфере. В настоящее время именно это поколение в значительной степени определяет настоящее и ближайшее будущее страны. Вместе с тем у него мало политических амбиций, и оно слабо представлено в органах власти. У власти находится поколение «отцов», а себе на смену оно выдвигает более молодых и легче управляемых представителей 1990-х.

6. Поколение, рожденное в 1990-е г., дети «циников» 1970-х гг. – нынешняя молодежь. Взросление пришлось на стабильные 2000-е г., когда начала проявляться озабоченность общества (власть сформирована «поколением-60») воспитанием и идеями Великой России. Это достаточно лояльное к власти поколение, находящее в конфликте со своими родителями. Неустойчивость его связана с поверхностным усвоением ценностей официальной пропаганды и отсутствием реального опыта социального действия. Именно на него делается ставка официальных властей как на продолжателей своего дела.

7. Поколение, рожденное в 2000 г. – сегодняшние дети и подростки. Их родители сформировались уже в новых социально-экономических условиях, их уже практически не коснулся кризис 90-х, они (родители) имеют достаточно устойчивую систему ценностей индивидуалистического общества, которую передают и своим детям. Государство «озаботилось»

⁴¹ Ионин Л.Г. Указ. соч. С. 641–642.

проблемой гражданско-патриотического воспитания этого поколения, для чего были разработаны соответствующие программы, в том числе и образовательный стандарт, однако сама общественная ситуация идет вразрез с декларируемыми ценностями, что может привести к формированию очередного поколения циников или приспособленцев.

В примитивных культурах дети с раннего возраста включены в сильный труд вместе со взрослыми, совместно организуют быт, они получают правдивую и неупроценную информацию о мире взрослых. В этих культурах сложились специфические обряды инициации (перехода), которые четко фиксируют переход молодого человека в мир взрослых, что включает кризис идентичности, свойственный западному юноше, и одновременно – «снимают» поколенческий конфликт. В современной западной культуре существует резкий контраст между миром взрослых и миром детей, что приводит к весьма острому подростковому кризису, который связан с формированием взрослой идентичности в отсутствии реального образа взрослости.

В постфигуративных культурах самыми глубокими были социальные и этнические различия между группами. Сегодня же у молодых людей возникла общность опыта, того опыта, которого никогда не было и не будет у старших, и более существенными становятся различия межпоколенные. Сегодняшние дети вырастают в мире, которого не знали старшие, но некоторые из взрослых предвидели, что так будет. Те, кто предвидел, оказались предвестниками префигуративной культуры будущего, в которой предстоящее неизвестно⁴².

Духовную и культурную преемственность в российском обществе усложняет то, что социально-экономические реформы последних лет не соответствуют духу традиционной российской ментальности, основанной на общинности, взаимовыручке, глубоком нравственном начале, преобладании духовного (не обязательно религиозного) над материальным. Деятельность СМИ также разрушает традиционные ценности, поскольку построена в основном не на отечественном культурном материале.

Старшему поколению нечего противопоставить этому – те же средства массовой информации представляют их как социальных неудачников, всю историю страны последних 60 лет – как череду заблуждений, ошибок и злодейств, причем имена злодеев так и не названы. М. Мид писала: «Прошлое величие – плохая компенсация за пустую кастрюлю, и оно никак не мешает разгуливать современным сквознякам»⁴³.

А в сознании юных имена злодеев вообще неотличимы от имен героев. Даже победа в Великой Отечественной войне, которая могла бы стать основой консолидации нации, многими историками и средствами массовой

⁴² См.: Мид М. Указ. соч. С. 247.

⁴³ Там же. С. 229–230.

информации подается как злодейство, цепь ошибок и т. д. В этих условиях у поколения 40-летних и старше формируется ощущение напрасно прожитой жизни, а у молодых – отношение к старшим как поколению проигравших, утрата исторических корней, доверия к старшему поколению, чувства защищенности. Но, как справедливо отмечает Б. М. Бим-Бад, «...человек никогда не отождествляет себя с поработанным и слабым... Усвоить себе культурную традицию другого человека можно лишь тогда, когда любишь его до глубины души и при этом смотришь на него снизу вверх»⁴⁴. Все это вызывает затруднения в социальной и личностной идентификации растущих поколений, побуждает к созданию собственной – молодежной – культуры.

К этому добавляется отсутствие четкой идеологии построения нового общества, а, как отмечает Э. Эриксон, «...в юности идеологическая структура среды становится для «эго» важной, потому что без идеологического упрощения мира «эго» юного человека не способно организовать опыт в соответствии со своими конкретными возможностями и все большей вовлеченностью в события»⁴⁵. Поэтому молодежь строит собственную идеологию, главное место в которой подчас занимают не созидательные, а разрушительные константы; главным врагом объявляется именно старшее поколение, его культура, которая не позволяет молодым реализовать себя. Кстати, многие древнегреческие мифы отражают противоречия между поколениями в крайних формах борьбы и уничтожения старого поколения богами новым⁴⁶.

В наше время при темпе развития, навязанного нынешней культуре её техникой, критически настроенная молодежь считает устаревшей значительную часть традиционного достояния, все еще хранимого старшим поколением. И тогда заблуждение, что человек способен произвольным и рациональным образом выстроить на голом месте новую культуру, приводит к совсем уже безумному выводу, что старую отцовскую культуру лучше всего полностью уничтожить, чтобы приняться за «творческое» строительство новой...⁴⁷

Э. Эриксон, еще в 1960-е г., предвидя возможность такого хода событий, писал: «Несомненно, мы еще станем свидетелями трагической переоценки первых попыток молодежи самой, в противостоянии нам, ритуализировать свою жизнь и того, что перед лицом такого вызова старшее поколение слишком легко и быстро откажется от функции законодателя и критика. Ведь без лидера, которому в случае необходимости оказывается

⁴⁴ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: УРАО, 1998. С. 281.

⁴⁵ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. С. 36.

⁴⁶ См. Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб., 2007. С. 48.

⁴⁷ См.: Бим-Бад Б.М. Указ. соч. С. 280.

сильное сопротивление, молодые гуманисты могут остаться не у дел и кончат тем, что каждый индивид и каждая группировка будут эпизодически предаваться “экспансии осознания”»⁴⁸.

Каждое молодое поколение выстраивает проект своего собственного будущего. В реформируемом обществе нет образцов, на основе которых можно создавать проект будущего; зато больше возможности для свободы и фантазии. И тогда отсутствие системы устоявшихся ценностей у молодежи может оказаться ее преимуществом в таком обществе – она может эту систему создавать заново, конструировать «по ситуации», или «под задачу» – и это позволяет молодым быть более успешными во многих видах деятельности по сравнению со взрослыми. Но только в тех видах, которые образуются вместе с обществом – новые технологии, новые сферы деятельности. Они и создаются молодежью «под себя».

Многие современные психологи и педагоги (К.Н. Поливанова, Д.И. Фельдштейн, Б.М. Бим-Бад и др.) считают, что в настоящее время происходит весьма существенное изменение самих механизмов развития личности, её задержка на более ранних стадиях развития, неполное разрешение подросткового или еще более раннего кризиса трех лет. Ключевым для развития является подростковый возраст, когда молодой человек начинает освобождаться от традиций родительского дома, критически проверять их и осматриваться в поисках новых идеалов, новой группы, к которой он мог бы примкнуть, почитая её дело своим⁴⁹. Более того, решающее значение имеет, особенно у молодых мужчин, стремление бороться за хорошее дело. В этой фазе всё доставшееся от родителей кажется скучным, а все новое – привлекательным. Это так называемая фаза неофилии. Подогревает эту неофилию у молодежи риторика «инновационности» в различных официальных документах, без должного анализа реальных условий общества.

Школа и семья являются главными местами, где встреча двух поколений неизбежна. Школа по самому своему назначению призвана транслировать молодым поколениям культуру прошлого, и учителя служат живыми носителями этой культуры. Молодые поколения (с подросткового возраста) начинают активно сопротивляться усвоению этой культуры и всячески демонстрировать и утверждать свою собственную. Отрицание старой культуры проявляется в резком снижении учебной мотивации, что отмечается педагогами всего мира, а утверждение новой происходит через манеры поведения, язык, одежду, увлечения и интересы, резко отличающие подростков от взрослых. Это утверждение собственной культуры подчас носит эпатажный, нарочитый характер, словно специально вызывающее старших на конфликт.

⁴⁸ Эриксон Э. Указ. соч. С. 46.

⁴⁹ См.: Бим-Бад Б.М. Указ. соч. С. 285.

В сохранении связи поколений и целостности общества огромная роль принадлежит образованию. С.И. Гессен писал, что «отличие подлинного образования от того непрогрессивного “приспособления к жизни”, которое, составляя сущность первобытного воспитания, не знает педагогического принуждения, состоит именно в том, что в последнем новое поколение чисто природным образом просто воспроизводит поколение предыдущее. В культуре же, напротив, новое поколение не копирует, не воспроизводит, но как бы отрицает предыдущее поколение. Задача наша как поколения, дающего образование, заключается в том, чтобы образовать тех, которые со временем должны отвергнуть наши нравственные убеждения, наши правовые понятия, наши научные системы, наш художественный стиль. Своеобразие культуры состоит в том, что, воспитывая в новом поколении свое собственное отрицание, она как бы сама роет себе могилу»⁵⁰.

Сложность современной ситуации заключается в том, что меняющееся общество не успевает создавать идеалы, в соответствии с которыми можно осуществлять воспитание новых поколений. Оно лишь знает, что нужно развивать «другого» человека и делать это «по-другому». С.И. Гессен, отвечая на поставленную Л.Н. Толстым проблему о праве воспитания, т. е. о праве одного человека делать таким же, как он сам, пишет: «Не сделать новое поколение таким же, каковы мы сами, но сделать его самим собой – задача поколения, дающего образование. Но для того, чтобы стать самим собой – мы это достаточно уже знаем, – необходимо выйти за пределы самого себя и погрузиться в сверхиндивидуальную целостность человечества»⁵¹.

Мудрая М. Мид писала: «Еще совсем недавно старшие могли говорить: “Послушай, я был молодым, а ты никогда не был старым”. Но сегодня молодые могут им ответить: “Ты никогда не был молодым в мире, где молод я, и никогда им не будешь”. Так всегда бывает с пионерами и их детьми. В этом смысле все мы, рожденные и воспитанные до 1940-х г., – иммигранты. Подобно первому поколению пионеров, нас обучили навыкам, привили нам уважение к ценностям, лишь частично отвечающим новому времени. Но мы, старшие, все еще распоряжаемся механизмами управления и власти. И как пионеры-иммигранты из колонизирующих стран, мы все еще цепляемся за веру, что дети, в конце концов, будут во многом напоминать нас. Однако этой надежде сопутствуют страхи: дети на наших глазах становятся совсем чужими, подростков, собирающихся на углах улиц, следует бояться, как передовых отрядов вторгшихся армий»⁵².

Задача учителей, вообще представителей старшего поколения в этой ситуации – внимательное, вдумчивое отношение к молодежи, диалог,

⁵⁰ Гессен С.И. Основы педагогики. С. 378.

⁵¹ Там же. С. 377.

⁵² Мид М. Указ. соч. С. 247–248.

справедливый, откровенный разговор, признание и уважение превосходства молодежи в тех областях, где она является новатором, но и бережное отношение к мировой культуре, формирование уважительного отношения к старшим. Ведь это их усилиями создан тот фундамент, на котором продолжает свою жизнь и развивает уже созданное молодое поколение.

Надо помнить, что многое из того, что казалось эпатажем много лет назад, спустя какое-то время стало нормой, а какие-то юношеские «заморочки» прошли сами собой, как корь, не оставив следа в мировой культуре. Ведь и любимые нами поэты «серебряного века» воспринимались современниками как молодые хулиганы...

Школа должна стать именно местом встречи культур, местом диалога и взаимного обогащения поколенческих культур.

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ ЭТНИЧЕСКОЙ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБЩЕСТВА

2.1. Поликультурная личность в исследованиях современных психологов

Мир человечества уникален в этническом разнообразии. С одной стороны, многонациональность современной России и мира в целом демонстрирует богатство этнического разнообразия, с другой – создает предпосылки для социально-психологической напряженности в отношениях между людьми и целыми группами.

Исторически российское государство сложилось как сообщество разных этносов, культур и религий. Проблема поликультурной личности является сложной, многоаспектной, порожденной тенденциями исторического развития общества. Изменения, происходящие в стране – политические, экономические, социальные, – привели к росту национального самосознания этносов. В то же время тенденции межэтнического расслоения, обособления народов, характерные для мирового сообщества, зачастую порождают национальную нетерпимость и непримиримость, ведущую к межнациональным конфликтам. Поэтому для сохранения прочности государства социально необходимо учитывать интересы всех народов и культур, населяющих страну и мир в целом. Сегодня приоритетными становятся ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития. Прежде всего это стратегия ненасилия, идея этнической терпимости к чужим позициям, ценностям, культурам, поиск взаимоприемлемых компромиссов, идея диалога и взаимопонимания.

Поэтому вопрос развития духовно-нравственной, свободной, толерантной, граждански активной, высокоинтеллектуальной и здоровой поликультурной личности в условиях этнической диверсификации общества приобретает первостепенную значимость.

Следовательно, научный интерес к проблеме развития поликультурной личности очевиден. Анализ философских, акмеологических, психолого-педагогических, социологических трудов (А.Г. Асмолов, А.А. Деркач, К.В. Бердников, С.К. Бондырева, Р.Р. Валитова, И.Б. Гриншпун, А.А. Гусейнов, Д.В. Зиновьев, В.М. Золотухин, П.Ф. Комогоров, В.А. Лекторский, А.К. Лукина) показывает, что исследование проблемы развития поликуль-

турной личности значительно расширилось в последнее время, однако проблема ее пространственной организации практически отсутствует.

В ежегодных посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию провозглашаются основные направления развития российского государства, среди которых важное место занимают проблемы межнационального взаимодействия.

Проблема развития поликультурности личности становится одним из основных приоритетных направлений реализации государственной политики в сфере образования. Обозначается необходимость в создании условий для обеспечения роста самосознания и гражданского взросления общества путем воспитания толерантной, поликультурной личности с высоким уровнем экологической культуры, активно участвующей в общественной жизни, осознающей свой долг перед Отечеством и малой родиной, уважающей национальные традиции и культуру народов мира.

Вопрос развития поликультурной личности актуален прежде всего для регионов России, которые можно охарактеризовать как этнически диверсифицированные. Уровень межэтнических контактов в таких регионах достаточно высок. Особенно важной и недостаточно изученной проблемой является сущностная, структурно-содержательная и типологическая составляющие поликультурной личности. Данная проблематика находится на стыке интересов акмеологии, психологии, истории, социологии, социальной и этнической психологии и в последнее время пользуется популярностью зарубежных и отечественных исследователей.

Постановка и осуществление исследуемой проблемы оказывается возможной благодаря накопленным в отечественной науке теоретическим и эмпирическим исследованиям в области этнологии и социальной антропологии (С.А. Абашин, С.А. Арутюнов, Б.Е. Винер, Д.М. Исхаков, А.Д. Коростелев, Р.Г. Кузеев, В.В. Пименов, С.Е. Рыбаков, Ю.И. Семенов, З.П. Соколова, С.В. Соколовский, В.А. Тишков, С.А. Токарев, Д.А. Функ, Н.Н. Чебоксаров, С.В. Чешко, В.А. Шнирельман), этносоциологии (Ю.В. Арутюнян, М.Н. Губогло, Л.М. Дробижева, Н.Р. Маликова, В.К. Малькова, М.Г. Савва, А.А. Сусоколов), межкультурной коммуникации (М.Ю. Мартынова, С.Г. Тер-Минасова), социальной и этнической психологии (В.С. Агеев, Г.М. Андреева, Н.М. Лебедева, Л.И. Науменко, В.Н. Павленко, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, В.В. Гриценко, В.Ю. Хотинец, П.Н. Шихирев), заложившим основы теоретического и эмпирического подхода к исследованию сущностных характеристик и структурно-содержательных составляющих поликультурной личности.

На уровне личности позиция поликультурности выступает как особая система взглядов, ценностей, мотивов, установок, как результат внутреннего рефлексивного осмысления этнической диверсификации общества, что выражается в стремлении человека строить отношения с собой, людьми

своей и других национальностей, миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством выбора (Е.Ю. Клепцова).

Этнонация и личность функционируют в своем сущностном единстве, в своей гражданственности в едином государстве. Общество солидарной ответственности объединяет, переплетает интересы этнонаций, личности, государства. На этой основе во всех измерениях и вырастает модель демократического развития поликультурной личности в российском этнически диверсифицированном обществе. Национальное самосознание личности может содержать в себе как этнонациональные эволюционно-созидательные начала, так и этнонационалистические, революционно-разрушительные моменты. От их влияния зависит и практика в сфере этнонациональных отношений. Поликультурная личность в этнически диверсифицированном обществе – это личность, которая ориентируется в конкретных задачах и действует для их достижения, своего коллективного, этнонационального самоутверждения, но и для достижения задач общенациональных, при ориентации на сотрудничество с другими национальностями. В данном случае мы имеем дело с двойной идентичностью человека: этнической и гражданской (В.А. Тишков, Р.Г. Абдулатипов).

Сегодня мы наблюдаем интеграцию национальных государств, экономик, культур. Возрастающая мобильность населения превращает многие страны в поликультурные сообщества.

Поликультурная личность как социально-психологический феномен – это потребность и субъективная, и социальная. Поликультурная личность, востребованная современным обществом для прогрессивного, гармоничного, созидательного развития, способна к активному обсуждению глобальных общечеловеческих проблем, осознанию своей роли и ответственности в данных процессах и действиям, направленным на их решение.

Сейчас мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур. Культура XXI в. видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов и этнических культур. В результате человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей.

Происходит сближение стран и народов, становление взаимозависимого мира, в рамках которого устанавливаются культурные связи между странами. Но при этом и сохраняется взаимосвязь с родным языком, культурой, что в итоге способствует бесконфликтной идентификации личности в этнически диверсифицированном обществе и его интеграции в поликультурное пространство (Л.В. Печникова).

В центре проблемы поликультурного общения находится личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетентностью, сфор-

мированной на базе не менее трех языков и культур (родной и двух неродных).

Согласно А.Н. Джуринскому, поликультурная личность – это индивид, который признаёт уникальность иных культур, готов вести толерантный межкультурный диалог. В свою очередь Ю.В. Агранат вносит немаловажное уточнение, что поликультурная личность – это субъект кросскультурного диалога, обладающего эмпатией, конфликтоустойчивостью, толерантностью, а также способностью применять различные адекватные средства для решения задач взаимодействия с представителями различных культур.

Признаками новой культурной эпохи становятся диалогичность и взаимодействие различных культур. В этой связи подчеркивается актуальность развития современной поликультурной личности, способной успешно интегрировать и взаимодействовать в этнически диверсифицированном обществе в рамках единого поликультурного пространства. Реализация принципа поликультурности наполняет содержание отношений в обществе новыми смыслами, в которых происходит развитие личности.

Этническая диверсификация общества питает и развивает личность, но не непосредственно, а через свою особую организацию, проявляющуюся в культуре. В работах П.А. Флоренского «Культура – это среда, растягивающая и питающая личность». Вместе с тем существуют взгляды на культурную среду как «определенную морально-психологическую обстановку, подкрепленную комплексом мер организационного, методического, психологического характера» или как «совокупность социальных, культурных, а также специально организованных условий, в результате взаимодействия которых с индивидом происходит становление личности».

Познать и принять смысл иной, другой культуры невозможно без понимания ее идеально-ценностной составляющей. Понимание по А.Л. Креберу возможно лишь на основании сопереживания, вживания. «Это не означает, что надо стать полноценным членом другой культуры, но необходимо признать, что ценности надо почувствовать». Усилия всех социальных структур должны способствовать пониманию ценностей общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры разнокультурными индивидами внутри самого этнически диверсифицированного общества и способствовать адаптации личности к культуре своей и других этнических групп, населяющих Российскую Федерацию.

Как подчеркивает Г.Д. Дмитриев, в процессе развития ребенок выбирает ту или иную идентичность, однако он имеет право и на полиидентичность, которая чаще всего культуросообразна многонациональному обществу его становления и развития.

По мнению Р. Хенви: «Свобода культурного самоопределения индивида расширяет его ментальные возможности, делая субъекта “гражданином мира”», способным верно понять те культурные артефакты, с которы-

ми он сталкивается, но которые не принадлежат его культуре. Индивид уходит из-под диктата коллективного подсознания: границы культурных интерпретаций становятся подвижными, мир личности обретает полноту и глубину вновь осваиваемых смыслов; человек начинает лучше понимать другого человека, чья «инаковость» уже не настораживает, а оценивается как необходимое условие продуктивного диалога».

В процессе развития поликультурной личности происходит становление, обогащение и совершенствование субъективно-личностного и духовного мира человека. Оно складывается из целенаправленных влияний на поведение и деятельность человека, прежде всего воспитательных институтов общества, воздействия среды и активности самой личности как субъекта этого процесса. В процессе развития поликультурной личности большое значение имеет проблема ее толерантности. Необходимо овладевать навыками бесконфликтного решения возникающих проблем, воспитания терпимого отношения людей различных национальностей к культуре, языку, традициям друг друга. Это является в настоящее время очень важной проблемой и при этом толерантность выступает как самый необходимый аспект в развитии личности.

Развитие личности связано с социальными ценностями и любые элементы образа «Я» формируются под влиянием непосредственного этнокультурного окружения, того этнического пространства, в котором личность развивается. Игнорирование этнической составляющей в структуре личности обуславливает нивелирование этнических традиций, ценностей, что упрощает понимание сущности человека.

Развитие поликультурной личности зависит от того, насколько этнические особенности макрообщества и микрообщества были вовлечены в процесс социализации личности, а также от того, насколько личность погружена в специфическую для данного этноса социокультурную среду в условиях социально-образовательной и культурной систем.

На основании теоретико-методологического анализа сущностных характеристик, взглядов, *поликультурную личность мы понимаем как социально-психологический феномен духовно-нравственного развития в этнически диверсифицированном обществе, как личность, которая способна усвоить социокультурную форму бытия при условии сохранения и развития своей этнической идентификации, психологически и социально готова к осознанию этнического разнообразия и взаимодействию с представителями различных этнических культур.*

Поликультурная личность – отражение социокультурного бытия, проявляющее положительное ценностное отношение и готовность к активному взаимодействию с представителями различных национальностей на основе этнотолерантности, гуманизма, личностного смысла межэтнического взаимодействия.

Поликультурная личность, являясь интегральным образованием, включает в себя сущностные характеристики самосознания и отражает их структурно-функциональные компоненты.

На основе анализа научной литературы по проблеме исследования (И.И. Чеснокова, В.С. Мерлин, Г.У. Солдатова, Ю.В. Агранат и др.) мы определили компоненты, проявляющиеся в связи между когнитивным, эмоционально-ценностным, мотивационно-ценностным, регулятивно-поведенческим компонентами.

Исследуя феномен поликультурной личности, мы наполнили данные компоненты следующим содержанием.

Содержание *когнитивного* компонента основано на этнокультурных знаниях национальных особенностей различных народов. Он выражается в знаниях истории и культуры своего народа, национальной культуры других народов, с которыми осуществляется процесс общения; норм, принципов и требований гуманистической этики, прав человека и народов; межэтнических и межнациональных конфликтов и причин их возникновения; особенностей национальных и межнациональных отношений в стране, регионе, мире. Выражается в знаниях национальных танцев, песен своего этноса и других, способности их исполнять; знаниях фольклора своего этноса и других; знаниях национальной одежды, известных ученых, поэтов, писателей, композиторов и т. д.; знаниях традиционных ремесел и видов деятельности, характерных как для собственного этноса и других; знаниях известных представителей этноса; стремлении к расширению знаний о культуре своего и других этносов; пополнению знаний. Проявляется в осведомленности об условиях для развития поликультурной личности. Выражается в представлениях о понятиях «поликультурная личность», «этническая идентификация», «гражданское самосознание»; знаниях о причинах необходимости развития поликультурной личности в условиях этнической диверсификации общества. Когнитивный компонент поликультурной личности позволяет формировать у человека такие понятия, как самобытность, уникальность, духовная культура, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, многообразие культур, этническая диверсификация общества, общие корни и различия между культурами, взаимовлияние культур, культура межнационального общения, конфликты и их причина, культура мира, взаимопонимание, согласие, солидарность, сотрудничество, ненасилие, этнотолерантность. Когнитивный компонент подчеркивает определяющую роль поликультурной личности в межкультурном взаимодействии. Для того чтобы такое взаимодействие было конструктивным, необходимо, как минимум, адекватно представлять себе позицию другого, наличие которой продиктовано культурно-обусловленными причинами. Когнитивный компонент включает этническую осведомленность (объективные знания и субъективные представления

об этнических группах – своей и чужих, их истории и традициях, а также различиях между ними) и этническую самоидентификацию. Развитие поликультурной личности должно включать в себя формирование знаний о феномене культуры, ее типах и разновидностях, наиболее распространенных культурных традициях. Кроме того, общая информированность о культурном многообразии мира, современных тенденциях глобализации, феномене поликультурности, принципах межкультурного взаимодействия и предотвращения конфликтов, обусловленных культурными различиями, осознание себя в качестве субъектов этнически диверсифицированного общества выступает одним из важных критериев уровня развития поликультурной личности.

Эмоционально-ценностный компонент объединяет в себе такие важные показатели, как эмоциональное отношение к себе как субъекту этноса, ценностно-смысловое отношение к своей и другим национальностям, удовлетворённость межнациональным взаимодействием. В составе данного компонента мы рассматриваем эмоциональную устойчивость как ценность личности, как системное качество, проявляющееся в напряженной деятельности (Л.М. Аболин), способность индивида противостоять эмоциональным раздражителям. Эмоционально-ценностный компонент в структуре поликультурной личности определяет один из важных путей ее развития – развитие гуманистической направленности, этнотолерантности, способности к эмпатии и эмоциональной устойчивости в общении с представителями иной культуры. Эмоционально-ценностный компонент – это оценка качеств собственной и чужой этнической группы, отношение к членству в них, значимость для человека этого членства. Компонент характеризуется проявлением и оценкой своей этнической принадлежности, качеств и чувств; направленностью к своей национальности и другим; чувствах принадлежности к своему этносу; особенностями общения в семье, группе, обществе; выраженностью этнических авто- и гетеростереотипов; особенностями эмпатии к представителям своего и других этносов; степенью стремления к поиску информации, способствующей утверждению ценностно-смыслового отношения к своей и другим этносам; социальной дистанции по отношению к представителям своей и других этносов; особенностями толерантности; социальных представлениях о жизни в мире с любым народом; ценностями общения, дела; оценкой межнациональных отношений в регионе, мире; способностях найти компромиссное решение; социальных представлениях о соотношении дружбы народов и этнических различиях; отношении к информации о достоинствах других этносов; эмоционально-ценностном отношении к культуре народов региона и мира; способностью к адаптации в новой культуре.

Мотивационный компонент предполагает степень включения личности в межнациональное общение, стремление к взаимодействию в этни-

чески диверсифицированном обществе, ориентацию на познание своей и иных этнокультур, определяет осознанные, побуждающие действия в межэтническом взаимодействии. Мотивационный компонент характеризуется гуманистической направленностью личности (Е.А. Стрельцова). Проявляется в степени осознанности уровня своей этнической идентификации; состоянии стремления к самосовершенствованию и самоутверждению через познание своего и других этносов; степени участия в собственно и иноэтнических контактах; желании участвовать в таких контактах; степени осознания необходимости взаимодействия с представителями различных этносов; степени осознания культурных ценностей своего и других этносов; степени ориентации на традиционную, современную и динамически развивающиеся типы культур; степени осознания явлений глобализации и их влияния на жизнь современного человека; степени стремления к самосовершенствованию в этнически диверсифицированном обществе и мире.

Регулятивно-поведенческий компонент характеризуется осмыслением личностью своего поведения во взаимодействии с представителями различных культур, строящемся на взаимоуважении, взаимопринятии и взаимопонимании. Регулятивно-поведенческий компонент представляет поликультурную личность в практическом аспекте, указывая на то, каким образом реализуются вовне знания, умения, эмоции личности. Характеризуется проявлением знаний национальной специфики норм и правил поведения; рефлексивности, отношения к людям своей и других национальностей; степенью соблюдения традиций и обычаев своего этноса; способностью к конструктивному диалогу; владением ремеслами, видами деятельности, характерными этнической принадлежности; владением национальным языком; готовностью к установлению контактов с людьми различных национальностей; способностью к участию в совместной деятельности людей различных национальностей; степенью участия в различных акциях, направленных на укрепление межэтнических отношений в регионе и стране; стремлением к объективному миропониманию и оценке мировых процессов на основе анализа информации; степенью проявления активности при обсуждении и оценке глобальных проблем мира; установками на взаимодействие с народами мира. Данный компонент как реальный механизм не только сознания, но и проявления себя членом определенного этноса, как вовлеченность в его социальную жизнь, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» (Г.У. Солдатова).

В рамках системно-психологического и субъектно-деятельностного подходов поликультурная личность была определена нами как интегративное системное свойство личности, являющееся интегративным свойством для компонентов – когнитивного, эмоционально-ценностного, мотивационно-ценностного и регулятивно-поведенческого. В развитии поликультурной

личности существуют свои стадии. Первая стадия характеризуется укреплением положительной этнической идентификации как основы поликультурной личности; на второй стадии – развитие и обогащение этнокультурной компетентности личности (от элементарной грамотности до функциональной грамотности и этнокультурной и поликультурной образованности); третья стадия направлена на укрепление и обогащение регулятивно-поведенческих норм межнационального общения и этнотолерантности личности; на четвертой стадии – развитие способности к личностной рефлексии и интроспекции в связи с самоопределением в этнически диверсифицированном обществе.

Таким образом, по своей структуре поликультурная личность представляет единство ряда составляющих ее компонентов, которые определяют ее функции.

Побудительная функция проявляется в готовности личности на базе способности к дифференциации ценностных ориентаций и личностной рефлексии к глубокому осознанию ценностей культуры своего и других народов и необходимости взаимодействия с представителями этнически диверсифицированного мира; неразвитость функции свидетельствует о пассивной позиции личности.

Этнотолерантная функция направлена на формирование у личности адекватного отношения к этнически диверсифицированной действительности, к конкретным ситуациям взаимодействия людей различных национальностей, подготавливает почву для позитивного межэтнического взаимодействия; неразвитость функции приводит к непродуктивным действиям, негативным проявлениям по отношению к представителям иных национальностей; чрезмерность проявляется в неадекватности стереотипов.

Познавательно-оценочная функции заключается в понимании социально-нравственных требований и норм, предъявляемых к человеку определенной национальности; реализуется на основе этнокультурной компетентности; оптимальная развитость свидетельствует о положительном оценочном отношении к своей культуре и культуре других национальностей; неразвитость приводит к отсутствию знаний об особенностях своей и других культур и заинтересованности в их приобретении; чрезмерное проявление выражается в поверхностном отношении к усвоению этнокультурных знаний и неадекватной оценке.

Регулятивная функция принимает на себя обязанность гармонизовать отношения личности с этнически диверсифицированным обществом и с самой собой; недостаточная выраженность функции проявляется в отсутствии способности преодолевать конфликты на национальной почве; избыточность приводит к отчуждению.

Ценностно-смысловая функция поликультурной личности основывается на сущности феномена и определяет совокупность идейных установок,

взглядов, убеждений, формирует идеалы, принципы жизни в этнически диверсифицированном обществе; недостаточная выраженность приводит к отсутствию ценностных представлений об этнокультурах; чрезмерная выраженность проявляется в примитивности, идеализации ложных ценностей, становлению неадекватных авто- и гетеростереотипов.

Данные функции существуют в системной взаимосвязи, а их интеграция приводит к развитию поликультурной личности в целом.

Сущностные характеристики представленных компонентов и функций могут служить, по нашему мнению, основанием для «признания» их в структуре поликультурной личности: каждый компонент может быть рассмотрен как часть структуры целого или как самостоятельное целое; каждый из выделенных компонентов выполняет различные функции в структуре целого. Все представленные компоненты можно рассматривать через категории мотива, ценностей, отношения, установки; каждый из них определяет успешность развития поликультурной личности.

2.2. Развитие поликультурной личности

При исследовании развития поликультурной личности необходим целостный подход, когда рассматриваются все компоненты в единстве их влияния на поликультурную личность, так как это влияние обеспечивается их системой, взаимосвязью и взаимообусловленностью.

Проводя свое исследование в рамках системно-целостного подхода к изучению социально-психологических явлений и фактов, при выделении уровней развития поликультурной личности мы обратились к процедуре выделения уровней, разработанной В.С. Ильиным, и выделили четыре уровня развития поликультурной личности: нейтрально-конфликтный, неустойчивый, этнотолерантный, рефлексивный.

Выбор процедуры выделения уровней развития поликультурной личности осуществляется нами в рамках системно-целостного подхода на идее уровней развития целостности системы, проходящей в своем развитии ряд этапов: от зарождения отдельных элементов, их группировки через объединение всех элементов в единую систему, и становление целостности, когда активизируются силы самодвижения (В.С. Ильин).

Основными критериями выделения уровней будет степень самостоятельности проявления поликультурности личности, ее осознанность и мотивированность, представленность структурно-функциональных компонентов, наличие связей между ними.

Начальный (нейтрально-конфликтный) уровень отличается низкой сформированностью структурных компонентов поликультурной личности, отсутствием связи между ними. Когнитивный компонент представлен раз-

рознеными, неполными и бессистемными знаниями об истории, литературе, культуре своего этноса и других, проживающих в регионе, а также народов мира. Отсутствует желание пополнять эти знания. Эмоционально-ценностное отношение к себе как субъекту этноса и к представителям других этносов региона четко не выражено. Не признает сложности, многомерности и нередуцируемости многообразия мира. Отсутствуют мотивы, побуждающие к познанию своей культуры и к познанию этносов региона, к познанию культуры народов мира. Образ человека, относящегося к тому или иному этносу, неадекватен. Отсутствует знание национальных особенностей этносов, позволяющих им корректно взаимодействовать. Сравнения своего народа с другими поверхностны, неадекватны, иногда опираются на отрицательные гетеростереотипы. Не соблюдает этические и правовые нормы в межэтническом общении, а также отсутствует готовность к участию в процессе установления связей между народами региона и мира. Не проявляет стремления к поведению и деятельности на основе понимания культурного многообразия мира. В повседневном общении с представителями других национальностей поликультурная личность этого уровня развития обычно занимает нейтральную позицию, но иногда становится участником конфликтных ситуаций, возникающих на национальной почве. Проявляет пассивность на мероприятиях по проблемам межкультурных связей и межэтнических отношений.

Низкий (неустойчивый) уровень. У представителей этого уровня есть отдельные компоненты поликультурной личности без достаточной связи между ними. Когнитивный компонент содержит частичные знания человека об истории, литературе, культуре своего этноса и других народов (преимущественно населяющих регион). Знания эти находятся на уровне элементарной грамотности. Такой уровень знаний сложился в основном в результате индивидуального опыта личности, под влиянием того, чему он к этому времени научен в своей семье, школе, определенных экономических и культурно-бытовых условиях жизни. Отсутствует четко выраженная мотивация к пополнению знаний о своей культуре и культуре этносов региона и народов мира. Проявляется индифферентность на мероприятиях по проблемам культуры и межэтнических отношений. Уровень этнической идентификации низок, отсутствует потребность в познании себя как субъекта этноса. Проявляет среднюю степень нигилизма. Характерно наличие низкой выраженности позитивных и нейтральных этнических гетеростереотипов. Представления об этнической диверсификации общества, о реальных межнациональных отношениях поверхностны, неглубоки, базируются на случайных источниках. Очень редко соблюдаются этические и правовые нормы в межэтническом общении. Характерна низкая готовность к участию в процессе установления связей между народами региона и мира. Стремление к поведению и деятельности на основе понимания культурного

разнообразия мира выражено очень слабо. Взаимоотношения с представителями других национальностей носят избирательно-ситуативный характер. В стандартных ситуациях межнационального взаимодействия личность этого уровня в основном проявляет сдержанность в оценке других и определенную лояльность. Этнотолерантные отношения личностью признаются, но проявление их затруднено (стадия признания возможных отношений). Иногда данные представители включаются в конфликтные отношения на почве личной неприязни к представителю другой национальности. Мотивировка этой неприязни носит чаще всего национальный характер. На мероприятиях по проблемам межкультурных связей и межэтнических отношений сохраняют нейтралитет. В отдельных случаях в конфликтных ситуациях представители данного уровня могут защищать представителя своей национальности, но скорее из-за дружеских отношений, а не по этнической принадлежности.

Средний (этнотолерантный) уровень предполагает наличие сформированности компонентов поликультурной личности, но данная система отличается некоторой неустойчивостью и неоднозначностью связей между компонентами. У представителей этого уровня знания о своем этносе и других находятся на уровне функциональной грамотности. Знания истории, литературы, культуры своего этноса, других этносов, живущих в регионе, и народов мира фрагментарны. Мотивы достижения более высокого уровня этнокультурной и межкультурной компетентности сформированы недостаточно. Представители этого уровня отличаются низкой степенью нигилизма, а также наличием средней выраженности позитивных этнических автостереотипов и преобладанием нейтральных. Эмоционально-ценностное отношение к представителям других этносов региона имеет слабую выраженность. На мероприятиях по проблемам межкультурных связей и межэтнических отношений иногда интересуются содержанием и принимают участие. Присуще стремление узнать как можно больше о культуре своего этноса, этносов региона и мира. Основными мотивами при этом являются мотивы самоутверждения и достижения. Иногда соблюдают этические и правовые нормы в межэтническом общении. Проявляют готовность к участию в процессе установления связей между народами региона и мира, но при этом их действия затруднены. Установки на мирное сотрудничество с народами мира практически всегда положительные. Их оценки представителей других национальностей в основном адекватны. Признают и принимают этническое многообразие мира, а также необходимость этнотолерантных отношений и стремятся к их соблюдению, но недостаточно эффективно их осуществляют из-за недостатка знаний, способствующих пониманию и принятию людей других национальностей и их культуры. В то же время представители этого уровня развития поликультурной личности в определенной степени владеют приемами интрос-

пекции и личностной рефлексии (применяемыми, как правило, эпизодически, только после совершенного действия или поступка, связанного с межэтническими отношениями).

Высокий (рефлексивный) уровень характеризуется целостностью системы поликультурной личности, хорошо развитыми связями между сформированными компонентами. Поликультурность личности определяется достаточно глубокими и осознанными знаниями личности истории, литературы, культуры своего этноса, этносов, проживающих в регионе, и народов мира. Такая личность имеет позитивную этническую идентификацию и высокий уровень этнотолерантности, открытую проявленную и положительную оценку своей этнической принадлежности, а также наличие высокой выраженности позитивных этнических авто- и гетеростереотипов. Характерна высокая степень признания сложности, многомерности и нередуцируемости этнического многообразия мира. Личностный смысл межкультурного взаимодействия представлен мотивами социального признания и благополучия. Личностный смысл участия в деятельности заключается в направленности на самореализацию, самоактуализацию в межкультурном диалоге и взаимодействии, стремлении к соблюдению этических норм по отношению к представителям других этносов. В их сознании присутствуют осознаваемые, реалистичные, достаточно сформированные цели поликультурного понимания мира. Представители данного уровня имеют адекватную общую самооценку себя как субъекта этноса, учитывают и принимают оценку других. У них явно выражен интерес к изучению своей и других культур, развиты познавательные мотивы, устойчивое стремление к выполнению творческих заданий, связанных с межкультурными и межэтническими отношениями, сформированы навыки интроспекции и личностной рефлексии. Они испытывают потребность в личностном изменении и понимают необходимость поликультурного существования, цели которого ставят самостоятельно. Наличие стремления к самосовершенствованию через познание своего этноса, а также осознания культурных ценностей других этносов региона и мира. Высокая степень стремления к самосовершенствованию в этнически диверсифицированном обществе. Проявляют знания национальной специфики, норм и правил поведения в межэтническом общении. Характерно стремление к установлению контактов и способности к активному участию в совместной деятельности людей различных национальностей; к объективному миропониманию и оценке мировых процессов на основе анализа достоверной информации. Такие личности проявляют высокую степень самостоятельности в изучении национальных особенностей своего и других этносов, добываясь полноты систематичности знаний. Они проявляют активность в поиске эффективных путей решения проблем межэтнического взаимодействия в нестандартных условиях. На мероприятиях по проблемам межкультурных связей

и межэтнических отношений постоянно проявляют интерес, принимают участие, имеют желание углубиться в особенности национальной культуры этносов. Личности с высоким уровнем развития поликультурности стремятся оказать помощь тем, кто имеет низкий или средний уровень, особенно в обогащении когнитивного компонента, в коррекции регулятивно-поведенческого компонента.

Сопоставительный анализ проявляемых личностью различного уровня развития поликультурности, индивидуально-психологических особенностей позволил нам сделать предположение о том, что на развитие поликультурности их личности влияют такие характерные проявления, как становление идентичности, лежащее в основе самосознания; формирование и развитие ценностных ориентаций и способности к их дифференциации; развитие потребности и способности к личностной рефлексии; развитие способности к самопознанию, самоанализу и самооценке; стремление к определению своего места в жизни и внутренней позиции.

Так как этническое самоопределение и готовность личности к взаимодействию в этнически диверсифицированном обществе не возникает у человека сразу, а складывается постепенно на протяжении его жизни под влиянием различных психологических и социальных факторов, поликультурность личности не может возникнуть внезапно, она имеет определенные типы своего проявления на соответствующем уровне развития.

Исходя из социально-психологического подхода, основываясь на идеях А.Ф. Лазурского и др., нами были определены типы поликультурной личности. В построении типологии были учтены следующие положения: типология личностей учитывает мировоззрение, идеалы и социальный облик человека. Основой типологии стала идея способности человека жить и развиваться в условиях этнической диверсификации общества; каждый тип поликультурной личности соответствует уровню развития. Критериями классификации являются степень активности; психолого-акмеологическое и социально-психологическое содержание личности.

На основе идеи уровневого развития предлагаем типологию поликультурной личности.

На начальном уровне развития поликультурной личности выделим следующие типы:

- **этноконфликтный** (свойственно вступать в конфликты с представителями других этносов по причине очень низкого уровня знаний национальных особенностей; с представителями своего этноса часто вступает в споры, но в большей степени не по национальным вопросам, а в силу межличностных отношений; свойствен высокий уровень агрессивности и низкие адаптационные возможности к взаимодействию; принадлежность к своему народу может вызывать чувство обиды, ущемленности, униженности и стыда; отсутствуют мотивы, побуждающие к познанию нацио-

нальных особенностей своего этноса, других, проживающих в регионе, что приводит к возникновению спорных ситуаций и конфликтов; характерна неадекватная оценка и отсутствие переосмысления и анализа конфликтных ситуаций; конфликтные ситуации в своем национальном окружении возникают по причине несоблюдения традиций и обычаев своего народа; с представителями других национальностей такой тип личности не готов устанавливать контакт в конфликтном взаимодействии);

- **этноаффективный** (свойственна эмоциональная неустойчивость, раздражительность при общении с представителями своего и других этносов: неуверенность, нерешительность при вступлении в межкультурную коммуникацию в связи с низким уровнем этнокультурных знаний; ценностно-смысловая выраженность имеет нечеткую структуру с преобладанием этноцентризма, ценности дружбы народов и мирного сосуществования не являются первостепенными и значимыми; преобладают неярко выраженные мотивы к познанию культуры своего и других этносов, возникающие на основе эмоциональной возбудимости и неуравновешенности; стремление к осмыслению и регулированию своих эмоциональных состояний, возникающих в процессе межэтнического общения, не выражено);

- **интолерантный** (свойственно неправильное понимание всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности; имеющиеся знания не способствуют открытости, общению и свободе мысли, совести, убеждений; отсутствие терпимого, уважительного отношения к представителям других этносов; эмоциональный всплеск характерен в связи с неготовностью признания ценности других культур, их разнообразия; отсутствие мотивов, побуждающих к осознанию ценности толерантного отношения и поведения в этнически диверсифицированном обществе; отсутствие способности к толерантному осмыслению и регулированию собственного состояния, поведения и деятельности в межэтническом взаимодействии; отсутствие готовности и способности человека жить и конструктивно действовать в этнически многообразном мире).

На низком уровне:

- **поверхностный** (свойственны фрагментарные, поверхностные знания о культуре и национальных особенностях своего этноса и представителей этносов, проживающих в регионе; мотивы, побуждающие к обогащению этнокультурных знаний, выражены очень слабо; контакты с представителями других этносов ситуативны, избирательны; эмоциональные состояния не контролируются и носят быстро меняющийся характер; во взаимодействии с представителями других этносов не проявляет активность и уверенность в себе, первыми иницируют коммуникацию с представителями других этносов только в ситуации, необходимой лично для себя; представления об этническом разнообразии мира искаженные и основываются только на индивидуальном опыте, эмоциональных стереотипах);

• **неустойчивый** (знания о культуре других народов не пополняются и состоят в большей степени из опыта, полученного в ближайшем окружении; представление о поступках представителей других этносов и доверие к ним часто искажается в связи с недостатком объективных этнокультурных знаний; отношения с представителями других этносов неустойчивые и носят избирательный характер; эмоциональное состояние в ходе коммуникации с представителями других этносов быстро меняется; мотивы, побуждающие к осознанию этнического многообразия мира, нечеткие и слабо выражены; неустойчив в поведении с представителями своего этноса из-за частичного соблюдения этических и правовых норм, принятых в данном обществе и вызывающих неодобрение у представителей этноса, к которому данный тип поликультурной личности принадлежит; нестабильная готовность к межкультурной коммуникации);

• **этноцентристский** (выражен в стремлении считать собственные взгляды, представления, обычаи и ценности истинными и оправданными, а ценности представителей других этносов – второстепенными и отклоняющимися от нормы; личности кажется, что его собственное мировоззрение «лучшее», «правильное» или даже «единственное»; критерием, по которому такой тип личности оценивает представителей других этносов являются ценности и стандарты, которые неизменны в силу этноцентрического взгляда; этнокультурные различия, возникающие в поведении и стиле жизни представителей других этносов, часто воспринимаются как «странности» и «искажения»; этноцентрический тип поликультурной личности мешает понимать других, может выражать глубокое неуважение к представителям других этносов, вмешиваться в способность человека общаться с представителями других этносов, у которых иное этнокультурное воспитание; данный тип характеризуется сложностями в получении и обмене опытом и успехами с другими культурами).

На среднем уровне:

• **познавательно-активный** (свойственны хорошие знания национальных особенностей своего этноса, а также проявляет познавательную активность к различным этнокультурным общностям; выражена мотивация к пополнению новыми этнокультурными знаниями; активно вступает в контакты с представителями других этносов с целью познания и изучения их национальных особенностей; этнокультурные знания о своем и других этносах вызывают эмоциональное удовлетворение; часто возникают позитивные эмоциональные состояния, связанные с межэтническим взаимодействием, способствующее мотивации к поиску новых этнокультурных контактов, взаимного общения, осмыслению национальных особенностей представителей различных этносов);

• **эмоционально-устойчивый** (свойственны проявления положительных эмоциональных состояний, связанных прежде всего со способно-

стью к их регулированию; такая способность сформирована на основе достаточного уровня знаний о национальных особенностях представителей различных этносов; характерно наличие низкой степени самоагрессии и высокого уровня адаптированности; принадлежность к своему этносу вызывает чувство спокойной уверенности; свойствен средний уровень канала эмпатии к представителям своего и других этносов; при общении с представителями других этносов такой тип поликультурной личности проявляет устойчивое эмоционально-ценностное отношение и готовность к взаимному общению; преобладают мотивы, побуждающие к познанию этнических особенностей своей и других культур; доминируют положительные эмоциональные состояния в связи с получением конструктивного опыта межэтнического взаимодействия, создающие основу для позитивного восприятия и принятия этнических различий; характерна готовность к межкультурному взаимодействию с установкой на эмоциональное удовлетворение);

- **коммуникативный** (свойственно получение знаний по истории, культуре, быту, национальных танцах, обычаях, традициях, ремеслах и т. д. посредством межкультурной коммуникации; в процессе коммуникации с представителями других этносов возникают положительные эмоциональные состояния; в процессе межкультурного взаимодействия пытается понять ценностно-смысловую составляющую такого общения; преобладают мотивы, побуждающие к познанию этнического многообразия мира посредством коммуникации, и мотивы участия в непосредственной межкультурной коммуникации; отмечается средняя степень участия в собственно и иноэтнических контактах; в процессе межкультурной коммуникации иногда соблюдают традиции и обычаи своего народа и учитывают традиции и обычаи других этносов; практически всегда такой тип личности проявляет готовность к непосредственному участию в мероприятиях и праздниках своего и других этносов).

На высоком уровне:

- **ценностно-смысловой** (свойственна ценностно-смысловая направленность, которая основана на этнокультурных знаниях, социальном опыте и проявляется в целях, интересах, убеждениях, идеалах поликультурной личности; внутреннюю основу межэтнических отношений поликультурной личности к этнической диверсификации общества образует система ценностей; для поликультурной личности данного типа характерно преобладанием ценностей добра, справедливости, этнотолерантности, уважения и дружбы народов; характерны мотивы (познание этнических особенностей, этнического многообразия мира, взаимного межкультурного общения и др.), основой которых является сформированная на данном уровне система ценностей и направленности личности; свойственно осознание ценности опыта межнационального общения, а также необходимости и важности

участия в различных национальных и межкультурных мероприятиях, направленных на интеграцию и взаимопринятие; свойственна положительная эмоциональная окраска восприятия этнических различий, которая обеспечена системой ценностных ориентаций личности);

- **рефлексивный** (свойственна осознанная высокая степень активности личности к познанию этнических особенностей как понимание жизненной необходимости; поликультурная личность такого типа выделяет свое собственное усилие и свою жизненную позицию как основу готовности к межкультурному взаимодействию, осознает и осмысливает этническую диверсификацию общества как социально-психологический феномен, стремится к расширению знаний, приобретению научных знаний о национальном своеобразии своего этноса, этносов, проживающих в регионе, народов мира; стремится к самосовершенствованию через углубление и переосмысление имеющихся этнокультурных знаний; характерно осознание своего эмоционального состояния и регулирования проявлений эмоций по отношению к представителям других этносов; умеет контролировать свои действия в процессе установления межкультурных контактов и общения; характерны мотивы, направленные на переосмысление прошлого опыта общения с представителями других национальностей, поиск закономерностей, сложностей и позитивных тенденций межэтнического взаимодействия);

- **знаниевый** (характерна полнота и системность знаний о культуре, истории, быте, традициях, обычаях, ремеслах своего этноса, этносов, проживающих в регионе, и народов мира; имеет высокую степень стремления к расширению этнокультурных знаний; стремление к поиску информации, способствующей утверждению ценностно-смыслового отношения к своему и другим этносам; адекватное отношение и объективная оценка межнациональных отношений в регионе; преобладание этических ценностей, ценностей общения, ценностей дела; свойственно положительное эмоциональное восприятие объективной информации о достоинствах другого этноса; знание национального языка своего и одного и более других национальностей; ярко выражены мотивы, побуждающие к познанию своей культуры, а также осознанию культурных ценностей других этносов; личность способна к регулированию своих эмоций, адекватному поведению и деятельности, убеждению в свободе национальных проявлений других людей; в процессе межкультурной коммуникации проявляет знания национальной специфики норм и правил поведения представителей других этносов).

Развитие поликультурной личности представляется нам сложным динамическим процессом, возникающим от случайно-ситуативного проявления поликультурности личности, через признание возможных этнотолерантных отношений (проявление этнотолерантности обеспечивается рег-

ламентируемыми рамками, нормами, правилами поведения, принятыми в обществе) к доброжелательным межнациональным отношениям (этнотолерантности к представителям иных национальностей на основе совместной деятельности, когда люди накапливают опыт этнотолерантного отношения друг к другу), от них – к развитию поликультурной личности, выходящей за пределы этнотолерантности (показание осознанного, ценностно-смыслового отношения к представителям различных национальностей и готовность к взаимодействию с ними) и проявлению своих характеристик в соответствующих уровнях развития.

В процессе развития и движения к тому, чтобы быть поликультурной личностью, человек усваивает нормы, установки, стереотипы, ценности своего народа, адаптируется в этнически диверсифицированном обществе, взаимодействует с другими культурами.

Как утверждает В.Ю. Хотинец, методологические основания подобных исследований строятся на принципе выявления характера взаимодействия человека в контексте социальной группы с этнокультурной средой, раскрывающем истоки, социально-психологические условия и особенности образования этнической идентичности.

Развитие поликультурной личности представляет собой поступательное изменение, проявляющееся в соответствующей динамике, имеет сложный, социально-этнический взаимообусловленный процесс.

На наш взгляд, исследование процесса развития поликультурности в условиях этнической диверсификации общества должно строиться на принципе выявления характера взаимодействия человека с данным обществом, социальной средой. Как показывают исследования И.П. Маркова, Н.А. Асипова и др., это взаимодействие есть не что иное, как взаимодействие культур.

Так, И.П. Марков отмечает, что взаимодействие между культурами может строиться по следующим моделям:

1. Диалог культур, в процессе которого происходит взаимообмен ценностями, при этом каждая культура глубже осознает то, что отличает ее от других. На уровне взаимодействия культурных явлений как относительно самостоятельных систем (идеологий, мировоззрений, культур различных этнических групп) эта модель работает лишь в том случае, если взаимодействующие субъекты «равны себе», т. е. самостождественны, аутентичны.

2. Аккультурация, которая характеризует специфику взаимодействия культурных систем в случае их неравенства или неаутентичности одной из них. Контакт в таком случае теряет свою диалогическую природу и принимает односторонний характер – одна культура находится в роли «реципиента», производя оценку и отбор различных элементов «донорской» культуры, отторгая или адаптируя (синкретизируя) их. Эти процессы могут принимать форму экспансии культурных ценностей из одного центра или

добровольного подражания и заимствования элементов других культур в силу их значимости.

3. Негативная конвергенция, когда в процессе взаимодействия «неподлинных» культур каждая из них усваивает элементы другой, которые в ином контексте начинают «играть деструктивную роль».

Помимо этого, согласно Н.А. Асиповой, людям, пребывающим в полиэтнической среде, свойственна большая интернациональная активность, у них больше друзей среди людей других национальностей, возрастает интерес к международным акциям, развиваются общительность и доброжелательность по отношению к окружающим независимо от их национальности.

Все это в совокупности может обеспечить условия для личностного роста индивида. В этнически диверсифицированном обществе люди различных национальностей начинают осознавать, что разнообразие культур как отражение многообразия путей человеческого развития уже само по себе ценно, так как обогащает существование человечества, предоставляет ему возможности для выбора в жизни и деятельности вариантов (многообразие внешнего облика, средств и форм общения, способа ведения хозяйства, удовлетворения творческих потребностей, видов государственного устройства и т. д.). Этнически диверсифицированному обществу присущи такие качества, как повышенная способность к адаптации; наличие здоровой конкуренции, необходимой для динамично развивающегося общества; широкие возможности для выбора жизненного пути.

В настоящее время остро стоит вопрос о сохранении целостности российского государства, поиске стержня, объединяющего всех россиян. В этой связи особый интерес представляют те составляющие межэтнического взаимодействия и те факторы, влияющие на него, которые позволят взаимодействию стать эффективным. Межэтническое взаимодействие можно признать эффективным, если оно способствует успешной этнокультурной адаптации человека, что предполагает «достижение социальной и психологической интеграции с еще одной культурой без потери богатств собственной» (Т.Г. Стефаненко).

Межэтническое взаимопонимание как элемент межэтнического взаимодействия проявляется на межгрупповом и межличностном уровнях. При этом взаимопонимание между этническими общностями и их представителями может осуществляться как на основе понимания, осознания необходимости контакта для достижения целей, так и на основе культурной близости, комплиментарности. Различают следующие механизмы (уровни) понимания: а) понимание в силу таких индивидуальных особенностей человека, как умение стать на место другого (идентификация) и сочувственное отношение к нему (эмпатия); б) понимание через постижение истины, приобретение объективного знания и формирование правильного понятия. Для развития истинно поликультурной личности важны оба эти механизма.

Взаимодействие – культурно обусловленный процесс, все составляющие которого, в том числе взаимопонимание, находятся в тесной связи с этнической принадлежностью его участников. Главным препятствием в успешном взаимодействии служит восприятие и оценка других культур через призму своей. Поскольку один человек субъективно воспринимает и оценивает другого в контексте своей культуры, то такие проявления, как этноцентризм, негативные этнические стереотипы и каузальная атрибуция (объяснение причин поведения и достижений индивидов их этнической принадлежностью), могут нанести существенный урон межэтническому взаимопониманию.

Так, по результатам исследований проблем социально-психологического аспекта межнациональных отношений (В.Н. Куликов, И.Р. Сушков, В.Г. Ципцюк) представлены экспериментальные выводы: межнациональное взаимодействие может быть детерминировано изоляционной, дискриминационной или интеграционной стратегиями построения межнациональных отношений. Как утверждает Т.Н. Персикова, межнациональные отношения, межэтническое взаимодействие, межкультурная коммуникация заключаются в понимании личностью того, что все, связанное с самооценкой и восприятием, личными потребностями, ценностями, нормами и ожиданиями, культурно обусловлено.

Этническая диверсификация общества, в свою очередь, представляет своеобразную полиэтническую среду, в которой создается совокупность условий, способствующих формированию поликультурной личности, готовой к эффективному межэтническому взаимодействию, сохраняющей свою этническую идентичность и стремящейся к пониманию других этнокультур, уважающей иные этнические общности, умеющей жить в мире и согласии с представителями разных национальностей.

Основой развития поликультурности личности являются также диалог культур и культурный плюрализм. По мнению М.М. Бахтина, диалог предполагает уникальность каждого партнера и их принципиальное равенство друг с другом; различия и оригинальность точек зрения, ориентацию на понимание и на активную интерпретацию точки зрения партнера; взаимное дополнение позиций участников общения, соотнесение которых и является целью диалога.

Интеграционным моментом в этнически диверсифицированном обществе служат общечеловеческие ценности, одной из которых выступает само этническое разнообразие мира.

Человек по мере своего взросления, формирования себя как члена общества, в процессе становления как личности необходимо впитывает в себя апробированный, сложившийся опыт, культурное богатство, накопленное предыдущими поколениями. Он опирается на достижения культуры, и это необходимо для того, чтобы он как новый член общества мог бы

полноценно «вливаясь» в (пополнить собой) общество. Вместе с тем по мере нарастания сложности задач, которые возникают перед обществом, взрослеющий человек все более вынужден не только впитывать накопленные достижения культуры, но и искать способы решения новых задач за их пределами.

Как отмечает В.С. Мухина, личность по своей феноменологии предполагает развитие. Конечно, развитие личности опосредовано системой общественных отношений и осуществляется в процессе воспитания и присвоения человеком основ материальной и духовной культуры. Процесс развития человеческой личности в принципе бесконечен. Человек способен выйти за рамки любых ограничений, осознавая и обретая в себе потребность в развитии. Для этого человек организует свою волю, действуя как существо сознательное. Однако типология сознания зависит не только от индивидуального пути отдельной личности, но и от момента исторического развития общества, в котором существует человек. Сегодня это этнос, государство и тенденция всеобщей интеграции человечества.

Процесс развития поликультурной личности сложен и многоаспектен. Как отмечает Л.И. Божович, «методологический анализ позволил нам выйти за пределы той системы знаний, в которой они были получены, и понять, что, если мы хотим сформировать полноценную мотивационную сферу личности, где в единстве будет представлено “хочу и надо”, “хочу и могу”, “для себя и для всех”, то нам придется формировать все три взаимосвязанных качества личности: мотивация – убеждения – способы деятельности». В тех же случаях, когда возникает необходимость в существенной перестройке мотивации, необходимо переделать всю организацию личности в целом, т. е. «преобразовать его личность, изменить взгляды, убеждения, чувства и привычки, весь характер индивида».

Развитие поликультурной личности – это процесс ее социализации в диверсифицированном обществе. Но начинается он с формирования личностной этнокультуры (В.Ю. Хотинец).

Б.А. Вяткин и В.Ю. Хотинец отмечают, что социально-психологическая зависимость личности от факторов, обуславливающих функционирование этноса (этноинтегрирующих признаков), осознанное к ним отношение определяют степень этнической однородности общности. Субъективное отношение к условиям этнического бытия кристаллизуется в явление этнической самоидентификации, которая прежде всего зависит от степени выраженности и интенсивности воздействия этнических элементов на личность в ходе социализации и психологического формирования. Ограниченный сплав объективно существующих связей личности с данной общностью, а также субъективного, личностного к ним отношения образует этническую определенность личности.

Как отмечается в трудах А.Г. Асмолова, в социотипическом поведении субъект выражает усвоенные в культуре образцы поведения и познания,

надсознательные надындивидуальные явления. В основе надсознательных надындивидуальных явлений лежит существующая и служащая продуктом совместной деятельности человечества система значений (А.Н. Леонтьев), опредмеченных в той или иной культуре в виде различных схем поведения, традиций, социальных норм и т. п. Надсознательные явления представляют собой усвоенные человеком как членом той или иной группы образцы типичного для данной общности поведения и познания, влияние которых на его деятельность актуально не осознается и не контролируется им. Эти образцы, например этнические стереотипы, усваиваясь через такие механизмы социализации, как подражание и идентификация, определяют особенности поведения субъекта именно как представителя данной социальной общности. В проявлении неосознаваемых социотипических особенностей поведения человек и группа выступают как одно неразрывное целое.

Этнопсихологические характеристики личности (или группы) проявляются в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора тогда, когда выработанные в ином образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью (или группой) проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы как средства регуляции социального поведения личности еще находятся в процессе своего формирования. Из подобного понимания этнопсихологии вытекает, что специфические этнопсихологические социотипические феномены обнаруживаются (и в известном смысле возникают) в ситуациях взаимодействия разных культур.

Как отмечают П.В. Сысоев и В.В. Сафонова, процесс развития поликультурной личности протекает более эффективно, если человек изучает иностранный язык, например английский. При этом считают, что глобализация английского языка означает процесс распространения и использования английского языка при коммуникации между представителями разных стран и культур по всему миру. Отмечается, что английский язык уже фактически является языком международного общения практически во всех уголках планеты. Глобализация английского языка, по представлениям, представляет собой естественный и необходимый процесс.

Для понимания особенностей развития поликультурной личности в процессе изучения английского языка крайне важно утверждение В.В. Сафоновой о том, что глобализация английского языка сможет сыграть положительную роль, только если она будет способствовать минимизации языкового барьера с целью расширения культурного обмена между странами и народами и не будет переходить в языковую и культурную экспансию. В процессе глобализации, являясь языком международного общения, английский язык будут изучать во всем мире не только для общения между носителями языка и иностранцами, а главное, как основное средство

общения представителей разных стран и культур между собой. В ряде научных работ уже описаны примеры использования английского языка как языка международного общения (D. Crystal, S.J. Savignon, P.V. Sysoev). Отличительной чертой языка международного общения будет «возможность, способность и необходимость отражения в нем культур участников коммуникации. Язык международного общения должен нести информацию об контактирующих культурах, отражая именно их ценности и нормы. Глобализация языка международного общения должна предоставлять возможность отражения в нем других культур, а также будет отражать культурное разнообразие современных поликультурных обществ и являться одним из основных средств развития поликультурной личности.

Иллюстрацией того, в какой степени поликультурна атмосфера современного мира, служит развитие и все большее распространение глобальной сети Интернет, который фактически стал средой (виртуальной) сосуществования и взаимодействия различных культур. Интернет воплощает Поликультурность в концентрированном виде, не размытом ни фактом времени, ни фактом пространства. Он одновременно работает на поликультурность и является ею. Его изобретение в некотором смысле – гимн человеческой поликультурности.

Как справедливо указывает М.Н. Кузьмин, «полиэтнический характер субъектного “тела” нашего общества означает не только его многоязычность и поликультурность, но более того – его все еще весьма ощутимую полицивилизационность»⁵³.

Таким образом, поликультурная личность выступает приемлемой моделью человеческого развития и взаимодействия в сегодняшнем стремительно интегрирующемся мире.

⁵³ Кузьмин Н.М. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6. С. 3–12.

ЗНАЧЕНИЕ СТЕРЕОТИПОВ ДЛЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

3.1. Механизмы формирования стереотипов

Для России – многонационального государства – проблема межнационального общения всегда относилась к первостепенным и важным. Среди причин возникновения данной проблемы назовем кардинальные социально-политические события в стране, резко изменившие национальный состав социального пространства, обострение межнациональных взаимоотношений, этнические стереотипы. Тем более, что этнические стереотипы характеризуются повышенной эмоциональностью и устойчивостью. Национальные (этнические) стереотипы являются одним из важнейших факторов, влияющих на процесс межкультурной коммуникации. Эти устойчивые образы-представления одного народа о других и о себе самом (например, «немцы – пунктуальные», «русские – открытые») могут играть как положительную, так и отрицательную роль в коммуникации. С одной стороны, стереотипы могут подготавливать коммуниканта к межкультурному взаимодействию, облегчать ему ориентировку в ситуации. С другой – они могут вызывать необоснованные ожидания, провоцировать неверные интерпретации происходящего, затруднять коммуникацию или приводить к полному отказу от нее. Процесс и результат межкультурной коммуникации, в свою очередь, тоже влияет на содержание и структуру стереотипных представлений индивида. Усвоенные в процессе социализации личности национальные стереотипы актуализируются в начале коммуникации с представителем иной культуры или до ее начала, если человек знает о предстоящей встрече с иностранцем. Далее происходит сличение имеющихся представлений с наблюдаемой действительностью и, как следствие, их подкрепление и усиление или трансформация. Таким образом, между национальными стереотипами коммуниканта и его опытом межкультурной коммуникации обнаруживаются отношения взаимовлияния и взаимообусловленности.

Стереотипизация предполагает статичный взгляд на общество и человека, неумение воспринимать уникальность человеческой личности, стремление свести всех людей к ограниченному числу типов со стандартным набором характеристик.

Отфильтровывая поступающие извне коммуникативные сигналы и преломляя их через призму собственного восприятия, люди склонны от-

давать предпочтение именно той информации, которая отвечает их внутренней логике, подтверждает устоявшиеся мнения и соответствует их ценностям и приоритетам. Игнорирование значимости тех сведений, которые противоречат взглядам личности или не укладываются в рамки ее взглядов и представлений, является своего рода самообманом, средством самозащиты от всего нового, неизведанного и непонятного.

Хорошо известный подход, ставший уже классическим, – это рассмотрение двух базовых стереотипов *мы/свои* и *они/чужие*, которые находятся в оппозиции друг другу. «Свои» воспринимаются с положительными эмоциями, им отдается предпочтение перед «чужими». При этом, как отмечают психологи, наблюдаются такие когнитивные последствия: 1) считается, что все «чужие» похожи друг на друга и отличны от своих; 2) среди «своих» видят больше разнообразия, нежели среди «чужих»; 3) оценки «чужих» тяготеют к крайностям: они бывают либо очень позитивными, либо очень негативными. В межкультурной коммуникации это может приводить к неприятию иностранцев или, напротив, к их идеализации (что до недавнего времени было типично для русских).

Механизмом формирования стереотипов являются многие когнитивные процессы, потому что стереотипы выполняют ряд когнитивных функций – схематизации и упрощения, формирования и хранения групповой идеологии и т. д. Следовательно, механизмы формирования стереотипов связаны с особенностями человеческого мышления и психики. Сюда можно отнести склонность личности к обобщению на основе собственного культурного опыта. Например, согласно российским правилам дорожного движения, автомобили должны ездить по правой стороне дороги. Исходя из этой посылки, можно предположить, что именно движение по правой стороне улицы является нормой. Однако эти инференции становятся опасными, если мы оказываемся в стране с левосторонним движением. Точно так же инференции представителя культуры, в которой женщин считают «слабым полом», могут создать взрывоопасную коммуникативную ситуацию в среде американских феминисток.

Согласно О.А. Леонтович, при оценке, классификации и категоризации поведения окружающих людей, как правило, используют эвристические подходы. Результатом могут стать неоправданные обобщения и формирование стереотипов. Ошибки в индуктивном мышлении приводят к неверным выводам, например: *Американцы заботятся о своем здоровье. Многие американцы питаются в «Макдональдсе». Значит, те, кто питается в «Макдональдсе», заботятся о своем здоровье.*

Еще одна возможная причина формирования стереотипов – ошибки в дедуктивном мышлении, например, при использовании силлогизмов. Приводимый ниже пример показывает, что использование такого рода формул, особенно содержащих слова *все, всегда, никогда* и т. д., могут

приводить к абсурдным результатам, а следовательно, чревато коммуникативными сбоями: *Все, кто много пьет, – алкоголики. Русские много пьют. Значит, все русские – алкоголики.* Но даже если бы все мы мыслили совершенно логично, то в мире все равно было бы много расхождений во мнениях, так как для полного согласия необходимо, чтобы все люди использовали одни и те же исходные посылки. Однако это невозможно из-за многочисленных культурных и индивидуальных различий.

Язык играет ведущую роль в создании стереотипов. С точки зрения физиологии стереотипы формируются на основе системы условных рефлексов. Постоянное повторение одних и тех же фраз, со временем приобретающих устойчивость на уровне языка, приводит к тому, что их значение оседает в подкорке головного мозга, а восприятие происходит автоматически, без участия высшего сознания. Носители языка не задумываются над содержанием клишированных фраз, принимая их как данность.

Для обозначения стереотипов служат следующие средства:

1) слова, которые содержат в своих значениях оценку свойств типичного представителя другого этноса, например слово *выцыганить*, в основе которого лежит представление о цыганах, как о людях, умеющих добиваться своей цели путем настойчивых, надоедливых просьб;

2) атрибутивные словосочетания, в которых определение – прилагательное, образованное от этнонима, а определяемое – имя какого-либо свойства человека: *русский размах, французская элегантность*;

3) сравнительные обороты: *точен, как немец; медлителен, как финн*;

4) фразеологические единицы: *уйти по-английски*;

5) пословицы: *Что русскому хорошо, то немцу – смерть*;

6) анекдоты, которые иллюстрируют расхожее представление о том или ином этносе: *Стоит чукча на остановке, считает: «Пятый... Шестой... Одиннадцатый...» Прохожий интересуется, что он считает. Чукча отвечает: «Автобусы. Мне сказали, что в 37-м ехать надо!»*

Кроме того, на коммуникативном уровне стереотипизация происходит на основе:

1) акцентов (например, хорошо известный кавказский акцент в России);

2) манеры произнесения слов и постановки ударений;

3) особенностей интонации;

4) темпа речи (русские анекдоты о прибалтийцах, например эстонцах);

5) манеры говорить громко или тихо;

6) речевых стратегий;

7) коммуникативных дистанций.

3.2. Происхождение и функции стереотипов

Стереотипы возникают в процессе категоризации, или отнесения людей к хорошо известным категориям, например, нация, раса, этническая группа, религия, пол и т. д. Г. Тэджфел отличал социальные стереотипы от обычных и считал, что стереотипы могут стать социальными, только когда они разделяются большой группой людей внутри социальной общности. Это означает процесс эффективного проникновения данных стереотипов в сознание людей.

Люди воспринимают мир сквозь призму представлений, отношений, ценностей, сформировавшихся в данной культуре, и ведут себя в соответствии с конкретными культурными нормами. В мире нет единых общечеловеческих норм и правил, они существуют лишь в культурно обусловленном варианте. Представления человека о мире относительно и разнообразны в зависимости от того, в какой культуре он живет. Поэтому стереотипы усваиваются не только в процессе социализации, но и в процессе инкультурации. Стереотипы представляют собой часть культуры, а «привычку» думать о других группах определенным образом человек формирует с детства.

Стереотипы могут возникать через ограниченные личностные контакты. Например, если вас оскорбил татарин, то вы можете сделать вывод, что все татары грубы и невоспитанны. В данном случае возникает стереотип, который исходит из ограниченной информации.

Кроме того, стереотипы формируются в процессе общения с теми людьми, с которыми чаще всего приходится сталкиваться. Это родители, друзья, сверстники, учителя, коллеги по работе и т. д.

Особое место в образовании стереотипов занимают средства массовой информации. Возможности формирования стереотипов средствами массовой информации не ограничены как по своему масштабу, так и по своей силе. Существуют эффективные приемы воздействия на сознание людей, помогающие формированию стереотипов. Это использование совпадения интересов, внешнее сходство события с внушением, увязка новых стереотипов со старыми, прием подмены стереотипов, смещение фокуса внимания, стимулирование столкновений между отдельными группами людей и т. д. Средства массовой информации часто разыгрывают спектакль, который очень тонко подводит индивида или реципиента к пассивному восприятию скрытого смысла информации. При этом проблемы рассматриваются схематично, делается упор на стереотипы. Необходимо отметить, что для большинства людей пресса, радио и телевидение являются основными авторитетами. Мнение средств массовой коммуникации становится мнением людей, вытесняя из мышления их индивидуальные установки. Большое значение имеет также и статус источника информации. Например, совершенно очевиден результат информационного воздействия

на людей, проводимого известным политиком или общественным деятелем. Здесь играет роль фактор авторитета источника информации. Чем выше авторитет источника, тем выше доверие к этой информации со стороны аудитории. Даже если некоторые индивиды критически воспримут информацию от такого источника, то она все равно закрепится в их сознании.

По своему характеру стереотипы представляют собой чувственно окрашенные образы, аккумулирующие в себе социальный и психологический опыт общения и взаимодействий индивидов. Имея такую природу, стереотипы обладают целым рядом качеств: целостностью, ценностной окраской, устойчивостью, консерватизмом, эмоциональностью, рациональностью и др. Благодаря этим качествам стереотипы выполняют разнообразные функции. По мнению Т.Г. Грушевицкой, В.Д. Попкова и А.П. Садохина, для процесса межкультурной коммуникации особое значение имеют следующие функции стереотипов:

- 1) передача относительно достоверной информации;
- 2) ориентирующая функция;
- 3) влияние на создание реальности.

Функция передачи относительно достоверной информации основана на процессах обобщения, происходящих при наблюдении неординарного, бросающегося в глаза, необычного поведения и образа мыслей членов другой культурной группы. Попадая в чужую культуру, люди склонны к обобщению и упорядочиванию всего, что они видят. Уже с первых контактов с чужой культурой всегда начинается классификация новой информации и формируется относительно четкая модель этой культуры, что достигается путем упрощения и генерализации реальности, выделения наиболее характерных черт данной культуры. Поэтому на основе всего многообразия впечатлений создаются четкие контуры чужой культуры и дается характеристика ее представителей по определенным признакам. Например, в основе стереотипов практичности и пунктуальности немцев или гостеприимства и склонности к выпивке у русских во многих случаях лежат наблюдения за их действительным поведением.

Ориентирующая функция заключается в том, что с помощью стереотипизации удастся создать упрощенную матрицу окружающего мира, в ячейки которой, опираясь на стереотипы, «расставляются» определенные социальные группы. Такой прием позволяет довольно быстро дифференцировать людей по группам на основе стереотипных признаков, ожидая от них определенного поведения. Например, если спросить у любого человека, для членов какой этнической группы характерно предсказывать судьбу по линиям руки, то скорее всего у него возникнет образ цыганки.

Функция влияния на создание реальности заключается в том, что с помощью стереотипов удастся четко разграничить свою и чужую этнические группы. Стереотипизация позволяет дать оценочное сравнение чужой

и своей групп и тем самым защитить традиции, взгляды, ценности своей группы. В связи с этим стереотипы являются своего рода защитным механизмом, служащим для сохранения позитивной идентичности собственной культурной группы. Такое разграничение связано с понятием ингруппового фаворитизма, подразумевающего формирование более позитивного образа собственной культуры по сравнению с другими. В данном случае стереотипы консолидируют собственную культурную группу и обозначают ее границы. Примером могут служить стереотипы-поговорки или анекдоты, существующие в каждой культуре. В поговорке *Что русскому хорошо, то немцу – смерть* можно увидеть вполне конкретный образ другой группы.

3.3. Виды стереотипов

Применительно к межкультурной коммуникации принято различать гетеростереотипы, т. е. внешние стереотипы, которые сложились у представителей одной культуры о другой, и автостереотипы, т. е. мифы о самих себе, существующие внутри данной культуры.

Автостереотипы формируются под влиянием литературы, средств массовой информации, традиционного и современного фольклора. Мифы о самих себе не могут не оказывать влияния на формирование индивидуальной культурно-языковой личности из желания «соответствовать» представлению о «типичном русском», «типичном французе», «типичном немце», «типичном американце» и т. д. С.А. Сухих следующим образом интерпретирует автостереотип русских: «...мы оцениваем себя как ориентированных: 1) на коллектив; 2) на духовные ценности; 3) на идолопоклонство; 4) на лучшее будущее – все само собой, «авось»; 5) на быстрое решение жизненных проблем».

Следует отметить, что *гетеростереотипы* могут не совпадать с автостереотипами. Нередко представители определенной культуры бывают крайне удивлены, узнав, как их воспринимают «со стороны». По мнению О.А. Леонтович, американцев поражает то, что русские характеризуют их как «улыбающихся, но неискренних». Американцы гордятся своей независимостью и открытостью, в то время как иностранцев нередко поражает шаблонность американского мышления и неспособность «сдвинуться» с устоявшейся точки зрения, принять ценности и представления других народов.

Весьма интересны данные О. Реша, который исследует автостереотипы и гетеростереотипы русских и немецких студентов.

Автостереотипы

Русские приписывают себе такие качества, как добродушие (63,3 %), радость (30,4 %), лень (27,1 %), ум (22,7 %), гостеприимство (20,4 %), от-

крытость (16,6 %), отсутствие ответственности (17,1 %), трудолюбие (14,4 %), легковерие (11,0 %), способность к выживанию (10,5 %), сила воли (9,9 %), склонность к выпивке (8,8 %).

Немецкие студенты видят себя такими: пунктуальными (38,1 %), аккуратными (22,6 %), высокомерными (19,0 %), целеустремленными (17,9 %), прилежными (15,5 %), эгоистичными (15,5 %), материалистичными (10,7 %), консервативными (10,7 %), скованными (8,3 %).

Гетеростереотипы

В глазах русских студентов немцы выглядят следующим образом: умные (27,1 %), пунктуальные (24,9 %), трудолюбивые (18,2 %), хозяйственные и экономные (12,2 %), скупые (11,0 %), практичные (10,5 %), высокомерные (7,2 %).

Представления немецких студентов о русских таковы: склонные выпивать (34,5 %), гостеприимные (27,4 %), радостные (11,9 %), любящие праздники (10,7 %), скромные (9,5 %), открытые (8,3 %), сердечные (7,1 %), общительные (6,0 %), самоуверенные (4,8 %), националисты (4,8 %).

По мнению О. Реша, черты, приписываемые русскими и немецкими студентами себе, в ряде случаев совпадают с гетеростереотипами, однако существенно расходятся по качественным параметрам.

О.А. Леонтович приводит результаты психолингвистического эксперимента, проведенного ею для определения соотношения авто- и гетеростереотипов во взаимовосприятии русских и американцев. В эксперименте принимали участие 100 русских и 100 американцев в возрасте от 18 до 82 лет, имеющих высшее образование или обучающихся в высших учебных заведениях. Информантам было предложено написать по 10 типичных черт русских и американцев, а также привести по 5 вариантов окончания фраз типа «Русские всегда...», «Американцы никогда...». Проанализировав и обобщив полученные данные, автор выявила следующие наиболее частотные ответы.

• С точки зрения русских, американцы:

дружелюбные, расчетливые, оптимистичные, деловые, высокомерные, уверенные в собственной правоте, независимые, амбициозные, энергичные, трудолюбивые, патриотичные.

Американцы выглядят:

толстыми, улыбающимися, но неискренними, бодрыми, процветающими, здоровыми, глупыми, уверенными в себе, однообразными.

Американцы любят:

свою страну, жевательную резинку, работу, деньги, семью, спорт, развлечения, своего президента, психоаналитиков.

Американцы всегда:

улыбаются, вмешиваются в чужие дела, планируют свое будущее, думают только о себе, задают глупые вопросы, хвастаются, заботятся о своих правах и личном пространстве.

Американцы никогда:

не обманывают, не плачут, не мечтают, не тратят времени, не напиваются, не понимают русских.

• *С точки зрения американцев, американцы:* индивидуалисты, эгоистичные, ориентированы на материальные блага, стремятся к успеху и власти, оптимистичные, веселые, трудолюбивые, образованные, шумные, разговорчивые.

Американцы выглядят:

разнообразными, счастливыми, богатыми, занятыми, собранными, улыбающимися, здоровыми, успешными.

Американцы любят:

деньги, власть, развлечения, успех, телевидение, одежду, сервис, удобства, машины, статус, еду, перемены.

Американцы всегда:

улыбаются, хорошо проводят свободное время, уверены в своей правоте, стараются работать производительно, тратят деньги, мыслят позитивно, строят планы на будущее.

Американцы никогда:

не сдаются, не просят о помощи, не носят меховых шапок, не толкаются, не лезут без очереди.

• *С точки зрения американцев, русские:*

образованные, интеллектуальные, бедные, эмоциональные, страстные, религиозные, угнетенные, терпеливые, гордые, гостеприимные, трудолюбивые.

Русские выглядят:

серьезными, грустными, свирепыми, угрожающими, голодными, несчастными, крупными (даже женщины), усталыми, испуганными, бледными, замерзшими, суровыми, напряженными, подозрительными.

Русские любят:

водку, жирную пищу, книги, американскую культуру, друзей, музыку, балет, искусство, культуру, войну, семью, холодную погоду.

Русские всегда:

носят сумки и авоськи, толкаются, хорошо выступают на Олимпийских играх, целуются в обе щеки, кричат, принимают жизнь такой, какая она есть, много работают, заботятся о своих семьях, хотят быть в центре внимания.

Русские никогда:

не веселятся, не носят обувь дома, не прекращают работать, не бывают оптимистичными, не строят планов на будущее, не улыбаются на улице, не совершают глупых поступков, не понимают американцев.

• *С точки зрения русских, русские:*

простые, открытые, доверчивые, с широкой душой, отзывчивые, гостеприимные, щедрые, веселые, ленивые, смекалистые, умные, терпеливые, несобранные *Русские выглядят:*

добрыми, дружелюбными, умными, красивыми, простыми, озабоченными, открытыми, загадочными. *Русские любят:*

пить водку, разговаривать с друзьями, петь песни, есть, мечтать, отдыхать, гостей, философию, политику, детей, дачи, мороз.

Русские всегда:

спорят, жалуются, ищут глубины во всем, помогают друг другу, страдают, веселятся, всех прощают.

Русские никогда:

не предадут друзей, не скрывают своих чувств, не считают деньги, не умеют наслаждаться жизнью, не мстят.

По мнению О.А. Леонтович, приведенные данные показывают, какие стереотипы могут лечь в основу взаимовосприятия русских и американцев в процессе межкультурной коммуникации. Автор делает вывод, что расхождение автостереотипов и гетеростереотипов будет создавать помехи в общении как следствие несовпадения идентификации и самоидентификации коммуникантов. Образ партнера по коммуникации и его поступки, пропущенные через призму стереотипов, могут получить ложное истолкование и неверную оценку. Исходя из сложившихся стереотипов, от партнера заведомо ожидают определенного поведения, в том числе речевого.

3.4. Значение стереотипов для межкультурной коммуникации

В ситуации межкультурных контактов стереотипы играют очень важную роль. Многие исследователи считают, что в зависимости от способов и форм их использования стереотипы могут быть полезны или вредны для коммуникации. Эффективная стереотипизация помогает людям понимать ситуацию и действовать в соответствии с новыми обстоятельствами. *Стереотип приносит определенную пользу в следующих случаях:*

- 1) если стереотип отражает групповые нормы и ценности, а не специфические качества, свойственные отдельно взятому индивиду;
- 2) если стереотип является описательным, а не оценочным;
- 3) если стереотип выступает лишь догадкой о группе, но не прямой информацией о ней;
- 4) если стереотип не является для индивида окончательным выводом, а верифицируется на основе дальнейших наблюдений и опыта общения с реальными людьми.

Исследователи выделяют ряд причин, согласно которым стереотипы могут препятствовать межкультурной коммуникации.

1. За стереотипами не удается выявить индивидуальные особенности людей.

Стереотипизация предполагает, что все члены группы обладают одинаковыми чертами. Такой подход применяется ко всей группе и к отдельному индивиду на протяжении определенного промежутка времени, несмотря на индивидуальные вариации.

2. Очень часто стереотипы основываются на полуправде и искажениях.

Итак, в ситуации межкультурной коммуникации важно уметь эффективно обходиться со стереотипами, осознавать их и уметь от них отказываться, если они не соответствуют реальной действительности.

Межкультурная коммуникация – это «межличностное коммуникативное взаимодействие различных по своей культурной принадлежности индивидов». Актуализация национальных стереотипов во время такого взаимодействия происходит по индивидуальному сценарию у каждого человека. Таким образом, характер взаимовлияния стереотипов и опыта межкультурного общения во многом определяется особенностями личности коммуниканта. Исходя из сказанного выше, можно подчеркнуть, что межкультурная коммуникация – это часть культуры межнационального общения в целом, которое представляет собой систему знаний об истории и культуре своего народа и других этнических групп (когнитивный компонент), отношения к своему и другим этносам (эмоционально-оценочный компонент), мотиваций и потребностей в освоении родной культуры и культуры народов-соседей (мотивационно-потребностный компонент), действий и поступков по отношению к людям другой национальности (поведенческий компонент). Поэтому работу по воспитанию культуры межнационального общения следует организовывать таким образом, чтобы в единстве шло развитие каждого компонента. Основы воспитания культуры межнационального общения закладываются в условиях общеобразовательной школы. Исходя из этого, важнейшей задачей современной педагогики становится воспитание навыков и привычек позитивного межэтнического общения, культивирование у школьников уважения к истории и культуре своего народа, а затем и других народов.

Известно, что воспитание культуры межнационального общения особенно интенсивно идет в младшем школьном возрасте, так как именно этот возраст является наиболее сензитивным периодом формирования национального самосознания, механизмов этнообъединительных и этнограничительных представлений и рефлексивному отношению к «своему» и «чужим» этносам (Ю.В. Бромлей, Л.М. Дробижева, А.Ф. Даждамиров, В.С. Мухина, Ж.В. Топорков и др.). В связи с этим на учителя начальных классов возлагается особая ответственность за правильную организацию

процесса воспитания культуры межнационального общения у детей. Данную работу нужно тщательно планировать, поскольку в каждой школе встречаются дети разных этнических групп. В процессе воспитания культуры межнационального общения необходимо решать следующие задачи: обеспечить ученику возможности самоидентифицироваться как представителю того или иного народа, определенной национальной культуры; оказать помощь ученику в умении реализоваться в рамках определенной культуры и исторической общности как творческой личности и ответственного гражданина; обеспечить ученику возможность вступления в равноправный диалог с иными культурами.

СВЯЗЬ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАННЕМ ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

4.1. Формирование и развитие идентичности в раннем юношеском возрасте

В последние годы многими исследователями отмечается рост этнического самосознания во всем мире. Это связано, прежде всего, с процессами глобализации, которые «стирают» различия между нациями и этносами, подчиняя всё товарно-денежным отношениям и рыночным механизмам⁵⁴.

Для понимания причин возрастания потребности в становлении этнической идентичности личности рассмотрим проблему становления идентичности личности вообще и проблему становления этнической идентичности, в частности, а затем исследуем, как влияет развитие идентичности на становление отношений к другим этносам на становление толерантности.

Э. Эриксон понимал развитие идентичности как взаимодействие трех процессов: биологических, социальных и эго-процессов, причем эго ответственно за интеграцию первых и вторых. Результатом интегративной работы эго, или эго-синтеза, является некоторая конфигурация элементов идентичности, которая строится в течение всего детства. Эта гипотетическая конфигурация обеспечивает переживание чувства идентичности⁵⁵.

Э. Эриксон считал, что в возрасте 10–20 лет у человека происходит объединение представлений о себе, усвоенных норм социального поведения и системы ценностей личности. Ключевым для становления идентичности является осмысление непрерывности времени, связи прошлого, настоящего и будущего и проектирование собственного будущего на основе осмысления прошлого и настоящего. Расширение социоролевого репертуара, заимствование моделей социального поведения, присущих более старшему возрасту, достижение равновесия между зависимостью и независимостью, развитие системы ценностных ориентаций и многие другие социально-психологические «приобретения» подростка впервые становятся для него предметом осмысления, результатом которой и становится обретение идентичности. Так подросток начинает становиться хозяином собственной жизни.

⁵⁴ См.: Моизи Д. Геополитика эмоций: Как культуры страха, унижения и надежды трансформируют мир. М., 2010.

⁵⁵ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издат. группа «Прогресс», 1996.

Подробный анализ концепций личностной идентичности в различных психологических концепциях проделан Н.В. Антоновой⁵⁶.

Сегодня идентичность понимается А. В. Микляевой, П. В. Румянцевой и В.С. Собкиным и как свойство человека, связанное с его ощущением собственной принадлежности к определенной группе, и как свойство индивида оставаться самим собой в изменяющихся социальных ситуациях и является результатом осознания индивидом самого себя в качестве человеческой личности, отличающейся от других⁵⁷.

Под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других (Я-концепция). В Я-концепции выделяют три подструктуры: когнитивную, эмоционально-оценочную и поведенческую. Само понятие «Я-концепция» может быть отнесено не только к отдельной личности, но и к большим группам, например к этносам, как «образ себя».

Когнитивный компонент «Я-концепции» – «образ Я», характеризующий содержание представлений человека о себе, своем месте в обществе, своих способностях, внешности, личностных качествах, социальных ролях и статусах. В содержании когнитивного компонента содержатся две части: «объединяющая», обеспечивающая принадлежность человека к определенным группам (идентификация), и дифференцирующая, служащая его выделению по сравнению с другими и создающая основу для чувства собственной непохожести, уникальности, неповторимости.

Эмоционально-оценочный компонент «Я-концепции» отражает отношение человека к себе самому и той группе, к которой он принадлежит, и проявляется в самооценке, самоуважении, уровне притязаний, чувстве собственного достоинства. Трагические страницы истории человечества связаны с неадекватной самооценкой этноса, чрезмерно завышенным уровнем притязаний.

Поведенческий компонент «Я-концепции» определяет возможность саморегуляции, способность человека принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, отвечать за свои поступки. Важным измерением «Я-концепции» является ориентация в поведении на внешний или на внутренний контроль («локус контроля»).

Последователь Э. Эриксона Дж. Марсиа отмечает, что идентичность развивается на протяжении всей жизни человека. Он вводит различие двух путей достижения идентичности: 1) постепенное осознание некоторых данных о себе (имя, гражданство, наличие способностей и т. п.), этот

⁵⁶ Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма, и когнитивной психологии // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 131–143.

⁵⁷ Собкин В.С., Адамчук В.Д. Измерение толерантных установок в сфере межнациональных отношений // Вестник практической психологии образования. 2006. № 2. С. 26–35; № 3. С. 48–60.

путь ведет к формированию присвоенной (или преждевременной) идентичности; 2) самостоятельное принятие человеком решений относительно того, каким ему быть, – этот путь ведет к формированию конструируемой (или достигнутой) идентичности.

Многие исследования подтвердили взаимосвязь между видом идентичности и такими характеристиками личности, как уровень тревожности, самоуважение, структура ценностей, локус контроля⁵⁸. Подростки, находящиеся в ситуации «диффузии», обладают более ярко выраженным внешним локусом контроля по сравнению с теми, кто обладает «реализованной идентичностью» и «мораторием», но эта тенденция опять же была более выражена для юношей, нежели для девушек.

А. Уотерман также считает, что формирование идентичности – не единичный акт, а серия взаимосвязанных выборов, посредством которых человек принимает свои личные цели, ценности, убеждения.

Основатель школы символического интеракционизма Дж. Мид считал, что при рождении человек не обладает идентичностью, она возникает как результат его социального опыта, взаимодействия с другими людьми. Таким образом, акцент делается на социальной обусловленности идентичности: она возникает только при условии включенности индивида в социальную группу, в общении с членами этой группы⁵⁹.

Последователь Дж. Мида И. Гоффма выделяет три вида идентичности: 1) социальная идентичность – типизация личности другими людьми на основе атрибутов социальной группы, к которой он принадлежит; 2) личная идентичность, включающая все индивидуальные признаки человека и историю его жизни; 3) «Я-идентичность» – субъективное ощущение индивидом своей жизненной ситуации, своей непрерывности и своеобразия⁶⁰.

Сторонник когнитивно ориентированной психологии Г. Брейкуэлл выделяет следующие структурные компоненты идентичности.

1. Биологический организм. Идентичность является продуктом взаимодействия биологического организма с социальным контекстом. Биологический организм – «сердцевина» идентичности, однако со временем он становится все менее значимой ее частью.

2. Содержательное измерение. Включает все характеристики, которыми индивид пользуется, чтобы описать себя, и которые описывают его как уникальную личность.

3. Ценностное измерение. Каждый элемент содержательного измерения имеет свою оценку, позитивную или негативную, которая приписы-

⁵⁸ См.: Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. М., 1991.

⁵⁹ Mead G.H. Mind, self and Society. Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946.

⁶⁰ Goffman E. The neglected situation // Amer. Anthropol. 1964. V. 66. N 5. Part. 2; Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.

вается ему индивидом, исходя из социальных норм и ценностей. Оценки также нестатичны, они могут меняться в соответствии с изменениями в личной социальной ситуации. Таким образом ценности индивида находятся в состоянии изменения.

4. Время. Развитие идентичности протекает в плане субъективного времени. Биографическое же время определяется содержательным и ценностным параметрами измерения идентичности, влияя, в свою очередь, на их структурную организацию⁶¹.

Обобщая результаты исследований представителей различных теоретических ориентаций, можно выделить тенденции интерпретации феномена идентичности.

1. Идентичность имеет структурное строение. Основными параметрами ее измерения служат содержательный и оценочный, находящиеся во взаимодействии и взаимосвязи. Идентичность существует в плане субъективного времени.

2. Возможно выделение двух аспектов идентичности – личностного и социального. Онтогенетически личностная идентичность является вторичной по отношению к социальной, формируясь на основе использования выработанных в процессе социальной категоризации понятий.

3. Идентичность – динамичная структура, она развивается на протяжении всей жизни человека, причем это развитие нелинейно и неравномерно, проходит через преодоление кризисов идентичности, может идти как в прогрессивном, так и в регрессивном направлении.

4. Возможно выделение различных типов идентичности. Классификации основываются на таких параметрах, как наличие или отсутствие кризиса идентичности, сила и наличие решений, принятых относительно себя и своей жизни, открытость новому выбору. Способность к изменению идентичности связана с использованием защитных стратегий.

5. На поведенческом уровне возможно рассмотрение идентичности как процесса решения жизненно значимых проблем, причем каждое принятое решение по поводу себя и своей жизни (самоопределение) будет вносить вклад в формирование структуры идентичности в качестве ее элемента.

6. Идентичность является социальной по происхождению, так как она формируется в результате взаимодействия индивида с другими людьми и усвоения им выработанного в процессе социального взаимодействия языка. Изменение идентичности также обусловлено изменениями в социальном окружении индивида⁶².

⁶¹Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L. – N.Y.: Mithuen, 1986; Threatened identities / Breakwell G.M. (ed.). Chichester: Wiley, 1983.

⁶² См.: Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма, и когнитивной психологии // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 131–143.

Становление социальной идентичности в период социальных кризисов имеет ряд особенностей. Исследования показали, что в ситуации социальной нестабильности и кризиса, несмотря на объективные нарушения межпоколенной трансляции норм и представлений о жизни общества, семья остается для подростка важным фактором построения образа социального мира в целом и социальной идентичности в частности⁶³.

Как правило, идентификации институализированы, т. е. связаны с основными институтами (семья, государство, экономика, образование и др.), и проявляются через соответствие поведения институциональным требованиям и соответствующую реакцию институтов. В случае изменения социальных институтов или их функций сформировавшаяся идентичность может быть трансформирована или полностью разрушена.

Можно отметить несколько факторов, затрудняющих становление идентичности в условиях современной России:

- во-первых, социально-экономические реформы последних лет, ориентированные на достижение личного успеха, разрушающие традиционно общинную психологию российского народа, не соответствуют духу традиционной российской ментальности;

- во-вторых, деятельность СМИ также объективно разрушает традиционные ценности, зачастую формирует негативную идентичность, насаждает западные образцы культуры и поведения;

- в-третьих, старшему поколению нечего противопоставить этому, потому что не случилось честного разговора о прошлом, и старшие выглядят для нынешней молодежи проигравшими, не сумевшими сохранить страну;

- в-четвертых, произошло нарушение непрерывности хода исторического времени: прошлое страны плохо переносится в настоящее и не выступает фундаментом для будущего, что создает чувство неустойчивости и неуверенности в завтрашнем дне.

Становление личностной, социальной и этнической идентичности личности является результатом социализации. Социализация – процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта; процесс вхождения человека в социальную среду и приспособления к культурным, психологическим и социальным условиям. В гуманистической психологии социализация – самоактуализация Я-концепции, реализация личностью своих потенций и творческих способностей, преодоление негативных влияний среды.

⁶³ См.: Баклушинский С.А. Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника. Труды по социологии образования. М., 1993. Т. I, вып. II. С. 83–92; Белинская Е.П., Куликова И.В. Перспективная идентичность подростка в условиях социального кризиса // Труды по социологии образования. М., 1999, и др.

Л.Г. Ионин считает, что идентичность, сформированная в процессе социализации, не является неизменной, и может быть утрачена по двум основным причинам: в результате кардинальных психических изменений либо в результате быстрых и значительных изменений в окружающей социальной среде, что, например, и произошло в российском обществе на стыке тысячелетий⁶⁴.

Одним из важнейших средств социализации выступает воспитание. Содержание и способы воспитания являются производными от социальных условий, национальных особенностей и традиционно-бытовой культуры. Основным социализирующим институтом в наше время продолжает оставаться семья, семейное воспитание, нормы, ценности, традиции, обычаи, существующие в семье, семейные ресурсы, эмоциональная и материальная поддержка, структура семьи. Структура и функции семьи, её уклад, отношение к детям, стиль и цели воспитания определяются культурой.

Исследователи выяснили, что выбор стиля и целей воспитания зависит от особенностей хозяйствования и культуры: охотники и собиратели ориентированы на воспитание у детей самостоятельности и независимости, а скотоводы и земледельцы – ответственности и послушания.

Исследование особенностей воспитания, проведенное в 70-е годы прошлого века, показало, что в настоящее время социальное положение родителей оказывает большее влияние на особенности воспитания, чем их этническая принадлежность.

Важным компонентом социальной идентичности является этническая идентичность – переживание своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Её становление – это результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, становления личности как субъекта культуры определенного этноса.

Этнос – устойчивая в своем существовании группа людей, осознающих себя ее членами на основе любых признаков, воспринимаемых ими как этнодифференцирующие. В настоящее время этническое возрождение рассматривается одной из основных черт развития человечества во второй половине двадцатого века. Почти повсеместный интерес к своим корням у отдельных людей и целых народов проявляется в самых разных формах: от попыток реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поисков загадочной народной души до стремления создать или восстановить свою национальную государственность.

Наблюдается повышенное внимание к этнической идентификации, потребность консолидации этнической общности, попытки выработки интегрирующего национального идеала, «охранение» и обособление своей

⁶⁴ Ионин Л.Г. Идентификация и инсценировка // Соц. исследования. 1995. № 3. Цит. по: Психология самосознания: хрестоматия. Самара, 2000. С. 641.

национальной мифологии, культуры, истории от других. Чувство этнического единения возникает не только стихийно, но и формируется целенаправленно.

Интерес к своим корням, поиск уверенности в завтрашнем дне, стабильности и защиты связан с обращением к двум межпоколенным социальным группам – семье и этносу. Тесное психологическое переплетение этих двух групп выражается в том, что именно семья выступает первым и основным (а иногда и единственным) источником знаний об этнических особенностях, свойственных тому или иному народу (старшее поколение является хранителем традиций)⁶⁵.

Можно выделить две группы определений этнической идентичности. К первой группе относятся определения, в которых этническая идентичность (или этническое самосознание) трактуется как осознание себя представителем конкретного этноса, определенная степень отождествления с ним и обособления от других этносов. Согласно второй группе, этническая идентичность – это отождествление себя со своим народом (этносом), его культурой. В этой связи хотелось бы заметить, что этническая идентичность возникает только на основе противопоставления «мы – они»⁶⁶.

Представляется, что смысл данного понятия хорошо отражает термин, предложенный русским философом и этнопсихологом Г.Г. Шпетом⁶⁷, рассматривавшим этническую идентичность как *переживание* своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других. Самыми важными элементами когнитивной составляющей этнической идентичности признаются этническое самоназвание и этническая осведомленность. В настоящее время все большее внимание исследователей привлекает также идея о том, что этническая идентичность содержит в себе, кроме поверхностного осознаваемого, более глубокий неосознаваемый слой.

Продолжаются и научные дискуссии о природе этничности – выступает ли она природным, биологическим, наследуемым признаком или это социокультурное явление.

Отечественный исследователь Б.М. Бим-Бад считает, что этническая принадлежность у человека формируется в течение трех-пяти лет после рождения в результате общения и взаимодействия с ближайшим окружением, семьей. То что для него было близким, знакомым и приятным в первые годы его жизни, – это и определяет его этническую принадлежность.

⁶⁵ См.: Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2007. 367 с.

⁶⁶ См.: Апитян Т.А. «Свой» и «чужой»: прямая и обратная перспектива. Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации: материалы 4-й Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 17–20 апреля 2002 г.) / под науч. ред. И.Л. Набока. СПб., 2002. С. 25–28.

⁶⁷ Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию // Психология социального бытия. М.; Воронеж, 1996. С. 261–372.

И он никак не может её изменить. Она ему кажется единственно возможной. И самой лучшей. Для чего же менять? Это феномен на персональном уровне, персональное отношение человека, который получил воспитание, вошел в эту среду⁶⁸.

Общей закономерностью становления этнической идентичности можно считать то, что развитие представлений об этнической принадлежности идет от осознания внешнего, лежащего на поверхности сходства членов этнической общности, к осознанию более глубинного единства. Например, Д. Чепели, исследовавший изменения в понимании своей групповой принадлежности у венгерских школьников, обнаружил, что первоначально в их сознании возникают когнитивные элементы, отражающие объективные характеристики – национальность родителей, место рождения, затем – связанные с коммуникацией – родным языком, пониманием друг друга. Позже дети проявляют осведомленность о собственной стране: величине территории, природных условиях, благосостоянии населения и, наконец, – о политическом устройстве общества⁶⁹.

Важным элементом этнической идентичности является этническая осведомленность, которая возрастает с опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей. Первоначально она основывается на очевидных показателях – внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. Постепенно повышается способность ребенка воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки. Он включает в их комплекс все новые элементы – общность предков, общность исторической судьбы, религию. В исследовании развития этнической идентичности, проведенном О.Л. Романовой в Беларуси, высказывания дошкольников о различиях между этническими группами были достаточно аморфны: «Люди там живут по-другому, не так, как мы». Разные понятия – житель города, гражданин республики, член этнической общности – оказались для них равнозначными. И только в младшем школьном возрасте наблюдался значительный рост этнических знаний, не простое повторение, а систематизация информации, полученной от взрослых. А подростки делали еще более четкие и конкретные замечания о существующих между народами различиях культуры, исторических судеб, политического устройства и т. п.

Одним из важнейших этнодифференцирующих признаков является язык. Но в последние десятилетия исследователи многих стран все больше внимания уделяют тому неоспоримому факту, что в некоторых исторических ситуациях этническая идентичность связана не столько с реальным

⁶⁸ Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: Изд-во УРАО, 1998. С. 177.

⁶⁹ Csepeli G. Structures and contents of Hungarian national identity: Results of political socialization and cultivation. Frankfurt am Main, 1988.

использованием языка всеми членами этноса, сколько с его символической ролью в процессах формирования чувства принадлежности к общности.

Американская исследовательница Дж. Финни представила модель стадийного формирования этнической идентичности⁷⁰. В модели Финни становление этнической идентичности подростка, происходящее по мере исследования реальности и принятия им решений относительно роли этничности в его жизни, рассматривается как процесс, сходный с развитием личностной идентичности. В своих изысканиях Финни базируется на теории идентичности Э. Эриксона и ее операционализации канадским психологом Дж. Марсиа⁷¹.

Рассматривая этническую идентичность в качестве универсального феномена, Финни отмечает, что ключевые компоненты идентичности (самоидентификация, чувство принадлежности к группе и пр.) могут быть вовлечены в процесс разрешения индивидом проблем своей этнической принадлежности с разной степенью интенсивности⁷².

Очень важной характеристикой этнической идентичности является отношение к собственному этносу, или аффективный компонент идентичности. Наличие негативных аттитудов к собственной этнической общности включает неудовлетворенность своей этничностью, чувство униженности или даже отрицание собственной этнической идентичности, желание ее спрятать, предпочтение других групп в качестве референтных. Г.У. Солдатовой было обнаружено, что русских, проживающих в республиках России, характеризует снижение привлекательности своей этнической группы: «За последние годы они испытали немало разочарований, связанных с их исторической судьбой. Преобладание в целом чувства стыда за свой народ над чувством гордости отражает рост среди русских противоположных солидаризации процессов отчуждения от своей этнической группы»⁷³.

Утрата позитивного восприятия своей этнической общности была обнаружена Н.М. Лебедевой после распада СССР и у русских, проживающих в странах нового зарубежья: многие из них переживают негативные чувства, связанные с этнической принадлежностью, – стыд, обиду, ущемленность, униженность (от 6,3 % опрошенных в Казахстане до 71,4 % – в Эстонии)⁷⁴.

⁷⁰ Phinney J.S. Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research // Psychological Bulletin. 1990.

⁷¹ Marcia J. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. N.Y., 1980.

⁷² Phinney J.S. A three-stage model of ethnic identity development in adolescence // Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities. Albany, 1993.

⁷³ Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. С. 30–31.

⁷⁴ Лебедева Н.М. Новая Русская Диаспора: Социально-психологический анализ. М., 1997.

Нередко проблемы с этнической идентичностью возникают у индивида уже в детстве, в процессе ее формирования. И чаще всего с ними сталкиваются члены этнических меньшинств⁷⁵.

Мальчик, чьи родители переехали в Москву из Узбекистана еще до его рождения, живет в окружении русских, говорит по-русски не только со сверстниками, но и в семье, и не замечает, что чем-то отличается от своих друзей. Но в школе из-за азиатского имени и смуглого цвета кожи он может получить обидное прозвище «чучмек». Позднее, многое осмыслив, на вопрос: «Кто ты по национальности?» подросток может ответить: «Узбек», – но его ответ может быть и не столь однозначным.

В структуру этнической идентичности входит как осознание своей принадлежности к определенному этносу и суждение о нем, его культуре, так и компонент отношения к другим этническим общностям, ибо «исключение соотношения из числа элементов структуры привело бы к исчезновению самого явления национального самосознания»⁷⁶.

В исследовании 1951 г. Ж. Пиаже проанализировал – как две стороны одного процесса – формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранцев». Развитие этнической идентичности швейцарский ученый рассматривает как создание когнитивных моделей, связанных с понятием «родина», а этнические чувства, по его мнению, являются своего рода ответом на знания об этнических явлениях. Ж. Пиаже выделяет три этапа в формировании этнической идентичности: в 6–7 лет ребёнок приобретает знания о своей этнической принадлежности; в 8–9 лет он уже чётко идентифицирует себя со своей этнической группой, на основании национальности родителей, места проживания, языка. В 10–11 лет этническая идентичность формируется в полном объёме, в качестве особенностей разных народов ребёнок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры⁷⁷.

В последние годы особое внимание ученых привлек еще один аспект формирования этнической идентичности – появление у индивида чувства неизменности и устойчивости этнических характеристик – *этническая константность*. Как свидетельствуют полученные эмпирические данные, формирование этнической константности протекает аналогично процессам усвоения постоянства половых и расовых признаков: сознательное отнесе-

⁷⁵ Группа меньшинства – это не обязательно меньшая по численности группа. Согласно определению американского социолога Н. Смелзера (1994), это – низкостатусная группа, члены которой по своим физическим или культурным особенностям отличаются от других членов общества и подвергаются дискриминации. В этом смысле даже черное население Южной Африки в период апартеида можно назвать меньшинством.

⁷⁶ Хабибуллин К.Н. Самосознание и интернациональная ответственность социалистических наций. Пермь, 1974. С. 18.

⁷⁷ Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994. С. 280–295.

ние себя к определенному этносу и использование этнических ярлыков происходит раньше, чем ребенок начинает осознавать константность этнических характеристик. Более того, К. Окампо, М. Бернал и П. Найт – сторонники теории когнитивного развития Пиаже – подчеркивают, что этнические константы, утверждаясь в сознании индивида в подростковом возрасте, завершают собой как формирование этнической идентичности, так и процесс поэтапного осознания неизменности основных психосоциальных характеристик. Иными словами, наблюдается четкая временная последовательность формирования трех основных констант. Осознание неизменности половых характеристик наступает в 2–2,5 года, расовых – в 8–9 лет, а этнических, в процессе которого необходимо использование сложных механизмов социокультурной идентификации и межпоколенной передачи информации, – не ранее 12–13 лет.

Этническая идентичность может иметь различную степень выраженности (или интенсивности) в зависимости от влияния таких факторов, как моноэтничность или полиэтничность среды проживания, социокультурная дистанция между контактирующими этносами, принадлежность к этническому большинству или меньшинству, степень дискриминации этнического меньшинства и др.

Осознание принадлежности к определенной этнической культуре вовсе не означает включенность в неё. Так, при опросе московских подростков-евреев, посещавших национальную школу, обнаружилась их слабая вовлеченность в еврейскую культуру: они почти не используют иврит для общения, 39,5 % – не бывают в синагоге вообще, 60,2 % – не читают национальные газеты, 76,7 % – не участвуют в работе национальных обществ. И в то же время респонденты продемонстрировали ориентацию на этническую культуру, во всяком случае, уровень установки на еврейскую культуру оказался более чем в два раза выше реальной в нее вовлеченности⁷⁸.

М. Мид рассматривала культуру как разнообразие «сред научения», которые сообщают индивиду необходимую информацию для решения социальных задач, поставленных обществом. Непосредственное влияние культуры связано с процессом закрепления первичного опыта социализации в самой структуре личности. Этот закрепленный опыт оказывает влияние на формирование базовой личности, которая, в свою очередь, создает и сохраняет отдельные аспекты культуры. Человек с момента рождения находится под влиянием институтов первичной социализации (семья, друзья, соплеменники), которые типичны для данной культуры. В процессе адаптации к ним у человека формируется чувство уверенности в собственном

⁷⁸ См.: Баклушинский С.А., Орлова Н.Г. Особенности формирования этнической идентичности в мегаполисе // Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования. М., 1998. Т. IV, вып. VI. С. 248–267.

существовании. Эта уверенность в будущем выступает основой самоидентификации и помогает справляться с ситуациями фрустрирующего характера⁷⁹.

Одним из важных компонентов характеристики этноса, и соответственно этнической идентичности, является «национальный характер». Предположение о существовании национального характера всегда было более или менее скрытой посылкой как обыденного сознания, так и социальных наук. Первоначально описательное понятие «национальный характер» использовалось в литературе о путешествиях с целью отражения образа жизни народа и его влияние на развитие отдельных личностных черт.

Национальный характер – это фиксация типических черт, которые присутствуют в разной степени и в разных сочетаниях у значительного числа представителей данного этноса.

Э. Фромм, исследуя особенности немецкого характера, пришел к выводу, что в Германии преобладает авторитарный тип личности: обязательность и услужливость по отношению к вышестоящим, повелительность и презрение к подчиненным⁸⁰. Именно эти особенности немецкого национального характера позволили придти к власти фашистам.

Русский национальный характер занял свое место в фокусе исследований зарубежных антропологов сразу после Второй мировой войны. Британский антрополог Д. Горер выдвинул свою «пеленочную» гипотезу, М. Мид её развила и популяризировала, а Э. Эриксон адаптировал её в своей статье «Легенда о юности М. Горького».

Н.А. Бердяев высказывал предположение, что в основу формации русской души легли два противоположных начала: природная языческая дионисическая стихия и аскетически-монашеское православие. Именно в этом он видел историческую причину того, что русский народ в высшей степени поляризован и совмещает противоположности: деспотизм-анархизм; жестокость, склонность к насилию – доброту, человечность, рабство-бунт⁸¹.

Особенности жизни русского крестьянина – компактная социальная жизнь в уединенных укрепленных поселениях, изолированных друг от друга холодами центральных равнин и периодическое освобождение их жителей после весенней оттепели; долгие периоды тугого пеленания, чередующиеся с минутами радости во время освобождения от пеленок; одобряемое проявление нечеловеческой выносливости и периодический

⁷⁹ Мид М. Культура и мир детства. М., 1988.

⁸⁰ Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2006.

⁸¹ Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века // О России и русской философской культуре: философы русского послеоктябрьского зарубежья / под ред. Е. М. Чехарина. М.: Наука, 1990. С. 44.

эмоциональный катарсис, достигаемый безудержным излиянием души⁸² привели, по мнению американских антропологов (Б. Каплан, К. Клакхон и др.), к формированию модального характера русского народа, которому свойственны такие черты, как теплота, зависимость, стремление к социальному присоединению, лабильность и эмоциональная нестабильность, потребность в подчинении авторитету и жажда свободы, сила и недисциплинированность⁸³.

Для нас важны исследования трансформации русского национального характера на современном этапе развития России. Такие исследования проводятся как зарубежными, так и российскими учеными. Например, американский антрополог К. Клакхон предположил, что идеальный тип советской личности, насаждавшийся при социализме, находился в противоречии с традиционным русским типом личности, в доказательство чего приводил следующую табл.1⁸⁴.

Таблица 1

Сравнение традиционного русского и советского типов личности

Тип традиционной русской личности	Идеальный тип советской личности
Теплый, экспансивный	Формальный, контролируемый
Правдивый, отзывчивый	Лживый, упорядоченный
Идентификация с первичной группой (личная лояльность)	Лояльность к вышестоящим (безличная)
Основан на зависимой пассивности	Основан на практической активности

В связи с особенностями национального характера встает вопрос о национальной школе. Споры о её особенностях очень активно велись в начале XX в., но не менее актуальна эта проблема и сейчас. И.А. Ильин полагал, что главной идеей новой России должна стать «идея воспитания в русском народе национального духовного характера. Само собою, разумеется, что это воспитание может быть только национальным самовоспитанием. Русский учитель должен, прежде всего, продумать и прочувствовать до конца свою великую национальную задачу, он не специалист по ликвидации безграмотности, а воспитатель русских детей...»⁸⁵

Ему возражает С. И. Гессен: «Национализм оказывается бессильным отграничить нацию и понять её самое как единое целое...Нация, провоз-

⁸² См.: Э. Эрикссон. Детство и общество. – 2-е изд., перераб. и доп. : пер. с англ. СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга»,1996. С. 502–558.

⁸³ Цит. по: Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: Ключ, 1999. С. 104–105.

⁸⁴ Там же. С. 105.

⁸⁵ Ильин И. А. Творческая идея нашего будущего: Об основах духовного характера. Новосибирск, 1991. С. 5–13.

глашенная высшим и самодовлеющим началом бытия, подменяется неизбежно своей собственной частью, притязающей на роль подлинной хранительницы и носительницы национального духа... В этом раздроблении и измельчении нации как бы продолжается движение распада и раздробления, усвоенное нацией через отрыв её от целостности человечества. Всякое хорошо поставленное образование по необходимости будет национальным, и наоборот, подлинно национальным образованием, действительно созидающим, а не разрушающим нацию, будет только хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование, хотя бы оно и не заботилось специально о развитии национального чувства»⁸⁶.

К.Д. Ушинский считал, что национальное образование есть не столько проявление фактически уже существующей в виде готовой данности народной души, сколько приобщение народа к культурному преданию, накопленному в его среде творческими усилиями его сынов. Нация никогда не закончена, но всегда творится. Жизнь нации есть не простое выявление какого-то готового начала, но непрерывное развитие, сопровождающееся расширением разрешаемых нацией задач, поставлением ей себе все новых и новых целей деятельности. И образованию при этом принадлежит решающая роль⁸⁷.

Среди самых существенных факторов, влияющих на формирование этнической идентичности, психологи выделяют особенности этнической социализации в семье, школе и ближайшем социальном окружении; особенности этноконтактной среды, прежде всего ее гетерогенность/гомогенность; статусные отношения между этническими группами; доступность/недоступность образцов этнической культуры и т. д.

Ситуация межэтнического общения дает человеку больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других этнических групп, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Свою этническую принадлежность раньше осознает ребенок, живущий в многонациональном городе, чем житель отдаленной деревни, в которой преимущественно проживает одна нация.

Формированию четкой этнической идентичности членов групп меньшинства способствует не только *гетерогенность широкого социального окружения*, но и *гомогенность ближайшего социального окружения*. Так, С.А. Баклушинский и Н.Г. Орлова обнаружили, что в ближайшем социальном окружении московских еврейских подростков со сформированной этнической идентичностью доминировали носители родной этни-

⁸⁶ Гессен С. И. Нация и человечество. Национальное образование // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы / сост. П.В. Алексеев. М., 1993. С. 223–233.

⁸⁷ Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. – Режим доступа: http://dugward.ru/library/katalog_alfavit/ushinskiy.html

ческой культуры, а носителей русской культуры (культуры большинства) было относительно немного и/или их значимость была довольно низкой⁸⁸.

Но даже если члены группы меньшинства обладают знаниями о различиях между двумя народами и культурами, это вовсе не означает, что они предпочитают свою группу и признают свою принадлежность к ней. Так, пакистанские дети, проживающие в Шотландии, отдадут предпочтение шотландским именам и внешности, характерной для группы большинства.

В различных исследованиях было выявлено, что среди факторов, влияющих на выбор собственной национальности подростками из национально-смешанных семей, значительную роль играет уровень авторитета родителей: 64,3 % респондентов выбрали национальность наиболее авторитетного из родителей. Однако на выбор национальности влияла и более широкая социальная среда: у 17,5 % респондентов выбор был основан на принадлежности родителя к самой многочисленной этнической группе⁸⁹. И во многих других исследованиях выявлена зависимость выбора подростками национальности от этнокультурной специфики среды, от особенностей протекания этнических процессов в регионе.

Большая группа исследователей выявила зависимость выбора подростками национальности от этнокультурной специфики среды, от особенностей протекания этнических процессов в регионе. Так, в советское время в Киеве в украинско-русских семьях осознавали себя украинцами более 60 %, в Минске в белорусско-русских семьях осознавали себя белорусами около 40 %, а в Чебоксарах в чувашско-русских семьях осознавали себя чувашами 2,2 % подростков.

При этом референтной (эталонной) для ребенка может оказаться социально желательная высокостатусная группа большинства, а приписывание к определенному этносу, которое произошло в раннем детстве, вовсе не обязательно оказывается пожизненным. Уже в подростковом возрасте к человеку приходит осознание того, что у него есть весьма существенная свобода активного выбора – идентифицировать ли себя с группой, членом которой его воспринимают другие, или с группой доминантного большинства⁹⁰.

Иными словами, у детей целенаправленно формируется позитивная этническая идентичность. Даже несмотря на это, высокостатусная группа большинства, если можно так сказать, «социально желательная группа», может оставаться для ребенка референтной (эталонной), но «приписанным» он окажется к другой этнической общности.

⁸⁸ Баклушинский С.А. Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: Труды по социологии образования. М., 1993. Т. I, вып. П. С. 83–92

⁸⁹ См.: Левкович В.П., Кузмицкайте Л.Д. Формирование этнического сознания подростка в семье // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 6.

⁹⁰ См.: Белинская Е.П. Этническая социализация подростка. М.: Владос-Пресс, 2007.

Вспоминается история с одним из приятелей автора. У этого молодого человека отец был украинцем, а мать – еврейкой. В момент получения паспорта и необходимости заполнения «графы №5» (национальность) он спросил у работника паспортного стола: «А мне что писать?», на что получил ответ: «Пиши, что хочешь». Так в СССР стало одним русским больше.

Впрочем, в случае неблагоприятного межгруппового сравнения члены этнических меньшинств при определении этнической идентичности имеют еще более широкий выбор стратегий.

Для большинства индивидов характерна *моноэтническая идентичность*, совпадающая с официальной этнопринадлежностью. Как и другие варианты идентичности, она проявляется в многочисленных уровнях интенсивности.

Исследователи выделяют несколько типов интенсивности этнической идентичности. Позитивная этническая идентичность характеризуется тем, что человеку свойственно естественное предпочтение собственных этнокультурных ценностей. Это как бы начальная ступень этноцентризма, когда стремление к позитивной этнической идентичности является необходимым условием сохранения целостности и неповторимости этнической общности в этнокультурном многообразии мира. Этническую идентичность по типу «нормы» характеризует высокая толерантность и готовность к межэтническим контактам. Отклонения от «нормы» могут идти как в направлении нарастания этничности (гиперидентичность), так и в направлении ее усечения или даже исчезновения (гипоидентичность), и даже негативной идентичности.

При негативной этнической идентичности человек как бы стыдится своей этнической принадлежности, не поддерживает собственные этнокультурные ценности, у него возникает ощущение собственной этнической неполноценности, ущемленности, стыда за представителей своего этноса, иногда негативизма по отношению к ним и в трудностях в общении.

В основе трансформации этнического самосознания по типу гиперидентичности лежит гипертрофированное стремление к позитивной этнической идентичности. Это предполагает переход от естественного предпочтения собственной этнической группы по ряду параметров к абсолютной убежденности в превосходстве над «чужими». При таком типе идентичности более вероятным становится насилие как форма действия и агрессивный стиль решения конфликтов. Гиперидентичность – это характеристика самосознания «наступательного» типа, отражающая стремление представителей группы к этническому доминированию. Она может проявляться в этноэгоизме, этноизоляции и национальном фанатизме.

Наиболее естественным для человека является стремление сохранить или восстановить позитивную этническую идентичность, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности. Для этого используются различные стратегии. Так, стратегия социального творчества (А. Тэджфел, Дж. Тернер) может принимать различные формы, связанные

с пересмотром критериев сравнения различных этнических групп. Попытку таким способом сохранить позитивную этническую идентичность можно обнаружить в содержании автостереотипов групп, потерпевших поражение в межгрупповом соревновании.

Другой пример – создание и использование новых критериев для сравнения – успех движения афроамериканцев под лозунгом «черное – это прекрасно» в 1970-е гг. в США, способствовавшего формированию их позитивной идентичности. Попытку таким способом сохранить позитивную этническую идентичность можно обнаружить в содержании автостереотипов групп, потерпевших поражение в межгрупповом соревновании. Давно известно, что группы с более низким экономическим статусом имеют тенденцию характеризовать себя с точки зрения теплоты и добросердечия.

Стратегия социального творчества проявляется и в восстановлении субъективного благополучия с помощью выбора для сравнения еще менее успешных или еще более слабых групп. Так, восточные немцы после воссоединения Германии оказались на более низкой ступени социальной иерархии, чем западные, но свое недовольство они направили не на могущественное государство и не на доминантную группу западных немцев. Свои предубеждения и акты агрессии они направили на еще более уязвимые группы вьетнамцев, турок и других иностранных рабочих.

При неблагоприятном межгрупповом сравнении члены групп дискриминируемого меньшинства могут выбрать и стратегию принятия правильной самоидентификации вместе с негативной оценкой группы. Принимая негативную идентичность, человек может по-разному реагировать на негативные суждения о своем этносе, а значит, на негативный образ самого себя, сложившийся в глазах представителей доминантной группы. Он может относить негативные суждения к другим членам своей группы, но не к самому себе, установив психологическую границу между группой и собой, т. е. есть демонстрировать «разотождествление» себя и своего народа⁹¹.

Другой вариант – принятие негативной идентичности по принципу: «пусть мы такие плохие, но это действительно мы, и мы гордимся этим» – ведет к усиливающейся маргинализации группы и личности, развитию форм девиантного поведения.

В случае неблагоприятного межгруппового сравнения индивид может выбрать и стратегию индивидуальной мобильности, которая состоит в попытке сменить группу, что связано с огромными трудностями, но вполне достижимо в современном обществе, например, через брак с представителем доминирующей группы.

⁹¹ См.: Собкин В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентаций русских и еврейских подростков // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: Труды по социологии образования / под ред. П.С. Писарского, В.С. Собкина. М.: ЦСО РАО, 1995. Т. III, вып. IV.

Как бы то ни было, в процессе социализации и инкультурации общество приписывает ребенка к определенному этносу. В результате у большинства людей проблемы выбора не возникает, но, как уже отмечалось, многие, прежде всего члены групп меньшинств и выходцы из межэтнических браков, проходят через постоянный внутренний референдум на лояльность к той или иной общности. У этих людей в процессе этнической идентификации кроме *критерия приписывания* (то, кем другие их воспринимают) большую роль играет и *критерий внутреннего выбора* (то, кем они сами себя осознают). И здесь хочется вспомнить слова Г.Г. Шпета, подчеркивавшего, что принадлежность человека к народу определяется не биологической наследственностью, а *сознательным приобщением* к его культурным ценностям и святыням.

Даже люди, имеющие объективные основания причислять себя к какой-либо общности, например дети из смешанных в расовом отношении браков, часто оказываются чужими для нее: кем бы сам себя не осознавал мулат, для белых он – негр, а для черных – белый.

Можно сделать важные для нас выводы о том, что развитие позитивной этнической идентичности необходимо каждому человеку, так как без него люди не смогут нормально общаться с другими людьми и иметь целостное положительное отношение к себе самим.

Исследователи, полагающие, что индивид с разной степенью интенсивности может идентифицировать себя как с одной, так и одновременно с двумя этническими общностями, предложили *модель двух измерений этнической идентичности*. Она включает четыре типа этнической идентичности, при которых связи с двумя группами могут сосуществовать относительно независимо друг от друга: *моноэтническая идентичность, этническая гиперидентичность, моноэтническая идентичность с чужой этнической группой* (измененная этническая идентичность), *биэтническая идентичность*.

По мнению М. Родерем-Борус, биэтническая идентичность является одним из параметров более широкого понятия «бикультурная ориентация», представляющего собой бикультурное восприятие себя и мира. Но независимо от того, в каком возрасте формируется биэтническая идентичность, именно она наиболее благоприятна для человека в полиэтничестве, поскольку позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия мира, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной⁹². Дети с биэтнической ориентацией имеют большую свободу когнитивных стилей, большую степень адаптивности и креативности.

⁹² Впрочем, если моноэтнические идентичности со своей или чужой группами обеспечивают индивиду чувство психологического комфорта и позволяют получать поддержку ближайшего окружения, они также могут служить основой для формирования позитивной Я-концепции члена группы меньшинства.

В полиэтническом обществе принципиально возможна и стратегия полного отказа от этнической идентичности для сохранения позитивной личностной идентичности. Подобная стратегия позволяет членам групп меньшинств сохранить позитивную идентичность, исключив из нее вызывающую беспокойство этническую идентичность. *Во-первых*, она может проявляться в предпочтении персональной идентичности перед этнической и социальной в целом, в осознании себя прежде всего уникальным индивидом, а не членом группы. *Во-вторых*, возможна реструктуризация социальной идентичности с вытеснением из нее этнической идентичности.

При отказе от этнической идентичности человек может опираться на гражданскую идентичность или декларировать космополитическую идентичность.

4.2. Психология становления межэтнической толерантности

Мы живём в век глобализации, экономики и всё большей мобильности, быстрого развития коммуникаций, интеграции и взаимозависимости, в век крупномасштабных миграций и перемещения населения, урбанизации и преобразования социальных структур, что особенно обостряет проблему отношений различных социальных групп и требует взаимопонимания и терпимости.

Понятие «толерантность» в настоящее время активно используется в психологии, социологии, политологии, этнологии, конфликтологии и понимается как признание за другими права на уважение их личности и самоидентичности, т. е. готовность к принятию иных логик и взглядов, право отличия, непохожесть, «инаковость» терпимость по отношению к взглядам, обычаям, мнениям других⁹³.

Понятие «толерантность» определяется социологами в качестве действия, как готовность принять «других» такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе понимания и согласия. Понимание толерантности в контексте теории социального действия опирается на представление о том, что это свойство принадлежит всем элементам его структуры: потребностям, интересам, находит свое воплощение в идеях (как проекте движения к удовлетворению потребностей), мотивах и целях⁹⁴.

⁹³ См.: Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества. (По материалам г. Киева и Закарпатской области) // Советская этнография. 1982. № 1.

⁹⁴ См.: Петров В. Н. Этнические мигранты и полиэтническая принимающая среда: проблемы толерантности // Социологические исследования. 2003. № 7.

В 1995 г. Генеральной конференцией ЮНЕСКО была принята «Декларация принципов толерантности», провозглашающая толерантность не только важнейшим принципом, но и необходимым условием мира и социально-экономического развития всех народов. Именно взаимная терпимость, в соответствии с этим документом, поможет избавить грядущие поколения от бедствий войны, утвердить веру в основные права человека, в достоинство и ценность человеческой личности. В этом документе описаны понятия толерантности, её политические и социальные аспекты, роль воспитания в утверждении принципов толерантности.

Реализация принципов толерантности на государственном уровне требует предоставления каждому человеку возможностей для экономического и социального развития без какой-либо дискриминации. Отчуждение и маргинализация могут стать причиной состояния подавленности, враждебности и фанатизма у дискриминируемых групп.

Особую роль в формировании толерантности Декларация отводит семье, местному сообществу, системе образования и средствам массовой информации, от которых она требует укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности, содействия свободному и открытому диалогу и обсуждению (ст. 3.2).

К настоящему времени сложилось множество смыслов понятия «толерантность»: как безразличие, снисхождение, параллельное существование при невозможности взаимодействия, как расширение собственного опыта и критический диалог, и т. д.

Из всех изложенных выше моделей толерантности лишь последняя означает уважение других в их инаковости, признание самоценности различных мнений, поэтому данная модель в современной ситуации является наиболее плодотворной. Истинная толерантность базируется не столько на понимании непохожести, сколько на признании и принятии различий во взглядах, точках зрения, представлениях об истинности.

В соответствии со ст. 3.3 Декларации особое внимание следует уделять социально наименее защищённым группам, находящимся в неблагоприятных социальных или экономических условиях, с тем, чтобы предоставить им правовую и социальную защиту, в частности в отношении жилья, занятости и охраны здоровья, обеспечить уважение самобытности их культуры и ценностей и содействовать (особенно посредством образования) их социальному и профессиональному росту и интеграции.

Наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости является воспитание, которое начинается с обучения людей тому, в чём заключаются их общие права и свободы, и с поощрения стремления к защите прав других. Воспитание должно быть направлено на улучшение взаимопонимания, укрепление солидарности и терпимости в отношениях как между отдельными людьми, так и между этническими, социальными, куль-

турными, религиозными и языковыми группами. Воспитание должно способствовать формированию у молодёжи навыков независимого мышления, критического осмысления и выработки суждений, основанных на моральных ценностях (ст. 4.1–4.3).

Социологические исследования толерантности обнаруживают взаимосвязь этого феномена с условиями ситуации (объективная реальность) и субъективными факторами (субъективная реальность), а также его принадлежность всем компонентам системы социального действия, включающего такие подсистемы, как личность, ситуация действия, сами акты социального действия и взаимодействия.

С точки зрения американских социологов, толерантность является не позицией невмешательства и терпения, а осознанной активной позицией, защищающей права человека следовать своим убеждениям, исповедовать свою религию, сохранять свои культурные ценности и традиции⁹⁵.

С. Л. Братченко выделяет пять психологических подходов к рассмотрению толерантности.

1. Гуманистический. Толерантность – проявление сознательного, осмысленного и ответственного выбора человека, его собственной позиции.

2. Диверсификационный. Содержание толерантности не сводится к одному свойству. Это сложный, многоаспектный и многокомпонентный феномен.

3. Личностный. Психологической основой толерантности являются ценности, смыслы и личностные установки.

4. Диалогический. Основа – межличностная толерантность: особый способ взаимоотношения и межличностного взаимодействия с Другим, межличностный диалог.

5. Фасилитативный. Толерантность не столько формируется, сколько развивается, поэтому необходимо создание условий для её развития⁹⁶.

В приведенных описаниях можно выделить четыре основных компонента толерантности – *признание, принятие, уважение, понимание и готовность к диалогу*. Принятие и признание различий, существующих между людьми, сегодня можно считать наиболее приемлемой формой межкультурного взаимодействия. С гуманистических позиций принятие другого таким, каков он есть, обозначает изначальную ориентацию на человека и его ценность как личности, готовность взаимодействовать с человеком, признание за ним прав на личные интересы, учет его особенностей, допущение его возможного резкого отличия от остальных. Принятие дру-

⁹⁵ См.: Литвиненко Е.Ю. Билингвизм: мультикультуральная модель социализации личности. Ростов н/Д, 2000.

⁹⁶ Братченко С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003.

гого, по мнению С.Л. Рубинштейна, значит утверждение самобытного существования именно этого человека, со всеми присущими ему качествами. Это отказ от оценок его личности, безусловное к нему отношение⁹⁷.

З. Бауман для описания особенностей взаимодействия людей в обществе вводит оппозицию «Мы» и «Они»; за этим прячется описание двух совершенно разных отношений – эмоциональная привязанность и антипатия; доверие и подозрительность; безопасность и страх. Группа «Мы» является для человека естественным окружением, в котором человек чувствует себя уверенно, где ему нравится быть, куда он приходит с чувством радости. Группа «Они» вызывает страх и настороженность, поскольку человек о ней мало что знает, плохо понимает её поведение⁹⁸.

Уважать других в их инаковости, в их свободе выбора и свободе решений означает, по З. Бауману, «читать и другом инаковость, в чужом – чуждость». При этом сходство между мной и другим состоит в нашем различии, в универсальности нашей уникальности. Лишь уважая мое собственное отличие, я могу уважать и отличие других людей: «Мое отношение к Чужому раскрывается как ответственность, а не просто как безразличный нейтралитет или даже как когнитивное признание схожести обстоятельств (и уж тем более как презрительная версия толерантности)⁹⁹.

Толерантность предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир многообразны и не могут, и не обязаны сводиться к единообразию или в чью-то пользу. То есть недопустимы любые формы предпочтения, привилегий для одних социальных, этнических, культурных и прочих групп и притеснения других. В то же время толерантность требует сохранения естественной, здоровой неприязни к отрицательным явлениям в плане идеологии, общения и поведения. Толерантность не может быть тождественна отсутствию оценок, индифферентности, нравственной направленности мировоззренческих ориентаций. Она также не означает снисходительность, примирение с морально порицаемыми явлениями. Таким образом толерантность в социальном аспекте – это терпимость к чужим мнениям, убеждениям и поведению, к критике другими своих действий; в психологическом аспекте – способность к сохранению психоэмоциональной устойчивости и адекватного реагирования на события и явления в условиях различных помех.

Условиями развития толерантности являются равноправие, взаимоуважение, доброжелательность и терпимое отношение к различным группам; равные возможности для участия в политической жизни всех членов общества; сохранение и развитие культурной самобытности и языков; охват

⁹⁷Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 380–385.

⁹⁸Бауман З. Мыслить социологически. М., 1996. С. 46–47.

⁹⁹Там же. С. 45–59.

событиями общественного характера, праздниками как можно большего количества людей, возможность следовать своим традициям для всех культур, представленных в обществе; свобода вероисповедания при условии, что это не ущемляет права и возможности других членов общества, и т. д.¹⁰⁰.

С другой стороны, в настоящее время явно недостаточно учитывается эмоциональная сторона взаимоотношений между народами, нациями и этносами. Д. Моизи показал, что уверенность в себе, в своих возможностях, в своем будущем обеспечивает возможность продуктивного взаимодействия как между отдельными людьми, так и между целыми народами¹⁰¹.

Следовательно, при взаимодействии между разными культурными группами задача представителей доминирующей культуры – дать надежду представителям субдоминантной; дать им уверенность в возможности реализовать свои способности и даже преодолевать их пределы. Он пишет: «Намеренное унижение при отсутствии надежды разрушает, а чрезмерные страх, унижение и недостаток надежды представляют собой самое опасное из всех возможных в обществе сочетаний чувств, которое ведет к усилению нестабильности и росту напряженности»¹⁰². Именно эти чувства нередко испытывают мигранты в новом для себя месте поселения, что и ведет к неожиданным эмоциональным проявлениям.

Итак, толерантность – широкое понятие и включает гендерную, межпоколенную, социальную, конфессиональную, межэтническую, межнациональную толерантности и характеризует особенности взаимоотношений различных социальных групп в обществе.

Особенно актуализируется требование толерантности в ситуации взаимодействия индивидов, принадлежащих к разным культурным группам. В этом случае происходит процесс аккультурации – взаимодействия и взаимоизменения культур, изменения в первоначальных культурных характеристиках одной или обеих групп.

Выделяют три основных результата аккультурации:

- восприятие – усвоение значительной части другой культуры и принятие стереотипов поведения и ценностей новой культуры;
- адаптацию – совмещение изначальных и заимствованных элементов в гармоничное целое;
- реакцию – возникновение множества разных контр-аккультурационных движений и выход на передний план психологических факторов.

Во всех мультикультурных обществах культурные группы и их отдельные члены (и в доминирующей, и в недоминирующей позиции) должны решить проблему адаптации к новой ситуации. Дж. Берри утверждает,

¹⁰⁰ См.: Этнос. Идентичность. Образование: Труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 1998. Т. IV, вып. VI.

¹⁰¹ Моизи Д. Геополитка эмоций. М., 2010, С. 18–19.

¹⁰² Там же. С. 30.

что и сам межкультурный контакт и процесс адаптации мигранта будет зависеть от того, какую аккультурационную стратегию выберет индивид. Согласно его теории этот процесс связан с двумя основными проблемами: поддержание культуры и участие в межкультурных контактах. На основании сказанного он выделяет четыре основные стратегии аккультурации: ассимиляция, сепарация, маргинализация и интеграция¹⁰³.

Рассмотрим более подробно каждую стратегию.

Ассимиляция понимается как отказ от сохранения собственной культурной идентичности и самобытности, как растворение одного народа в культурной, языковой, духовной среде другого народа. В этом случае человек ориентирован на идентификацию с новой культурой, на освоение новых культурных ценностей и постепенную замену ими прежних собственных культурных ценностей.

Сепарация – стратегия индивидов, пытающихся сохранить свою исконную культуру и в то же время избежать влияния других культур. Если такая стратегия навязывается меньшинству доминирующей группой, то следует говорить о стратегии сегрегации.

Маргинализация – это стратегия, когда мигрант не идентифицирует себя ни с культурой этнического большинства, ни с культурой этнического меньшинства. 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).

При *геноциде* одна этническая (или культурная) группа пытается уничтожить членов другой этнической группы, с которой она вступает в контакт. В оправдание своих действий обычно выдвигается тезис о том, что искореняемая группа якобы не является полноценно человеческой. В психологическом плане геноцид – это выражение предельной интолерантности (нетерпимости) к иному образу жизни, другой «картине мира», в основе которой лежит отсутствие уверенности в позитивности образа «Мы», что в свою очередь вследствие действия механизмов психологической защиты ведет к ненависти и агрессии против других.

Стратегия *интеграции* используется при желании не только сохранить культурную самобытность, но и непрерывно взаимодействовать с другими группами. В этом случае сохраняется определенная культурная целостность, а также проявляется стремление участвовать на правах интегрального члена в более широкой социальной сети. Интеграция может быть выбрана только свободно, она успешно реализуется недоминирующими группами исключительно при условии, что доминирующее общество открыто и стремится к культурному разнообразию.

¹⁰³ Цит. по: Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.

Как подчеркивает известный педагог, философ Б.С. Гершунский, интеграция должна пониматься не как поглощение более сильной в каких-то отношениях концепции концепций более слабых, а как взаимообогащение, приобретение системой жизненных приоритетов новых качеств, не сводимых к простой механической сумме интегрируемых компонентов, как качеств принципиально новых, инвариантных, единых.

Итак, не уничтожение другого (геноцид), не стремление переделать его на свой лад (ассимиляция), не исключение контакта (сегрегация), а признание, принятие и уважение культурного многообразия и осознание того, что оно не несет угрозы собственной индивидуальности (интеграция), – таков путь мирного и гармоничного сосуществования и эффективного межэтнического взаимодействия. Как отмечает один из ведущих этнопсихологов России – Надежда Михайловна Лебедева, в результатах межкультурных контактов можно увидеть последовательную единую линию, показывающую, как люди постепенно «учились» уживаться с непохожими на них людьми, как от абсолютной нетерпимости к культурным отличиям совершался переход ко все более сложным и толерантным формам взаимодействия.

Под межнациональной толерантностью понимается отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее – наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной.

К внутренним детерминантам этнической толерантности относятся индивидуальные (возраст, пол, темперамент) и индивидуально-типологические свойства личности (самооценка, психологический возраст, уровень самоактуализации и т. д.) В качестве внешних детерминант этнической толерантности выделяют политическую обстановку в стране, особенности социально-исторического образа жизни; информированность об истории и культуре своей Родины; профессиональную принадлежность субъекта; состояние миграционных процессов в стране и т. д.

Этническая толерантность выступает как *социально-психологическая* характеристика, проявляющаяся в готовности представителей разных национальностей взаимодействовать с представителями других этнических групп и выражающаяся в их взаимной терпимости на основе признания и принятия различий, существующих между ними и их культурами, а также понимания и уважения иного образа жизни.

Интолерантность – это преимущественно негативное восприятие иной этнической культуры при сверхпозитивном восприятии собственной¹⁰⁴. Нетерпимость основывается на убеждении, что твоя группа, твоя система взглядов, твой образ жизни стоят выше остальных. Это не просто

¹⁰⁴ См.: Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие. М.: «Ключ-С», 1999. С. 224.

отсутствие чувства солидарности, это неприятие другого за то, что он выглядит иначе, думает иначе, поступает иначе.

Источником интолерантности выступает ксенофобия – в переводе в греческого – «страх иног». Нарушение терпимости изначально коренится в бездумной ксенофобии: раз не по-нашему, значит плохо, раз плохо, значит, достойно неприязни. На основе различий в системе нравственных и этических норм, обычаев и традиций уже в первобытную эпоху появились противопоставления: «мы – они», «свои – чужие», «я – другой».

Интересна в этом смысле трансформация слова «варвар»: Геродот хотел изучить источники вражды между персами и греками (греко-персидские войны) и посетил 50 разных странах, известных грекам того времени. Для обозначения «других», не-греков использовал слово «варвар» (без негативной коннотации). Спустя немного времени «варвар» стало означать «нелепый», «грубый», «жестокий». На латыни слово «варвар» вначале удерживало два смысла: «иной» и «неполноценный». Постепенно первый смысл исчез, а остался смысл «нецивилизованный»¹⁰⁵.

По мнению С. Московичи, страх перед группами меньшинства возникает потому, что любое меньшинство, даже не подозревая об этом, нарушает запреты, обязательные для каждого в том или ином обществе. Своим стилем жизни, взглядами, действиями оно бросает вызов тому, что свято для людей, среди которых живет.

Таким образом, в глазах большинства членам группы меньшинства, несмотря на слабость и незащищенность, «позволено делать то, что они хотят». Но чтобы нарушать табу, они должны обладать какими-то таинственными силами, какой-то тайной властью. Этой верой во всемогущество меньшинств, их способность контролировать весь мир, действовать необыкновенным образом проникнуты все концепции заговора. Кроме ненависти и презрения к меньшинству, большинство испытывает чувства подчиненности, страха и скрытой зависти¹⁰⁶.

Люди говорят, что они запуганы, потеряли свои права, что их лишили собственной страны маленькие группы чужаков. Вот и в России в последние годы – в ситуации социального и экономического кризиса – постоянно раздаются голоса о геноциде русского народа, заговоре против русских со стороны международного сионизма и кавказской мафии, формируются общества защиты русских в России.

Механизмы развития социальных отношений между различными группами детально проанализирован Д. Майерсом¹⁰⁷. Анализируя когнитивные источники предрассудков, которые могут влиять на развитие неприязни между группами, он описал возникновение стереотипов – упро-

¹⁰⁵ См.: Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997. С. 22–23.

¹⁰⁶ Московичи С. Век толп. М., 1996.

¹⁰⁷ Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. С. 432–480.

щенных, схематизированных образов и представлений о социальных объектах, людях и явлениях. Стереотипы усваиваются в раннем детстве – обычно из вторичных источников, а не из непосредственного опыта – и используются детьми задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они относятся. Основные свойства этнических стереотипов: эмоционально-оценочный характер, устойчивость и даже ригидность к новой информации, не соответствующей стереотипу; внешняя согласованность, т. е. высокая степень единства представлений среди членов стереотипизирующей группы, и внутренняя согласованность.

Одним из базовых психологических механизмов восприятия является механизм категоризации, т. е. выделения некоторых базовых категорий, характеристик объективного мира. Эта категоризация изначально имеет биполярный характер, и основная ось этой биполярности в межгрупповом восприятии – ось «Мы – Они», где полюс «Мы» – положительный, а полюс «Они» – отрицательный. При этом исследователями отмечается, что процесс категоризации протекает параллельно с процессом групповой идентификации, служащим сплочению групп на основе противопоставления себя другим.

Категоризация облегчает понимание. Особенно сильно она проявляется при дефиците времени, чрезмерной занятости, усталости, эмоциональном возбуждении, в слишком молодом возрасте, когда человек еще не научился различать многообразие, а также у очень пожилых людей, чей мозг утратил гибкость.

Именно категоризация как особенность социального восприятия служит основой такого явления, как этноцентризм – присущее людям свойство воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей собственной этнической группы, выступающей в качестве некоего эталона или оптимума. Эталонным может рассматриваться все что угодно: религия, язык, литература, пища, одежда, нормы общения и т. д.

В результате социальной категоризации возникают «ошибки восприятия».

1. Члены «своей» группы воспринимаются как более похожие друг на друга, чем они есть на самом деле. Акцент на внутригрупповом сходстве приводит к деиндивидуализации, выражающейся в чувстве собственной анонимности и недифференцированном отношении к отдельным представителям чужой группы. А деиндивидуализация облегчает осуществление агрессивных действий по отношению к врагам. При исследовании традиционных культур было обнаружено, что чем больше сходных элементов оформления внешности (одежда, прически, раскраска лица и тела), способствующих деиндивидуализации, у членов племени, тем оно более агрессивно. Форма как элемент, увеличивающий деиндивидуализацию, безусловно облегчает проявления агрессивности и во враждующих армиях.

2. Члены двух групп воспринимаются как более отличающиеся друг от друга, чем они есть на самом деле. Часто культурные и даже языковые границы между этническими общностями неопределенны и трудноуловимы. Но в конфликтной ситуации субъективно они воспринимаются как яркие и четкие. Показательный пример этой тенденции – подчеркивание и преувеличение различий между народами тутси и хугу в Руанде, что способствует многолетней трагедии руандийского народа – резне и чисткам по этническому признаку, унесшим миллионы жизней как хугу, так и тутси. А задолго до начала конфликтного взаимодействия между Арменией и Азербайджаном по поводу Нагорного Карабаха в средствах массовой коммуникации обеих республик стал планомерно формироваться образ врага как географически близкого, но культурно далекого народа.

Очень часто интолерантность, проявляющаяся в агрессивной форме, является реакцией на фрустрацию или депривацию, которую часто испытывают представители культурных, национальных, социальных меньшинств¹⁰⁸.

В ходе этнических конфликтов межгрупповая дифференциация протекает в форме противопоставления своей и чужой групп: большинство противопоставляется меньшинству, христиане – евреям, коренное население – чужакам. Во время конфликта единство в негативных оценках чужой группы не только выполняет полезную для общности функцию, но часто является необходимым условием для победы в конфликте. Чем шире оценочное в пользу своей группы сравнение используется в организованных акциях, тем значительнее будет успех. При этом группа должна оставаться лишь с собственной системой взглядов, убеждений и верований, а информации о врагах нет необходимости быть реалистичной. Это сопровождается частичным или полным отсутствием внешней информации.

Например, в XX в. беспощадная борьба во всех горячих и холодных войнах велась с радио – от изъятия радиоприемников до глушения вражеских голосов. Еще один когнитивный феномен, а точнее – акцент в принятии социальной информации (Андреева, 1997), влияющий на протекание этнических конфликтов, – это **иллюзорная корреляция**. Последняя означает, что два класса явлений воспринимаются как тесно связанные между собой, хотя на самом деле связь между ними либо вообще отсутствует, либо она намного слабее, чем воспринимается.

В случае конфликта между группами строятся их полярные образы, когда себе приписывают только позитивные качества, а «врагам» – противоположные (негативные). Такие стереотипы служат эмпирическим индикатором межгрупповой дифференциации в форме противопоставления. Наиболее ярко противопоставление проявляется в феномене неоднократно

¹⁰⁸ См.: Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997. С. 490–494.

описанного «зеркального образа», когда члены конфликтующих групп приписывают идентичные позитивные черты себе, а идентичные пороки – соперникам. Своя группа воспринимается как высокоморальная, и её действия объясняют альтруистическими мотивами, а чужая группа – как «империя зла», преследующая свои эгоистические интересы. Именно этот феномен был обнаружен в период холодной войны во взаимных стереотипах американцев и русских.

Еще один механизм искаженного восприятия некоторых групп и укрепления негативных стереотипов – «самооправдывающееся пророчество». Если просто, то этот феномен заключается в том, что люди склонны делать то, чего мы от них ожидаем, поскольку мы своим поведением неосознанно вынуждаем их делать это¹⁰⁹.

Поиск «козлов отпущения» в ходе этнических конфликтов осуществляется с помощью механизма социальной каузальной атрибуции. В мировой истории мы встречаемся с бесчисленным количеством примеров агрессивного поведения, прямо направленного на членов чужой группы, которые воспринимаются ответственными за негативные события – эпидемии, голод и другие несчастья. Например, в средневековой Англии резня шотландцев объяснялась злодействами последних, якобы отравлявших колодцы. То есть именно с помощью атрибуций группы большинства оправдывают совершаемые или планируемые действия против чужих групп.

Но это уже не просто поиск причин, а поиск ответственных, попытка ответить не на вопрос: «Почему произошло то или иное событие?», а на вопрос «Кто виноват?» Когда мы сталкиваемся с социально нежелательным или опасным положением дел, для нас характерна тенденция воспринимать несчастья как результат чьих-то действий и найти кого-то ответственного за них. Во многих документально подтвержденных исторических случаях эти «кто-то» известны, т. е. всегда обнаруживались вредители или враги моральных устоев и политического порядка.

Во всех этих случаях мы имеем дело с особой формой каузальной атрибуции – **атрибуцией заговора**, обеспечивающей простые объяснения для сложных событий. На основе атрибуций заговора строятся отличающиеся большим разнообразием концепции заговора. Они встречаются и в так называемых примитивных, и в цивилизованных обществах, различаются степенью наукообразности, могут затрагивать все сферы общественной жизни, описывать заговорщицкую деятельность в местном и вселенском масштабе. Но можно выделить и общие для всех концепций заговора черты. Обычно они возникают в ситуации экономического, социального, политического кризиса или бедствий типа эпидемии.

¹⁰⁹ См.: Майерс Д. Указ. соч. С. 450–452.

Механизм развития негативного отношения к «чужакам» описан З. Бауманом. Сам факт существования «чужаков», их отличия от «нас» таят в себе угрозу размывания собственной идентичности, угрозу собственной правоты в этом мире, угрозу собственной «истинности». И это вызывает агрессию, желание отделить себя от «других», дабы не подхватить «заразу» инаковости¹¹⁰.

Нетерпимость чаще всего является результатом неграмотности, узости кругозора и в целом дурного воспитания. Наиболее эффективный механизм воспитания межнациональной толерантности – изучение иных культур и специфики межэтнического восприятия и взаимодействия, развитие этнокультурной компетентности.

Очень часто конфликты и непонимание возникают на основе различий в понимании и интерпретации поведения Другого, которые вытекают из иных культурных оснований.

Все это говорит об определяющей роли когнитивных процессов в развитии интолерантности; с другой стороны, именно расширение познания, взаимодействие между представителями различных этнических групп может вести к ослаблению напряженности, к развитию толерантности.

Этнокультурная компетентность предполагает объективную информацию о другом народе, признание его непохожести на собственную культуру, понимание специфики и объективной обусловленности иных культур. Этнокультурная компетентность одновременно соединяет знания, представления об этнических общностях и их культуре и толерантные поведенческие отношения, настроенные на межэтническое взаимопонимание и взаимодействие. И в этом плане формирование этнокультурной компетентности будет условием межэтнической толерантности.

Очень важным фактором, влияющим на развитие этнокультурной компетентности и нормализации отношений между представителями различных культурных групп, является то, что представители культурного меньшинства намного лучше информированы о культуре большинства, чем большинство – о меньшинстве. Это обеспечивает лучшие возможности для представителей меньшинства приспособляться, адаптироваться к условиям жизни в ситуации культурных перемещений¹¹¹.

Но одной компетентности зачастую оказывается недостаточно для формирования межэтнической толерантности. Очень важный момент – это внутренние компоненты толерантности, в частности, глубина и модальность собственной этнической идентичности.

В предыдущем тексте было показано, что основой нетерпимости к Иному, основой интолерантности является ксенофобия, страх Иного. В основе ксенофобии, как и всех других фобий, чаще всего лежит глубоко

¹¹⁰ Бауман З. Мыслить социологически. М., 1996. С. 60–76.

¹¹¹ См.: Моиз Д. Геополитика эмоций. М., 2010. С. 37.

скрываема́я неуверенность в себе, отсутствие четких границ «Я», т. е. негативная либо нечеткая идентичность. Этническая идентичность есть часть социальной идентичности, следовательно, четкий образ «Я» без позитивно развитой этнической идентичности невозможен. Следовательно, нежелание причислять себя к собственной этнической группе напрямую влияет на нежелание человека общаться и взаимодействовать с другими людьми¹¹².

Однако многие авторы утверждают, что толерантность и идентичность – несовместимые понятия. По мнению М.Б. Хомякова, «процесс формирования идентичности прямо противоположен процессу формирования толерантности. Действительно, в первом случае мы имеем сосредоточение на различиях – в культуре, мнении, поведении, тогда как во втором речь идет о временном забвении различий и сосредоточении на уважении другого человека “равного” субъекту толерантности»¹¹³.

М. Игнатъев считает, что групповые идентичности выступают основной причиной интолерантности в обществе, что идентичности формируются на основе «отталкивания» от «иного», и чем ближе это самое «иное», тем сильнее интолерантность, тем конфликтнее отношения, тем враждебнее настроена одна группа по отношению к другой. Не те общие элементы, которые объединяют людей друг с другом, определяют их восприятие своей идентичности, но именно те маргинальные «меньшие» различия, которые их разделяют¹¹⁴.

Сторонниками указанного подхода выработаны две стратегии решения проблемы: политика идентичности без толерантности и либеральная политика индивидуальной толерантности без учета факторов идентичности¹¹⁵. Однако, по мнению А. Маслоу, и мы к нему присоединяемся, каждая из стратегий таит в себе «подводные камни». Политику идентичности без толерантности невозможно реализовать в современном обществе в условиях глобализации и мультикультурного разнообразия, плюрализма ценностей без обращения к силовому давлению и репрессивным мерам. Политика индивидуальной толерантности без социальной идентичности представляет собой лишь миф, невозможный для реализации, поскольку любое государство нуждается в том, чтобы иметь официальный государственный язык, государственный стандарт в образовании, общенациональные средства массовой информации и т. д. Таким образом, провозглашенный

¹¹² См.: Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984–1985. М., 1986.

¹¹³ Хомяков М.Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / под ред. В.С. Магун. М., 2006. С. 37.

¹¹⁴ Ignatieff M. Nationalism and Toleration // The Politics of Toleration. Edinburg, 1999. P. 77.

¹¹⁵ См.: Мухлынкина Ю.В. Этническая идентичность: сущность, содержание и основные тенденции развития: дис. ... М., 2011.

либерализм толерантных отношений в обществе в итоге оборачивается тщательно замаскированной тиранией большинства. Кроме того, политика индивидуальной толерантности без социальной идентичности нарушает фундаментальную потребность человека в определении своей принадлежности к социальной группе или сообществу¹¹⁶.

Сторонники позиции единства идентичности и толерантности (Дж. Ньюмен, Дж. Берри и др.) считают, что уважение к «Иному» вовсе не предполагает обязательного согласия с ним¹¹⁷. Дж. Берри пишет, что только уверенность в своей собственной позитивной групповой идентичности может дать основание для уважения других групп, диалога или участия в совместной деятельности.

Среди психологических моделей урегулирования этнических конфликтов и формирования межэтнической толерантности выделяют два базовых метода: введение надгрупповых целей и стимулирование трансформации межгрупповых отношений в отношения внутригрупповые через формирование более широкой – вплоть до общечеловеческой – надгрупповой идентичности.

На основе того факта, что позитивная групповая идентичность приводит к толерантности, а угроза этой идентичности – к нетерпимости, к этноцентризму, исследователи приходят к выводу о том, что «не может дальше продолжаться такое положение вещей, что выживание определенных групп зависит от уровня их этноцентризма. Реальная уверенность в таком выживании может быть предпосылкой для толерантности, которая может стать антитезой этноцентризму»¹¹⁸. Сторонники этого подхода не отрицают тезиса о том, что групповая идентичность может выступить причиной интолерантности в обществе. Однако это может произойти лишь в случае угрозы разрушения этнической культуры. Проявление интолерантности понимается как результат действия механизмов социально-психологической защиты ради сохранения позитивной этнической идентичности и тесно связанной с ней этнической толерантности. Н.М. Лебедева считает, что позитивность этнической идентичности и этническая толерантность – интолерантность могут выступать в качестве показателей (индикаторов) межэтнических отношений.

Толерантность предполагает способность к децентрации, а условием развитой децентрации является наличие «центра», точки отсчета, от которой субъект отношений мог бы вести собственный отсчет, на который он

¹¹⁶ Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.

¹¹⁷ Newman J. Foundations of Religious Tolerance. University of Toronto Press, 1982. P. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology Research and applications. Cambridge University Press, 1992. P 34–37.

¹¹⁸ Лебедева Н.М. «Синдром навязанной этничности» и способы его преодоления // Этническая психология и общество. М., 1997. С. 104–115.

мог бы опираться для понимания различий и принятия их как некоторой «Другой» нормы.

В таком понимании ведущее значение имеет позитивная этническая идентичность, которая представляет собой сочетание позитивного образа своей этнической группы наряду с ценностным отношением к другим этническим объединениям, а это не что иное, как этническая толерантность¹¹⁹.

По определению Г. У. Солдатовой, идентификация по этносу имеет три составляющие: этническая принадлежность, необходимость в позитивной этнической идентичности и этническая безопасность, что определяет стремление индивида к статусной определенности¹²⁰. Нарушение этнической безопасности, возникающее как нарушение этнической идентичности, вызывает стремление устранить опасность в виде защиты или агрессии на другого, что и формирует интолерантность.

Понимание собственного «Я» происходит через «другое»; самоопределение наступает в результате встречи с Другим, с многими Другими, с необходимостью делать выбор. В результате процесса взаимодействия с «другой» культурой у индивида формируется свое отношение к ней, оно обусловлено национально-специфическими различиями, лакунами культурной формы. «Два принципиально различных, но соотносенных между собой ценностных центра знает жизнь: себя и Другого, и вокруг этих центров распределяются и размещаются все конкретные моменты бытия»¹²¹.

С.К. Бондырева считает, что человек, имеющий нечеткий образ себя, скорее всего будет воспринимать другого, опасаясь, что он причинит вред его и без того неустойчивому образу Я, т. е. человек с нечетким образом Я не будет стремиться к общению с Другими, и наоборот, человек с четким пониманием себя будет иметь потребность в общении и взаимодействии с другими людьми¹²². Этой же позиции придерживается Б.М. Бим-Бад: он пишет, что только при условии понимания человеком самого себя (когнитивный компонент идентичности) «он способен понять других, признать правоту каждого и принять эту правоту не как враждебное себе, а как подлежащее уравниванию, гармонизации, переговорно-компромиссному урегулированию»¹²³.

¹¹⁹См.: Васьковская, С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1987. 17 с.

¹²⁰Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М.: Смысл, 1998.

¹²¹Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники: Ежегодник. 1984–1985. М., 1986.

¹²²Бондырева, С.К., Колесов В.Д. Толерантность (введение в проблему). М.: Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 240 с.

¹²³Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: Изд-во УРАО, 1998. С. 200.

Именно толерантность является тем механизмом, при котором возможно достижение оптимальных отношений внутреннего мира личности и её внешнего мира. Для внутреннего мира этнической общности также характерны два уровня. Первый – это межличностные отношения и взаимодействие членов общности, второй уровень соответствует внутреннему миру каждого отдельного ее представителя. Внешним миром для последнего является этническая общность с ее нормативными предписаниями. Для самой этнической общности внешним миром первого уровня служат другие общности, а внешним миром второго уровня – мир предметов и природы. Таким образом, этническая толерантность – это многоуровневое психическое явление, которое способствует сохранению целостности и упорядоченности внутри этноса и в его отношениях с внешним миром. Этническая толерантность есть объективная необходимость для внутреннего мира человека и для этнической общности, т. е. важнейшее условие самоорганизации и самосохранения. Итак, этническая толерантность должна рассматриваться как свойство личности и группы, направленность этнического сознания, культура отношений и как принцип поведения.

Межкультурная толерантность свойственна людям с высокой толерантностью к неопределенности. Они легче переносят многообразие и непредсказуемость, для них в значительно меньшей степени свойственно восприятие социума в терминах «мы – они», «свой – чужой». Такие люди более стойчески относятся к быстрым и резким социальным изменениям и эффективнее адаптируются к ним.

У. Гудикунст установил, что тенденция к избеганию неопределенности тесно связана с социальной тревожностью. Социальная тревожность намного выше в коллективистических культурах, поскольку у них преобладает зависимость от внешнего окружения. В индивидуалистических же культурах преобладает публичное самосознание, т. е. представление о себе как независимом от контекста субъекте. Поэтому можно предполагать, и исследования показывают это, что уровень толерантности к Иному в индивидуалистических культурах выше, чем в коллективистических¹²⁴.

Культура (в разных смыслах ее понимания) как раз и является тем «инструментом», с помощью которого может быть преодолена неопределенность. Разнообразные культуры сооружают не только собственную общую «модель мира», но и вырабатывают множество конкретных образцов и моделей для разных ситуаций взаимодействия как с физическими, так и с социальными объектами. Подобные образцы и модели существуют и в виде всевозможных обычаев, традиций, церемоний, ритуалов, и в виде устойчивых представлений и ценностей, установок и стереотипов. Люди, появляясь на свет в конкретном культурном пространстве, усваивают характерные

¹²⁴ См.: Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М.: Ключ, 1999. С. 113–114.

для него существующие образцы и модели. В результате в рамках каждой культурной общности формируются многие общие признаки, такие как чувство идентичности с этногруппой и общее этническое самосознание.

Общая культура – это то, что является достоянием народа, неким цементом, скрепляющим отдельных людей в нечто большее – народ, дающее основу для идентификации растущего человека. Традиционное понимание культуры включает в себя следующие компоненты:

- ценности – то, что люди считают важным;
- нормы – общие принципы жизнедеятельности;
- базовые мифы – содержание в себе неких неосознаваемых признаков, черт общности, передаваемых как деяния героев;
- правила – предписания к действиям;
- роли-ожидания определенного поведения от субъекта, занимающего определенную позицию в группе.

Если рассмотреть с этих позиций культуру современного российского общества, то мы обнаружим «рассыпание», разрушение единой культуры. Мы уже сказали, что основой национальной идентификации выступает базовый миф, который включает в себя общие верования, героев, праздники, события, общее прошлое народа.

Рассмотрим эти базовые элементы культуры и мифов, как они существуют сейчас¹²⁵.

Общие верования – одно из самых слабых мест национальной российской идентичности. С точки зрения религии Россия – страна многоконфессиональная; кроме того, значительная часть людей вполне сознательно отвергает религию вообще. И попытки внедрения в школьное образование предметов типа «Основы религиозных культур» только усиливает этнокультурное расслоение.

Общие герои как основа идентификации. Некоторые помнят историю, когда несколько лет назад проходила акция «Имя России» – попытка найти безусловного национального героя. Все закончилось тем, что выбрали фигуру Александра Невского, который, если всерьез, вообще ничего не значит для большинства населения страны. Имена бандитов дети знают лучше, чем имена героев. Главные герои для большинства опрошенных нами старшеклассников (в опросе принимали участие более 1 000 школьников из различных регионов Красноярского края) – это звезды эстрады (у девочек) и футболисты (у мальчиков). Недавно я спросила у студентов: кто такой Андрей Дмитриевич Сахаров? – не ответил никто. Василий Чапаев, Александр Матросов и Зоя Космодемьянская давно стали героями анекдотов. Дегероизация народа – это давняя мечта наших соперников по

¹²⁵См.: Лукина А.К. Проблемы становления национальной идентичности в современной России // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания: материалы 2-й Международной научно-практической конференции. Пенза – Ереван – Шадринск, 2012. С. 90–95.

«холодной войне» – осуществилась полностью и выбила любую возможность консолидации нации.

Общие праздники как элемент культуры также размываются и теряют свое консолидирующее для народа значение. Самый яркий пример – День народного единства, который назначен на 4 ноября. Почему именно на этот день, что в этот день праздновать – не может внятно ответить практически ни один человек. А просто дополнительному выходному – все рады.

Так постепенно стирается память об общем прошлом, так растет племя манкуртов (кстати, и эту повесть Ч. Айтматова тоже уже почти никто не помнит – ни в Киргизии, ни в России).

Один из главных источников разрушения национальной идентичности, по нашему мнению, заключается в том, что социально-экономические реформы последних лет не соответствуют духу традиционной российской ментальности, основанной на общинности, взаимовыручке, глубоком нравственном начале, преобладании духовного (не обязательно религиозного) над материальным.

Деятельность СМИ также разрушает традиционные ценности, поскольку построена в основном не на отечественном культурном материале. Как некая норма жизни демонстрируется жестокость, не-ценность человеческой жизни, искренних человеческих отношений. Нравственно незрелые души, воспринимающие такие картинки, как нормальные, выстраивают свою систему ценностей в соответствии с демонстрируемыми с экранов нормами.

У старшего поколения нечего противопоставить этому – те же средства массовой информации представляют их как социальных неудачников, всю историю страны последних 60 лет – как череду заблуждений, ошибок и злодейств, причем имена злодеев так и не названы. А в сознании юных имена злодеев вообще неотличимы от имен героев. Даже Победа в Великой Отечественной войне, которая могла бы стать основой консолидации нации, многими историками и средствами массовой информации подается как злодейство, цепь ошибок и т. д.

Во многих выступлениях, в политике властей происходит утверждение самооценности молодежной культуры, которое не только приводит к разрыву поколений и разрушению единства нации, но, как известно, в свое время привело и к утверждению фашизма в Германии в 1930-е годы. Не это ли происходит и сейчас? Не для этого ли нам слишком часто рассказывают биографии Гитлера и его приспешников. Не напоминает ли это историю с Геростратом, который хотел прославиться и сделал это, вопреки всем указам?

То, что премьер-министр страны возлагает цветы к могиле молодого человека, убитого в межнациональной драке, – это, конечно, его личное дело. Но то, что это транслируется по всем центральным каналам – придает

данному событию особый смысл. К могилам убитых правозащитников премьер не приходит. По крайней мере, средства массовой информации об этом умалчивают.

Следствием отсутствия оснований для утверждения собственной национально-культурной идентичности становятся:

- межкультурная нетерпимость как иррациональное средство защиты своей национальной идентичности;
- поиск «виноватого» вместо поиска путей решения существующих проблем;
- отсутствие гражданского общества как общества, где каждый человек выступает как самостоятельный, ответственный, свободный человек, находящийся в системе многочисленных связей с другими людьми.

Поэтому важной задачей современной системы образования является создание условий для становления собственной национальной идентичности как у представителей титульной нации, так и у представителей переселенцев, осваивающих новые культурные пространства. Школа должна содействовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать ему уважение к другим культурам. То есть речь идет о создании и развитии полиэтнической образовательной среды, являющейся частью образовательной среды в целом.

А поскольку потребность в принадлежности, в защищенности выступает одной из фундаментальных потребностей человеческого существа (даже на биологическом уровне), то единственным способом защиты своей идентичности является агрессия, разрушение идентичности Другого, что и служит основой всех экстремистских проявлений среди молодежи.

Не способствует становлению идентичности и современная система образования. Назовем факторы межэтнической нетерпимости в современном образовании:

- 1) размытость собственной национальной идентичности у «коренного» населения города;
- 2) наличие этнических стереотипов;
- 3) общая недемократичность устройства школы;
- 4) преобладание традиционной образовательной парадигмы;
- 5) монокультурность учебных программ по большинству предметов;
- 6) незнание педагогами культуры и традиций мигрантов;
- 7) слабое владение детьми мигрантов русским языком, ведущее к хронической школьной неуспешности, выпадению их из школьной жизни.

Все это приводит к рискам интолерантности и экстремизма:

- 1) межкультурная нетерпимость как форма защиты своей идентичности;

2) поиск «виноватого» вместо поиска путей решения проблем;

3) отсутствие гражданского общества.

Пути решения этой проблемы заключаются:

1) в создании условий для самоопределения молодежи на основе ценностей собственной культуры;

2) интеграции предметного и метапредметного обучения, опоры в образовании на традиционные ценности российского народа;

3) бережном отношении к традиционной культуре, изучении её, проведении экспедиций «Многообразие российского мира», изучении истории поселений, семей;

4) наряду с поликультурными праздниками, необходимо проведение праздников русского языка, русской литературы, русской истории, русской культуры;

5) необходимости подготовки межкультурных коммуникаторов, создания условий для изучения мигрантами русского языка, русской культуры.

Рассмотрев различные представления о механизмах формирования толерантности, мы приходим к выводу, что её важнейшим условием является позитивная этническая идентичность конкретного человека и этнической группы.

4.3. Эмпирическое исследование связи между этнической идентичностью и межэтнической толерантностью в старшем подростковом возрасте

Нами было проведено эмпирическое исследование связи развития этнической идентичности и межэтнической толерантности.

Для оценки уровня развития толерантности / интолерантности был использован опросник толерантности у школьников-подростков П.В. Степанова. Опросник дает возможность отнести испытуемого к одному из четырех уровней развития толерантности: высокий и невысокий уровни толерантности, а также высокий и невысокий уровни интолерантности.

Высокий уровень интолерантности выражается в сознательном отказе признавать, принимать и понимать представителей иных культур.

Невысокий уровень интолерантности характеризуется тем, что человек на словах признаёт права других на культурные отличия, декларирует принцип равенства людей независимо от их расовой, национальной, религиозной принадлежности, но при этом испытывает личное неприятие отдельных социокультурных групп.

Невысокий уровень толерантности определяется признанием и принятием культурного плюрализма, но при этом склонностью человека раз-

делять некоторые культурные предрассудки, использовать стереотипы в отношении представителей иных культур. Он не может самостоятельно увидеть многие, особенно скрытые, проявления культурной дискриминации в повседневной жизни..

Высокий уровень толерантности характеризуется признанием иных культур взглядов и ценностей, признание права людей на иной образ жизни, свободное выражение своих взглядов и ценностей, положительное отношение к культурным различиям, повышенной восприимчивостью к любым проявлениям культурной дискриминации, способностью находить в иной культуре нечто полезное и ценное для себя самого¹²⁶.

Для диагностики общего уровня толерантности использовался экспресс-опросник «Индекс толерантности». В его основу лег отечественный и зарубежный опыт в области изучения 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.

Индивидуальная или групповая оценка выявленного уровня толерантности осуществляется по следующим ступеням.

Низкий уровень толерантности. Такие результаты свидетельствуют о высокой интолерантности человека и наличии у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям.

Средний уровень толерантности. 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.

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.

Дополнительно нами была проведена диагностика социальной дистанции Э. Боградуса, которая отражает степень психологической близости людей, способствующей легкости их взаимодействия.

Максимальная социальная дистанция означает, что человек (или этнос) держится обособленно, автономно. Вежливость и этикет как культурные способы общения позволяют скрывать свою личность, собственную оригинальность и культуру; большинство коммуникаций в таких случаях символично и формально.

¹²⁶ См.: Степанов П.В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.

Минимальная социальная дистанция способствует конкретизации представлений о других людях, поскольку, когда люди хорошо знакомы, интересуются друг другом, национальной культурой, они вовлекаются во взаимодействие и каждый принимает во внимание оригинальность и индивидуальность друг друга.

Для выяснения доминирующего типа этнической идентичности мы воспользовались методом незаконченных предложений и анкетой с открытыми вопросами. В вопросах выясняются такие характеристики, как отношение к исследованию идентичности; наличие интереса к проблемам этнических корней и членства в этнической группе; приверженность культуре группы большинства или меньшинства; желание исследовать свою идентичность, этническое происхождение; погруженность в культуру своего народа, степень понимания и оценка своей этничности; устойчивость своей этнической идентификации; привязанность к этнической культуре и этнической общности, т. е. одновременная уверенность в своей этнической принадлежности и ее значении для жизни.

Эмпирическое исследование проводилось с интервалом в два года на базе двух школ, расположенных на окраине г. Красноярска. В исследовании приняли участие учащиеся 10-х классов. В обоих исследованиях большинство опрошенных отнесли себя к русской национальности, а представителей иных этнических групп было всего 14–15 %, что говорит об относительной стабильности миграционного фона в микрорайоне.

В 2013 г. высокий уровень развития толерантности показали 17,4 % опрошенных; в 2015 – 20 %. Особенно интересен факт, что более высокий уровень толерантности показывают представители национальных меньшинств. Среди них нет представителей даже низкого уровня интолерантности. Это можно объяснить тем, что дети, попавшие в среду, где их окружают в основном представители иных национальностей, лучше понимают и готовы принимать иные культуры. Общие результаты исследования связи этнической идентичности и межэтнической толерантности 2015 г. приведены в табл. 2.

Из данных таблицы видно, что значительная часть опрошенных подростков (41 %) обладает недостаточно развитой этнической идентичностью; большинство из них – представители этнического большинства (русские); 40 % опрошенных имеют позитивную этническую идентичность.

Далее, видно, что почти 2/3 подростков обладают низким уровнем толерантности; значительную часть этих подростков составляют те, для которых характерна неразвитая идентичность (гипоидентичность), и наоборот, среди носителей высокого уровня толерантности большинство составляют подростки с позитивной этнической идентичностью. То есть исследование показывает, что позитивная этническая идентичность в раннем юношеском возрасте прямо связана с высоким уровнем толерантности.

Таблица 2

Связь типов этнической идентичности с уровнями межэтнической толерантности у старших подростков (% к общему числу опрошенных)

Этническая идентичность	Низкий уровень интолерантности	Низкий уровень толерантности	Высокий уровень толерантности	Всего
Позитивная этническая идентичность	–	23	17	40
Гипоидентичность	9	29	3	41
Гиперидентичность	10	9	–	19
Всего	19	61	20	100

Исследование показало также существенное влияние половой принадлежности на развитие толерантности/интолерантности подростков (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение этнопсихологических показателей у мальчиков и девочек, %

Этнопсихологические показатели	Юноши	Девушки	Всего
Количество детей, участвовавших в исследовании	48	52	69
Подростки с преобладанием этнонигилизма	6	–	6
Подростки с преобладанием этноиндифферентности	4	7	11
Подростки с преобладанием этноэгоизма	7	4	11
Подростки с преобладанием нормальной этнической идентичности	32	48	80
Подростки с преобладанием этноизоляционизма	4	–	4
Подростки с преобладанием этнофанатизма	7	3	10
Подростки с высоким уровнем межэтнической толерантности	4	12	16
Подростки с низким уровнем межэтнической толерантности	36	35	71
Подростки с низким уровнем межэтнической интолерантности	7	6	13

Из данных табл. 3 видно, что все подростки с этнонигилизмом (6 % от выборки) – это юноши. Среди этноиндифферентных большинство составляют девушки, а среди этноэгоистичных – юноши. Среди представителей нормальной этнической идентичности девушек почти в полтора раза больше, чем юношей. Здесь же видно, что среди носителей высокого уровня толерантности девушек в три раза больше, чем юношей. Таким образом, можно сделать вывод, что в возрасте 15–16 лет проблема становления этнической идентичности и межэтнической толерантности является особенно актуальной для юношей.

Важным для нашего исследования и практической работы казался вопрос о том, какие факторы и условия влияют на становление позитивной этнической идентичности. Оказалось, что уровень нормальной (позитивной) этнической идентичности у молодых людей, включенных в систему дополнительного образования, посещающих различные кружки и секции в четыре раза выше, чем у тех, кто не включен в эту систему. Наоборот,

уровень гипоидентичности у тех, кто не включен в систему дополнительного образования, в полтора раза выше, чем у включенных.

Это явление можно объяснить тем, что социальная активность, осознание собственных ценностей, столкновение с разными мнениями на дополнительных занятиях, идентификация себя с определенной группой (школьная спортивная команда, танцевальный коллектив, группа художественной школы и т. д.), принятие ценностей этой культурной группы положительно влияют на развитие компонентов толерантности. Е.С. Сухих пишет о том, что главное различие толерантных и интолерантных подростков в её исследованиях состоит в том, что для проявления толерантности последних очень важен фактор принадлежности к группе, включающий элемент социального одобрения, тогда как для толерантных респондентов этот компонент не является решающим. Яркая выраженность идентификационно-личностного компонента у толерантных испытуемых указывает на то, что они положительно воспринимают собственную принадлежность к какой-либо из выделенных групп (себя как представителя определенного пола, возраста, этноса, социальной группы и т. д.), осознают данные различия¹²⁷.

Исследование показало, что представители мигрантов обладают более высоким уровнем толерантности, чем русские подростки. То есть и гипотеза о том, что проживание в поликультурной среде способствует повышению уровня толерантности, также нашла своё подтверждение.

Одной из самых важных задач современной школы, (согласно последнему ФГОС) является развитие российской идентичности и межэтнической толерантности. Все учителя понимают, как это важно для нашего многонационального общества.

Анализ различных программ по формированию толерантности показывает, что их авторы упускают очень значимый элемент, без которого изменение ситуации невозможно, – развитие этнической идентичности учащихся. В данной работе мы доказали, что без развития позитивной этнической идентичности у подростка практически невозможно развить высокий уровень межэтнической толерантности.

Поэтому мы предлагаем включить в программы развития толерантности развитие позитивной этнической идентичности. Воспитание толерантности подрастающего поколения может успешно осуществляться в рамках высокой культуры межэтнических отношений, обмена духовными ценностями различных культур¹²⁸.

¹²⁷ Сухих Е. С. Толерантность: психологическое содержание и личностные факторы // Человек, сообщество, управление. 2005. № 4. С. 66–77.

¹²⁸ См.: Аджиева Е.М. Этнопедагогические и этнопсихологические условия воспитания толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) / отв. ред. С.К. Бондырева: сб. науч. метод. ст. М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд. НПО «МОДЭК», 2002. С. 85–99.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

5.1. Структура гражданской идентичности младших школьников

Формирование основ гражданской идентичности является одним из приоритетных направлений развития личности младшего школьника. Особую актуальность данной проблеме придает введение в школе первой ступени стандарта нового поколения, основанного на субъектной позиции учащихся. Перед педагогами начального образования встает новая задача, связанная с формированием у младших школьников осознания роли ученика и гражданина. Осознание учениками своей принадлежности к обществу граждан Российской Федерации на основе культуры, имеющей определенный личностный смысл, общепризнано понимается как гражданская идентичность.

В современном педагогическом сообществе все чаще обсуждается вопрос о педагогических условиях, обеспечивающих воспитание гражданской идентичности у младших школьников.

Технологией, которая позволяет решать задачу воспитания гражданской идентичности у младших школьников, по нашему мнению, является проектная технология. Организация процесса формирования гражданской идентичности средствами проектной деятельности позволяет младшим школьникам в полной мере раскрыть гражданско-патриотический потенциал изучаемого дидактического материала, принять его ценности, открыть большой и красивый мир, который называется «Моя Родина».

Введение новых образовательных стандартов на всех ступенях образования связаны с новым, современным представлением о развитии личности ученика. Для развивающейся личности очень важна способность определить свое место в обществе, в жизни в целом, выбрать ценностные ориентиры, обрести внутреннюю целостность и адекватную позицию в обществе. Этот процесс поиска называется личностным самоопределением. Самоопределение является основой и необходимым источником самореализации личности. Самореализация – осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, а также сотворчества, содеятельности

с другими людьми, обществом и миром в целом. Потребность в самоопределении выступает как потребность в формировании определенной смысловой системы, предполагающей единство представлений о самом себе и о мире. Смысл самоопределения – в способности человека строить самого себя, свою индивидуальную историю, умения постоянно переосмысливать собственную сущность. Это подразумевает выработку активной позиции личности в отношении социокультурных ценностей, что в качестве условия осуществления самоопределения предполагает формирование ценностного сознания личности и развитие нормативной саморегуляции на основе присвоения и субъективации системы моральных, конвенциональных и личных норм.

Становится очевидным, что формирование гражданской идентичности служит ключевой задачей самоопределения. При этом гражданская идентичность понимается нами как «осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе, имеет определенный личностный смысл». Гражданская идентичность не тождественна гражданству, а предполагает целостное отношение к социальному и природному миру на основе осуществления свободного выбора и самоопределения в условиях уважения права других на свой выбор. Достижение гражданской идентичности – задача развития младшего школьного, подросткового и юношеского возраста, решение которой нередко осуществляется и в старших возрастах.

Структура гражданской идентичности согласно требованиям ФГОС НОО включает ряд компонентов, которые, на наш взгляд, и определяют уровни формирования идентичности:

- когнитивный уровень (знание о принадлежности к данной социальной общности);
- ценностно-смысловой уровень (позитивное, негативное или амбивалентное отношение к принадлежности);
- эмоциональный уровень (принятие или непринятие своей принадлежности);
- деятельностный уровень – реализация гражданской позиции в общении и деятельности; гражданская активность, участие в социальной деятельности, имеющей общественную значимость.

Результатом сформированности когнитивного компонента гражданской идентичности является знание о принадлежности к гражданской общности, представления, хотя и не всегда адекватные, об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения (территориальные, культурные, политические и т. д.), о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, определяющего характер социальных отношений, систему ценностей,

а также народ (или народы), населяющий эту территорию, со своей культурой, языком и традициями. Личностный смысл факта своей принадлежности к определенной общности в системе ценностных предпочтений определяет ценностный компонент. Важнейшими составляющими эмоционального компонента являются стыд, гордость за «свою страну». Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности. Соответственно выделенной структуре гражданской идентичности можно определить определенные требования к результатам формирования гражданской идентичности, которые могут рассматриваться как показатели сформированности гражданской идентичности.

Когнитивный компонент:

- создание историко-географического образа, включая представление о территории и границах России и региона (Красноярского края), географических особенностях, основных исторических событиях;
- представление о государственной организации России, знание государственной символики (герб, флаг, гимн), знание государственных праздников;
- знание положений Конституции РФ, основных прав и обязанностей гражданина, сформированность правового сознания;
- знание о своей этнической принадлежности, освоение национальных ценностей, традиций, культуры, знание о народах России;
- освоение культурного наследия России и мира;
- ориентация в системе моральных норм и ценностей;
- экологическое сознание, знание основных принципов и правил отношения к природе, знание основ здорового образа жизни; правил поведения в чрезвычайных ситуациях.

Ценностный и эмоциональный компонент:

- чувство патриотизма и гордости за свою страну, уважение истории;
- эмоционально положительное принятие своей этнической идентичности;
- уважение и принятие других народов России и мира, межкультурная толерантность, готовность к равноправному сотрудничеству;
- уважение личности и ее достоинства, доброжелательное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия и готовность противостоять им;
- уважение ценностей семьи, любовь к природе, признание ценности здоровья, своего и других людей, оптимизм в восприятии мира;
- сформированность моральной самооценки и моральных чувств – чувство гордости при следовании моральным нормам, переживание стыда и вины при их нарушении.

Деятельностный компонент:

- участие в школьном самоуправлении в пределах возрастных компетенций (дежурство в школе и классе, участие в детских и молодежных общественных организациях, школьных и внешкольных мероприятиях просоциального характера);

- выполнение норм и требований школьной жизни, прав и обязанностей ученика;

- умение вести диалог на основе равноправных отношений и взаимного уважения и принятия; умение конструктивно разрешать конфликты;

- выполнение моральных норм в отношении взрослых и сверстников в школе, дома, во внеучебных видах деятельности;

- участие в общественной жизни (благотворительные акции, ориентация в событиях в стране и мире, посещение культурных мероприятий – театров, музеев, библиотек, реализация установок здорового образа жизни);

- умение строить жизненные планы с учетом конкретных социально-исторических, политических и экономических условий.

Все перечисленные компоненты позволили нам определить задачи и основные направления работы по воспитанию гражданской идентичности учащихся.

1. Духовно-нравственное ценностно-смысловое воспитание учащихся – формирование приоритетных ценностей гуманизма и нравственности, чувства собственного достоинства; социальной активности, ответственности, стремления следовать в своем поведении нормам морали.

2. Историческое воспитание – знание основных событий истории Отечества и ее героического прошлого, представление о месте России в мировой истории; знание основных событий истории народов России, формирование исторической памяти и чувства гордости и сопричастности событиям героического прошлого, знание основных событий истории края, республики, области, в которой проживает учащийся; представление о связи истории своей семьи, рода с историей Отечества, формирование чувства гордости за свой род, семью, город (село).

3. Политико-правовое воспитание – направлено на формирование представлений учащихся о государственно-политическом устройстве России; государственной символике, основных правах и обязанностях гражданина; правах и обязанностях учащегося; информирование об основных общественно-политических событиях в стране и в мире; правовая компетентность.

4. Патриотическое воспитание – направлено на формирование чувства любви к Родине и гордости за принадлежность к своему народу, уважение национальных символов и святынь, знание государственных праздников и участие в них, готовность к участию в общественных мероприятиях. Базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм как чувство

приверженности гражданской общности, признание ее значимой ценностью.

5. Трудовое (профессионально-ориентированное) воспитание – формирование картины мира, культуры как порождения трудовой предметно-преобразующей деятельности человека; ознакомление с миром профессий, их социальной значимостью и содержанием; формирование добросовестного и ответственного отношения к труду, уважение труда людей и бережное отношение к предметам материальной и духовной культуры, созданным трудом человека.

6. Экологическое воспитание. Связь задачи экологического воспитания учащихся с формированием гражданской идентичности личности определена, во-первых, тем, что именно природа является эмоционально-чувственной основой формирования образа Отечества и любви к нему. Во-вторых, взаимодействие ребенка с природой выступает как самостоятельная деятельность, в которой он выражает в активной форме свою личностную позицию в отношении страны и ее природного достояния. Задачи экологического воспитания могут быть определены как формирование высокой ценности жизни, потребности учащихся сохранять и улучшать окружающую природную среду, обучение экологически сообразному поведению.

Все перечисленное выше составляет основное содержание работы классного руководителя, обеспечивающей становление общероссийской идентичности учащихся младшей школы.

Показателями сформированности гражданской идентичности личности, выступающими как критерии ее оценки, являются такие интегративные качества личности, как гражданственность, патриотизм и социально-критическое мышление, обеспечивающие когнитивную основу свободного жизненного выбора личности.

5.2. Формирование основ гражданской идентичности младших школьников

Таким образом, перед педагогами современной начальной школы стоит задача формирования у учащихся образа России в единстве ценностно-смыслового, исторического, патриотического и правового контекстов; формирования социально-критического мышления как основы свободного выбора и самоопределения личности; развитие толерантного сознания и коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве. Как известно, воспитание толерантности как моральной ценности и социальной нормы, складывающегося в России гражданского общества, понимание и уважение иного образа мыслей и образа жизни является необходимым

условием жизни в поликультурном и поликонфессиональном обществе, а также формирования гражданской ответственности и патриотизма личности.

При этом очень важно понимать, что младший школьный возраст рассматривается как сенситивный для становления основ гражданской идентичности. Как известно, о предпосылках или основах становления гражданской идентичности можно и нужно говорить уже в начальной школе.

Проанализировав особенности формирования самоопределения и мотивации в младшем школьном возрасте, мы отчетливо понимаем, что развитие гражданской идентичности должно строиться согласно теории учебной деятельности.

В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе. Личностная готовность включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка. Сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга), а также учебных и познавательных мотивов определяет мотивационную готовность первоклассника.

Существенным критерием мотивационной готовности является первичное соподчинение мотивов с доминированием учебно-познавательных. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, определенным уровнем развития способности адекватно и критично оценивать свои достижения и личностные качества. Эмоциональная готовность к обучению выражается в освоении ребенком социальных норм проявления чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения. Ее показателем служит развитие высших чувств – нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств (радость познания), эстетических чувств (чувство прекрасного). Выражением личностной готовности к школе будет сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей высокую учебно-познавательную мотивацию. Внутренняя позиция школьника – это возрастная форма самоопределения в старшем дошкольном возрасте. Социальная ситуация развития при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту характеризуется, с одной стороны, объективным изменением места ребенка в системе социальных отношений, с другой – субъективным отражением этого нового положения в переживаниях и сознании ребенка. Именно неразрывное единство двух аспектов определяет перспективы и зону ближайшего развития ребенка в данном переходном периоде.

Субъективный аспект социальной ситуации развития – внутренняя позиция ребенка – понятие, введенное Л.И. Божович для обозначения совокупной характеристики той системы внутренних факторов, которая преломляет и опосредствует воздействия среды, определяя формирование у ребенка основных психологических новообразований в этом возрасте. Фактического изменения социальной позиции ребенка недостаточно для изменения направленности и содержания его развития. Для этого необходимо, чтобы такая новая позиция была принята и осмыслена самим ребенком и отражена в обретении новых смыслов, связанных с учебной деятельностью и новой системой школьных отношений. Только благодаря этому становится возможной реализация нового потенциала развития субъекта. Внутренняя позиция выступает центральным компонентом структуры психологической готовности к школе, определяя динамику освоения ребенком действительности школьной жизни. Отношение к школе, учению и поведению в процессе учебной деятельности, характеризующее сформированность внутренней позиции школьника, исследовали такие ученые, как М.Р. Гинзбург, Н.И. Гуткина, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Д.Б. Эльконин. Во многих исследованиях была выявлена сложная динамика формирования внутренней позиции школьника, которая находит отражение в мотивационно-смысловой сфере и в отношении к школьным предметам, и в отношении его осознания своей гражданской принадлежности.

Таким образом, уже в самом раннем возрасте происходит формирование личности ребенка, подготавливающее успешность будущего жизненного и профессионального самоопределения. В младшем школьном возрасте развиваются Я-концепция и основы идентичности личности, в первую очередь социальной идентичности (семейной, этнической, гражданской, групповой). Рассмотрим становление основ идентичности, Я-концепции и самооценки как результат личностного действия самоопределения и их роль в образовательном процессе. Следствием определения «Я» в указанных формах (самоопределение) является порождение системы смыслов, находящих отражение в отношении ребенка к школе, учению, семье, сверстникам, к себе и социальному миру. Наиболее показательна в контексте смысловой ориентации школьника мотивация учения. Применительно к начальной школе выделяют две группы мотивов: 1) мотивы (учебные и познавательные), связанные с собственно учебной деятельностью и ее прямым продуктом, самим развивающимся субъектом учебной деятельности; 2) мотивы (социальные, позиционные, в том числе статусные, узколичностные), связанные с косвенным продуктом учения. Формирование широких познавательных мотивов учения у младших школьников тесно связано с усвоением теоретических знаний и ориентацией на обобщенные способы действий (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Содержание и формы организации учебной деятельности и учебного

сотрудничества выступают ключевым фактором, определяющим мотивационный профиль учащихся. Адекватной системой мотивов для начальной школы следует признать сочетание познавательных, учебных, социальных мотивов и мотивации достижения.

В младшем школьном возрасте специфической формой самоопределения служит формирование основ гражданской идентичности личности. В целостном образовательном пространстве начальной школы формирование общероссийской идентичности осуществляется либо на содержании учебных предметов «Литературное чтение», «Окружающий мир», либо в ходе внеурочной деятельности.

И в урочном, и внеурочном пространстве начальной школы классному руководителю и учителям-предметникам предстоит организовывать работу по формированию четырех компонентов гражданской идентичности, среди которых одним из основополагающих компонентов выступает когнитивный компонент. Это связано с тем, что младший школьный возраст является сенситивным периодом для усвоения учащимися теоретических знаний, что отвечает его познавательному интересу. При этом считаем важным рассмотреть, как теоретические знания усваиваются через ведущую деятельность данного возраста, а именно учебную деятельность.

Для успешного усвоения теоретических знаний, учебная деятельность должна реализовываться через определённое содержание и соответствующие формы ее организации. На наш взгляд, этим условиям отвечает проектная деятельность. Проектная деятельность – это обоснованная спланированная и осознанная совместная учебная-познавательная и предметно-практическая деятельность обучающихся, которая имеет общую проблему, цель, согласованные методы, осознание обязательности получения запланированного результата, и направленная на формирование у них определенной системы интеллектуальных и практических умений.

По мнению Л.С. Выготского, для того, чтобы участники учебных отношений были активны, т. е. чтобы ребенок мог стать субъектом совместной учебной деятельности, умение учиться должно рассматриваться как продукт интериоризации исходно совместной учебной деятельности, который складывается по мере освоения ребенком основных учебных действий.

В проектировании важно, что ученик действует в области собственного незнания, где нет готовых образцов, где репродукция невозможна. Лишь в сотрудничестве рождается субъект учебной деятельности – тот, кто умеет учить себя: фиксировать границу своих возможностей и, выходя за нее, указывать учителю, в какой именно помощи ученик нуждается.

Таким образом, становится понятным, что проектная деятельность, построенная на основе сотрудничества, групповой работы младших школьников, является одной из эффективных технологий, обеспечивающей формирование гражданской идентичности в начальной школе.

В муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Лицей №7» г. Красноярска многие годы ведется работа по гражданско-патриотическому воспитанию младших школьников средствами проектной деятельности.

Рассмотрим влияние этой деятельности на становление когнитивного компонента гражданской идентичности на примере проекта «Зачем люди идут в армию?», выполненного учащимися 3-го «В» класса в 2015 г.

Цель проекта: формирование знания о таком государственном празднике, как «День защитника Отечества».

Задачи проекта:

- формирование у обучающихся на ступени начального общего образования элементарных представлений о государственной символике страны и о национальном празднике «День защитника Отечества»;
- обеспечение группового взаимодействия между обучающимися в рамках создания проектов.

Длительность реализации проекта: восемь занятий в несколько этапов.

Планируемые результаты:

- 1) приобретение и закрепление полученных знаний в рамках занятий;
- 2) сформированность элементарных представлений о государственной символике страны и о национальном празднике «День защитника Отечества».

Содержание деятельности детей в ходе реализации проекта заключалось в том, что дети были разделены на группы численностью 3–5 человек. Каждая группа выбрала себе одно из заданий, сформулированных учителем: «Что такое армия?», «Вот какие наши папы и дедушки», «Что мы знаем о стране, которую защищали наши дедушки и готовы к защите наши папы?», «Что такое Отечество?», «День защитника Отечества» и т. д.

Результатом работы каждой группы стал проект, который они защищали перед классом.

В соответствии с тематическим планом проекта обучающиеся в ходе мини-проектов работали над определенными темами. Каждый мини-проект был связан с предыдущим проектом, поэтому обучающиеся постепенно переходили к большей самостоятельности в работе с дидактическими материалами в ходе создания собственных проектов.

Опишем общую схему занятия. На шаге проблематизации педагог организовывал с детьми дискуссию на определенную тему мини-проекта, что позволяло учащимся обнаружить границу знания – незнания по соответствующей теме. На шаге проектного замысла младшие школьники предлагали варианты решения проектной задачи, которые были реализованы и представлены на заключительном шаге проекта. В завершении каждого проекта с группами в очередной раз организовывали дискуссии, которые позволяли организовать шаг проблематизации и рефлексии, позволяющий

подвести итоги мини-проекта и поставить задачу на следующий проект. Динамика мини-проектов заключалась в том, что каждое из последующих действий (проектных задач) было связано с предыдущим, в связи с чем обучающиеся постепенно переходили ко все большей самостоятельной работе с дидактическими материалами в ходе решения своих групповых проектов.

До начала проектной деятельности и по её завершению было проведено тестирование, направленное на оценку уровня развития когнитивного компонента гражданской идентичности, результаты которого представлены в табл. 4.

Таблица 4

Влияние проектной деятельности на формирование гражданской идентичности

Знания государственной символики России	Доэкспериментальное тестирование, %	Послеэкспериментальное тестирование, %
Высокий	39,9	85,45
Низкий	60,1	14,55

Первый этап проекта называется доэкспериментальным. На данном этапе нами было разработано тестирование для выявления первоначального уровня знаний среди учащихся по теме «Государственная символика». Результаты тестирования показали, что примерно 60 % заданий на знание основ гражданской идентичности были решены неверно (табл. 4).

Второй этап проекта называется этапом реализации, который заключался в изучении обучающимися дидактического материала в группах по 4–5 человек.

Третий этап проекта – завершающий и связан с послеэкспериментальным тестированием. По окончании проекта обучающиеся повторно прошли тестирование, которое позволило установить, что совместная проектная деятельность повышает вероятность успешного усвоения дидактического материала примерно на 45 %.

Это в свою очередь означает, что формирование гражданской идентичности в младшем школьном возрасте, во многом зависящее от ее когнитивного компонента, возможно обеспечить за счет включенности младших школьников в групповую проектную деятельность, что повышает вероятность сформированности успешной гражданской идентичности у ребенка примерно на 45 %.

Наше исследование показало, что младший школьный возраст несёт в себе огромный потенциал для формирования основ гражданской идентичности. Гражданская идентичности является ключевой задачей самоопределения и представляет осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан какого-либо государства на общекультурной основе,

имеющей определенный личностный смысл. И если подходить к решению данной задачи верно, то последующие проблемы, возникающие из-за того, что процесс самоопределения не состоялся и идентичность не была сформирована, возможно избежать. В младшем школьном возрасте только начинают закладываться базовые структуры гражданской идентичности, что происходит за счет учебной деятельности. Дело в том, что когнитивный компонент гражданской идентичности является основополагающим для трех оставшихся ее компонентов. Когнитивный компонент подразумевает теоретические знания о Родине, стране, городе. Однако учебная деятельность в своем традиционном понимании не отвечает на запросы младшего школьника и не позволяет ему принять должным образом основы гражданской идентичности, составляющей основу воспитательной работы педагога.

На сегодняшний день проектная деятельность является наиболее подходящей формой организации такого взаимодействия между субъектами образовательного процесса в начальной школе, который обеспечивает становление основ общероссийской идентичности.

Проектная деятельность инициирует процесс формирования рефлексии в младшем школьном возрасте, что позволяет дать положительное начало всем четырем компонентам гражданской идентичности. Проектная деятельность в большей мере способствует принятию знаний за счет первоначального группового их усвоения, чем при традиционной форме их получения.

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ МИГРАЦИИ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ

6.1. Межкультурное взаимодействие: теоретические основы

Конец XX – начало XXI в. характеризуются все усиливающимися миграционными потоками из Юго-Восточной Азии, Африки, других регионов мира в Европу, Северную Америку, Россию. Эти миграции связаны как с объективными причинами – стихийными бедствиями, войнами, так и с субъективными – надеждами на «лучшую жизнь», на возможность применения своих сил в новом месте пребывания. Другой тип миграций связан с урбанизацией, вызывающей необходимость переезда сельских жителей на постоянное место жительства в города, что означает для переселенцев, особенно для детей, культурную миграцию. Для нашей страны характерны миграции, связанные с промышленным освоением новых территорий – например, сейчас говорят о новой волне индустриализации Сибири, что существенно меняет культурный фон жизни коренного населения и вызывает необходимость их приспособления к новым условиям жизнедеятельности. Но даже при переезде семьи в другой микрорайон в пределах одного города нужна адаптация к новой социокультурной среде.

Следует различать миграцию свободную (добровольную) и вынужденную. Вынужденная миграция может быть вызвана стихийными бедствиями, войнами, политическими преследованиями и т. д. Добровольная миграция связана с поиском условий для «лучшей жизни», творческой самореализации, хорошего заработка, социально-политической стабильности и т. д. В этом случае решение принимается обдуманно, после консультаций с родственниками, и происходит чаще всего в те места, где уже есть земляки, которые могут оказать помощь в первые дни, недели, месяцы пребывания на новой территории. Роль этих национальных диаспор недостаточно изучена в литературе (по крайней мере, нам не известны такие исследования), однако фактически является очень важной для решения проблем «укоренения» на новом месте.

Подробное описание проблем и процессов аккультурации – вхождения в новую культуру – сделано К. Уорд¹²⁹. Она выделяет три основных теоретических и эмпирических подхода к проблеме: аффективный, пове-

¹²⁹ См.: Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С. 657–690.

денческий и когнитивный. Теоретические основы всех трех подходов лежат в области психологии и применяются к личности, усваивающей чужую культуру. Аффективный подход связан с психологическими моделями стресса и его преодоления и применяется для изучения состояний человека при перемещении в иную культуру и оказании помощи при адаптации к ней. Поведенческий подход описывает процессы адаптации и определяет способность соответствовать требованиям и ожиданиям окружения или эффективно взаимодействовать с новым культурным окружением. Подход с точки зрения социальной идентификации связан с теориями социальной идентичности¹³⁰ и уделяет основное внимание восприятию себя и окружающих, включая обработку информации о собственной группе (мы-группа) и прочих группах (они-группы).

Социальная идентификация, по мнению Тэджфела, базируется на таких процессах, как социальная категоризация и социальное сравнение, т. е. на разделении всех групп на «свои» и «чужие» и их сравнении по определенным критериям в выбор в пользу «лучшей»¹³¹.

Для описания стратегий аккультурации недоминирующих культурных групп Дж. Берри предложил модель, в основу которой положены две переменные: стремление переселенцев поддерживать собственную культурную идентичность и важность для них контактов с культурой места пребывания. Исходя из этой модели возможны четыре базовых стратегии аккультурации (табл. 5)¹³².

Таблица 5

Стратегии аккультурации (по Дж. Берри)

Важность взаимоотношений с другими этническими группами	Важность поддержания собственной культурной идентичности	
	ДА	НЕТ
ДА	Интеграция	Ассимиляция
НЕТ	Сепаратизм	Маргинализация

Наиболее продуктивной для обеих сторон является стратегия интеграции, однако её реализация требует определенных усилий. Эта стратегия предполагает от недоминирующих групп принять основные ценности большого общества, в то время как доминирующая группа должна быть готова адаптировать национальные институты (образование, здравоохранение) таким образом, чтобы лучше удовлетворять потребности всех групп, проживающих совместно.

¹³⁰ См.: Эрискон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 2007.

¹³¹ Tajfel H. Social stereotypes and social groups // Intergroup behavior / Ed. By J.C. Turner, H Giles/ Oxford, 1981. P. 144–167.

¹³² Цит. по.: Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999. С. 205–206.

Существует тесная связь между процессом аккультурации и межгрупповыми отношениями или межгрупповой напряженностью, оцениваемой через этнические стереотипы, установки и предубеждения членов группы, а также оценки ими испытываемой дискриминации и благоприятного или наоборот враждебного отношения со стороны представителей других групп.

В рамках большинства концепций интеграций наиболее успешной признаётся стратегия аккультурации – и на индивидуальном, и на групповом уровнях, и на уровне общества. Это путь к построению мультикультурного общества, в котором сохраняется широкая палитра различных этнокультурных оттенков, в противоположность так называемому «плавильному котлу» – такому варианту развития общества, когда исходная самобытность культурных меньшинств все больше и больше теряется.

Продолжительное пребывание в другой стране иногда приводит мигрантов в состояние «стресса аккультурации», описанное канадским психологом Дж. Берри¹³³. В качестве проявлений стресса аккультурации большинство исследователей и практических психологов называют социальную дезинтеграцию, депрессивные, параноидные и тревожные симптомы. Привычный социальный порядок и культурные нормы разрушены, и человек может легко растеряться в измененной ситуации. Однако в результате переживания стресса возможен и положительный опыт – оценка проблем и их преодоление.

Более сильное негативное переживание при изменении культуры описывается термином «культурный шок», введенным американским антропологом К. Обергом. Основными признаками культурного шока являются напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для адаптации; чувства потери или лишения, отверженности и отвержения в новом сообществе; сбой в ролевой структуре, путаница в самоидентификации; тревога, связанная с осознанием культурных различий; чувство неполноценности. Обычным явлением оказывается недостаток уверенности в себе, недоверие к окружающим и психосоматические жалобы.

Исследователи отмечают, что иммигранты и беженцы достаточно быстро овладевают новыми моделями поведения и жизненными навыками, однако установки и ценности, как правило, меняются не так быстро. Как правило, молодые мигранты более гибки, чем старшее поколение, и обычно быстрее усваивают нормы и ценности новой культуры. Чаще всего быстрее осваиваются мигранты, имеющие более высокий социальный и имущественный статус и образование – это позволяет легче осваивать новую культуру, интегрироваться в неё, отстаивать своё право на культурное своеобразие.

¹³³Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–34.

6.2. Колонизация как особый тип межкультурного взаимодействия

Большинство современных исследований главное внимание уделяют процессам вхождения в новую культуру мигрантов и переселенцев, однако особого внимания заслуживает рассмотрение процессов, происходящих среди коренного населения при попадании большого количества мигрантов. Для коренного населения этот процесс является вынужденным, поэтому вызывает ряд негативных переживаний и сложных процессов. Период колонизации переживали, например, многие коренные народы Сибири в XVI–XVII вв., когда происходило освоение Сибири казаками. Много известно о колонизации Африки европейскими странами, об отношениях между белыми переселенцами и коренными индейцами в США, о том бедственном положении, в котором оказались представители коренных народов во всем мире перед лицом глобализации.

Колонизация Россией территории Сибири и Крайнего Севера началась в XVII в. и протекала достаточно напряженно, военные действия были упорными и кровопролитными. Первопроходцы, осваивавшие Сибирь в XVII в., были казаками, «служилыми людьми», которые стали основателями ряда населенных пунктов, в основном вдоль сибирских рек. Практически вместе с ними в Сибирь пришли различные религиозные сектанты, например староверы (кержаки), до сих пор слабо ассимилирующиеся в общий культурный процесс.

В результате многие коренные народы были уничтожены или оттеснены на Крайний Север. Однако царское правительство особо не интересовалась жизнью этих народов, да и на хозяйственное освоение северных земель у него не было ресурсов. Эти народы вели привычное хозяйство – кочевали с оленями, занимались рыбалкой, охотой, били морского зверя.

Вторая волна заселения Сибири – волна ссыльных, в том числе – декабристов, оставивших яркий след в истории Сибири. Ссыльные XIX в. – это в основном носители «высокой» культуры, много сделавшие для культурного развития Сибири. Они, как правило, уезжали, как только заканчивался срок ссылки, но оставили яркий след в истории и культуре Сибири – огородничество, образование, искусство, театр и т. д.

Третья волна государственной переселенческой политики – столыпинская реформа, в результате которой в Сибирь хлынули массы беднейшего крестьянства, надеявшиеся найти в Сибири сытую жизнь. Этой переселенческой волной были захвачены значительные массы населения, причем не только русских, но и части этнических групп, сохранивших свои этнические регионы – чуваша, удмурты, татары, другие поволжские этнические группы, прибалтийские народы. Как правило, эти переселенцы создавали свои поселения, сохраняя обычаи, традиции, привезенные из России.

Поэтому некоторые села Сибири до сих пор существенно различаются по культуре, традициям, диалектам. Туляки, пензяки и другие еще в 3–4 поколениях помнят, из каких районов Центральной России прибыли их предки¹³⁴.

Этот же период связан и со строительством Транссибирской железной дороги, существенно изменившей «лицо» Сибири, сделавшей реальным вхождение Сибири в российское культурное пространство, усилившей роль Сибири как моста, соединяющего Европу и Азию. Именно со строительства Транссибирской магистрали началась урбанизация Сибири, стали появляться настоящие большие города – Новосибирск, Красноярск, Омск, Иркутск; а города, оставшиеся в стороне от железной дороги, стали постепенно терять свое значение – Томск, Енисейск, Тобольск и др.

Следующая волна переселения протекала уже в советский период и была связана со сталинскими репрессиями, через который прошли опять-таки не худшие люди России, внесшие большой вклад в культурное развитие Сибири. Во многом именно эта волна переселенцев положила начало индустриальному развитию Сибири. В это же время (именно силами заключенных) Советская Россия начала активное освоение Севера. Началась разведка и добыча полезных ископаемых, появились города и заводы, заработал Северный Морской путь.

Вместе с промышленным освоением начались и культурные преобразования. Для народов, не имевших прежде письменности, был разработан алфавит, появились книги на национальных языках, стала развиваться система образования, поддерживались народные промыслы и искусство.

Однако в результате промышленного освоения привычные пастбища и тропы кочевков оленей оказались разрушенными, озера и реки – загрязненными.

Значительный толчок развитию Сибири дала эвакуация времен Великой Отечественной войны, когда целые заводы, институты, театры переезжали из Центральных областей России в Сибирь. Таким путем в нашем городе, например, сложился индустриальный центр, «осели» медицинский институт, институт цветных металлов и т. п.

Следующая волна переселения была связана с промышленным освоением Сибири, которое осуществлялось в основном через ударные комсомольские стройки. Строятся крупные города, которые принимают представителей различных этнических групп.

Важно отметить, что каждая из этих переселенческих волн оказывала существенное воздействие на уклад жизни, традиции и привычки, которые уже сложились у местных жителей, будь то представители коренных народов или переселенцы, попавшие сюда ранее.

¹³⁴ См.: Жизненный потенциал этнокультурного развития современной Сибири / ред. В.И. Бойко. Барнаул–Новосибирск–Москва, 1999.

Важным для понимания этнокультурных особенностей Сибири является то, что все переселенцы были люди неординарные – это романтики, искатели приключений, бунтари – именно они создавали ядро населения Сибири. В настоящее время на территории Сибири начинают протекать процессы, в значительной степени напоминающие те, которые происходили в Северной Америке в XIX в., что привело к формированию американской нации.

Эти особенности формирования населения Сибири влекут и ряд негативных черт – неукорененность, небрежение природой и землей, неуважительное отношение к коренным жителям, представление, что до нас здесь никого не было. Особенно ярко это показано в литературных произведениях В.П. Астафьева, В.Г. Распутина и других сибирских писателей.

Достаточно проанализировать полную трагизма повесть В.П. Астафьева «Царь-рыба», показывающую, как происходит разрушение традиционного уклада жизни коренных народов Севера.

В настоящее время в 28 субъектах Российской Федерации компактно проживают представители около 50 народов, которых называют «коренными». К коренным малочисленным народам Сибири относятся народы, внесённые в перечень коренных малочисленных народов России, утверждённый Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 марта 2000 г., последние изменения в который были внесены 18 мая 2010 г.

Согласно данным Всероссийской переписи населения 2002 г., общая численность малочисленных народов Севера, например, составила 244 тыс. человек, причём численность отдельных народов колеблется от 41 тыс. человек (ненцы) до 240 человек (энцы).

На территории Красноярского края проживают представители 8 коренных малочисленных северных народов: долганы, нганасаны, ненцы, кето, селькупы, чулымцы, эвенки, энцы.

В Российской Федерации в целом создана правовая база в сфере защиты прав и традиционного образа жизни коренных малочисленных народов Сибири. Россия является участницей международных договоров в этой сфере. Меры государственной поддержки (в виде льгот, субсидий, квот на использование биологических ресурсов) также законодательно закреплены.

Но (кроме малочисленных) существует достаточно много народов, которые называются «коренными»; многие из них имеют свои национальные административные образования (например, хакасы, тувинцы, алтайцы и т. д.). Основная особенность этих народов – они в силу различных причин «не вписываются» в современный индустриальный мир.

Количество носителей коренных языков уменьшается из-за интенсивной ассимиляции, которая происходит стихийно. Как правило, дети от смешанных браков по ряду причин (социальные, политические) прини-

мают национальность того родителя, который является представителем коренного народа (это обеспечивает некоторые льготы), однако в быту предпочитают пользоваться русским языком.

Суровые условия проживания, развитие традиционных промыслов создают совершенно особую культурную среду данных народов. В отличие от европейских культур, где человек – царь природы, в этих культурах она одухотворена и является субъектом взаимодействия. Отсюда и отношение ко всему как к живому: животным, горам, рекам, деревьям, предметам, изготовленным человеком. Так как все имеет душу и умеет страдать, радоваться, обижаться, то со всеми душами окружающего мира человек должен уметь находить общий язык и стремиться жить в гармонии.

Мировоззрение этих народов – представления о составных частях мироздания, связях между ними и основополагающих явлениях бытия (жизнь, рождение, любовь, ненависть, правда, справедливость и т. п.). Иногда эти представления наивны, иногда обладают глубоким философским содержанием. В верованиях коренных народов существует множество богов и духов, олицетворявших различные силы и явления природы. Неприхотливые в быту якуты, долганцы, эвенки, тувинцы имеют развитые формы духовной практики.

Разнообразие форм и проявлений этнических культур коренных народов уникально. Несколько сотен тысяч человек сохраняют этнические и локальные особенности около двух сотен различных говоров и языков. В фольклоре коренных народов можно найти древнейшие архетипические сюжеты и исследовать процессы эволюции этих сюжетов в условиях изоляции и взаимодействия культур. Особое место занимает обрядовый фольклор, обеспечивающий проведение бытовых обрядов, ритуалов, традиционных праздников. Широко известен песенный, танцевальный и музыкальный фольклор, привлекающий внимание своей необычностью во время ярких выступлений национальных ансамблей народов Севера.

Фольклор коренных народов всемерно поддерживается государством и обществом, в настоящее время в нашем крае, например, огромную популярность приобрел фестиваль «Саянское кольцо», где представлены искусство, ремесла, обряды коренных народов не только Сибири, но и разных стран мира.

Представителей этих культур объединяет кочевой образ жизни; основные традиционные занятия – оленеводство, скотоводство, рыболовство, собирательство; развитие прикладного искусства (изготовление украшений из бисера; резьба по оленьей и мамонтовой кости; кузнечный промысел; обработка бересты, меха и кожи); во второй половине XX в. появление письменности на основе кириллицы; основная религия – православие, принесенная в XIX в. русскими миссионерами, традиционные религии этих народов – шаманизм и традиционные верования (язычество).

Чрезвычайно разнообразна одежда народов Севера, которая не превращается только в музейный экспонат, а продолжает использоваться в быту благодаря своей функциональности. При изготовлении одежды, кроме меха пушных и морских зверей, народы Севера используют шкурки птиц, кожу рыб, китовый ус и другие необычные материалы.

Одним из самых распространенных и, возможно, самых древних способов заготовки любых продуктов у народов Севера является сушка. Еще одна характерная особенность питания народов Севера – сыроедение. В пищу используется все: мясо домашних и диких оленей, множество видов рыбы, морские растения, грибы, ягоды, орехи, травы и строганина из мяса оленей, белорыбицы. Важно понимать, что жизнь в определенных природных условиях меняет физиологические процессы: так, у северян другой тип дыхания, позволяющий им не простужаться даже в самые сильные морозы. У них иной тип пищеварения, не вырабатываются, например, ферменты, позволяющие извлекать витамины из свежих фруктов; в зимнее время единственный источник витаминов – свежая кровь и сырая печень оленя. Такие пищевые привычки кажутся абсолютно неприемлемыми с точки зрения современного человека, но они – единственное условие выживания на Крайнем Севере.

Жизнь в условиях Севера характеризуется тяжелыми условиями труда вследствие более низкой энерговооруженности, технической оснащенности. Быт прост, отсутствуют привычные европейцу удобства, существуют совершенно особые, кажущиеся дикими, нормы гигиены. Однако эти нормы складывались веками и обеспечивали выживание народа в условиях севера. Практически отсутствует общественное обслуживание, большая слитность труда и быта, трудоемкость работы в домашнем хозяйстве, следование традициям. Ритм жизни семьи менее напряженный, чем в городе, родители испытывают меньше психологических нагрузок и нормы общения с детьми более просты. Воспитание подчинено ритмам и циклам природы, подготовке детей к условиям труда и жизни в природе.

В конце XX – начале XXI в. произошёл рост этнического самосознания малочисленных народов Севера. Возникли общественные объединения, учебные центры, ассоциации и профессиональные союзы (оленоводов, морских зверобоев и др.) коренных малочисленных народов Севера, деятельности которых оказывается государственная поддержка. Во многих местах проживания малочисленных народов Севера воссозданы общины как традиционные формы организации совместной деятельности, распределения продукции и взаимопомощи. В ряде мест традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности созданы «родовые уголья», территории традиционного природопользования регионального и местного значения, закреплённые за представителями малочисленных народов Севера и их общинами. До революции народы Севера не имели

своей письменности. В первые десятилетия советской власти для языков народов Севера начали разрабатывать письменность, но далеко не для всех говоров. В каждом языке за основу брали тот или иной говор и на этом говоре разрабатывались учебники, по которым всех детей той или иной национальности учили в школе.

В это время получают государственную поддержку и другие народы, проживающие на территории Красноярского края. Так, в 1922 г.(!) на территории Красноярского края работают 32 национальные татарские школы, открыты школы для представителей других национальностей (эстонские, латышские, латгальские, чувашские). Созданный губернский отдел национальных меньшинств ставил перед собой такие задачи: включение в штаты районных отделов образования представителей национальных меньшинств, снабжение учебниками и литературой на родном языке, укомплектование школ национальными педагогическими кадрами. С этой целью в Енисейской губернии существовал Татарский педагогический техникум.

В издательствах по государственному заказу издаётся учебно-методическая литература для изучения языков малочисленных народов Севера. Несколько десятилетий успешно действует Институт народов Севера Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. К 50-м года XX в. начинает формироваться национальная интеллигенция коренных народов, складывается уже письменная культура, профессиональное искусство. Хотя, конечно, эти процессы во многом искусственно поддерживаются государством, которое создает особо благоприятные условия для развития коренных народов и оберегается их уклад жизни.

В местах традиционного проживания и традиционной хозяйственной деятельности малочисленных народов Севера для обучения детей оленеводов, рыбаков и охотников, в том числе на родном языке, действуют дневные общеобразовательные школы, школы-интернаты. В местах кочевания оленеводов инициировано создание кочевых школ, в которых дети получают начальное образование с учётом традиционного образа жизни малочисленных народов Севера.

Вместе с тем в настоящее время наблюдаются серьезные проблемы, связанные с приобщением коренных народов к современной культуре, образованию. Современная система образования, её всеобщая стандартизация совершенно не учитывает особенностей жизни, быта, труда народов Крайнего Севера и объективно разрушает их культуру, с одной стороны, и способствует маргинализации значительной части молодежи – с другой.

Так, например, в программе «Время» 8–9 сентября 2012 г. обсуждалась проблема отбора и направления детей Крайнего Севера в школу. Описывается ситуация конкретного ребенка. Ему 10 лет. Он уже имеет стадо оленей, за которое отвечает, собачью упряжку, и еще много чего, и чувст-

вует за все это ответственность. То есть он уже является взрослым и по меркам своей собственной семьи, и по всем критериям социальной зрелости. А его в шею гонят или силком тащат к вертолету, который увозит его в мир современной цивилизации. По меркам этого мира – он – маленький ребенок, не способный ни за что нести ответственности, полностью зависимый от взрослых. У ребенка резко снижается самооценка, меняется «Образ-Я»: из успешного, приспособленного к жизни в суровых условиях, он «превращается» в слабого, зависимого, неспособного к успешному освоению формальных знаний, которые ему предлагает образование.

В школе дети народов Крайнего Севера отучаются от своего быта, теряют полезные трудовые навыки, формируют иные бытовые привычки, другой режим питания. Многие из них оказываются неспособными к нормальной учебе, с одной стороны, вследствие иной организации познавательных процессов, а с другой – в силу субъективной бессмысленности её для ребенка.

Так из детей, приспособленных к условиям жизни и в привычном для них окружении, формируются маргиналы. Есть предположение, что если бы их не держали в интернатах по 10 лет, они бы прекрасно социализировались в своем народном быту, труде. Национальная культура становится «музейной», в которой дети рыбаков, оленеводов, охотников не могут жить и трудиться и у них нет достаточных ресурсов, чтобы стать успешными в условиях современной городской культуры.

Проблемы несоответствия современной модели образования жизнедеятельности коренных народов описаны в работах многих современных педагогов, психологов, философов¹³⁵. Так, И. Иллич, образно называя школы «псевдообщественными полезными сооружениями»¹³⁶, показывает, что нынешние образовательные институты «служат целям учителей», а вовсе не решению проблем населения.

М. Коул, изучая особенности интеллектуального развития детей в различных типах культур, показал, что люди (в том числе дети), достаточно компетентные в области решения их жизненных задач, могут оказаться абсолютно некомпетентными в рамках современной системы образования; более того, она тормозит их развитие, разрушая уже сложившиеся навыки и развивая те навыки, которые бесполезны в среде обитания конкретного ребенка¹³⁷.

Один из вариантов решения проблемы для народов Крайнего Севера – создание кочевых школ, в которых учитель кочевал бы вместе с жителями

¹³⁵ См.: Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М., 2006; Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М., 2007; Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.

¹³⁶ Иллич И. Указ. соч. С. 80.

¹³⁷ Коул М. Указ. соч. С. 60–70.

и осуществлял процесс обучения детей; в предельном случае в качестве учителя можно рассматривать мать. Но для таких моделей обучения в настоящее время отсутствует нормативная база, да и такие школы, естественно, не обеспечат подготовки к ЕГЭ, а значит, будут признаны неэффективными и их закроют. А сохранение культуры и быта коренных народов не относится в компетенции Министерства образования. Вот такой «компетентностный» подход.

Образовательное сообщество Таймыра при содействии сотрудников Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования на прошедшем в октябре 2012 г. круглом столе критически переосмыслило образовательный процесс детей оленеводов. В дискуссионном режиме были рассмотрены возможные модели их образования с учётом соответствия ФГОС и потребностей ненецкого сообщества. Было решено подготовить предложения по структуре учебного плана, его вариантной и инвариантной частей.

Попытки искусственного «цивилизации» народов Крайнего Севера зачастую оказываются безуспешными, если не сказать – разрушительными для этих народов. Так, в 1950–1960-е гг. в целях улучшения условий жизни и быта в Эвенкии была предпринята попытка переселения эвенков в создаваемые крупные поселки. Смертность среди переселяемых вследствие их объективной (на физиологическом уровне) неспособности к жизни в таких условиях составляла более 50 %. В настоящее время эти поселки стоят полупустыми.

Ничему не научились и современные чиновники. К примеру, Правила рыболовства по Западно-Сибирскому рыбохозяйственному бассейну требуют представлять в территориальные органы Росрыболовства сведения о добыче (вылове) водных биоресурсов по районам добычи (вылова) и (или) рыбопромысловым участкам не позднее 18 и 3 числа каждого месяца по состоянию на 15 и последнее число месяца, т. е. каждые две недели. Тут перед рыбаками возникает дилемма: либо рыбу ловить, либо бумагами заниматься в районном центре.

Как тут не поучиться у наших предшественников: еще в 1822 г. усилиями тогдашнего премьер-министра России М.М. Сперанского в §254 Устава об управлении инородцами была введена норма: «за долговременную задержку кочующих или вызов оных из большого отдаления подвергать чиновников взысканию».

Эти и множество других неразумных решений органов власти привели к тому, что за последние годы происходит увеличение численности граждан, из числа коренного населения, имеющих доход ниже прожиточного минимума. По Эвенкии – с 1 283 человек в 2009 г. до 4 668 человек в 2011 г. Цифры приведены общие, они не учитывают национальный состав района, но можно не сомневаться, что число коренных народов в этих

цифрах достаточное. Согласно этим же материалам по году среднемесячная зарплата рыбаков, а это практически на 100 % представители северных этносов, составила 3 900 руб. Среднемесячная зарплата охотников – 5 200 руб. Величина прожиточного минимума в Эвенкийском районе для трудоспособного населения составляет 14 705 руб. Среднемесячная зарплата оленевода в Эвенкии чуть выше, чем у рыбаков и охотников, но, к сожалению, тоже не дотягивает до прожиточного минимума – 8 100 руб.¹³⁸

Журналист Д. Асламова, анализируя межнациональные взаимоотношения в бывшем СССР, пишет: «Есть три типа колонизации. Российская – это попытка сохранить местную культуру и язык и развить уровень экономики, подняв его до уровня метрополии. Второй тип – французская колонизация. Призыв: «Будьте, как мы! Будьте французами!» Учите французский, ходите в «Кафе де Пари», меняйте идентичность. Но самый ужасный тип колонизации – англо-саксонский. Это полное пренебрежение к языку, культуре и традициям завоеванного народа. Ставка на местных вождей-предателей и высасывание всех соков и ресурсов из региона»¹³⁹.

Похоже, что российский тип колонизации по отношению к народам Крайнего Севера постепенно сменяется англо-саксонским.

6.3. Новые миграционные тенденции и риски

Но есть в Красноярском крае, других регионах России и иная проблема. С конца XX в. направление миграции изменилось: наиболее миграционно активная часть населения покидает Сибирь, а их место занимают выходцы из регионов Кавказа, Средней Азии, Китая. Это негативно влияет на общий социокультурный фон региона, требует формирования новой культурной политики.

В связи с возрастанием миграционной активности из регионов Северного Кавказа в Центральные области России в некоторых поселках, населенных пунктах Центральной России, Сибири, Дальнего Востока местное население испытывает буквально террор со стороны переселенцев, которые не уважают местное население, обычаи, устанавливают «свои» правила жизни, безнаказанно нарушают закон¹⁴⁰.

¹³⁸ Доклад Уполномоченного по правам коренных малочисленных народов в Красноярском крае «О проблемах реализации конституционных прав и свобод коренных малочисленных народов на территории Красноярского края в 2012 году». Красноярск, 2012.

¹³⁹ Асламова Д. Комсомольская правда. 2012. 20 июля.

¹⁴⁰ Например, 24.07.2012 г. по российскому ТВ был показан документальный фильм о подмосковных поселках, испытывающих террор со стороны переселенцев; подобные передачи, статьи, материалы в других СМИ появляются практически ежедневно.

Вот что пишет по этому поводу К. Полторанин, экс-глава пресс-центра Федеральной миграционной службы: «Представители кавказских республик активно начали осваивать Сибирь и Дальний Восток еще в советские времена. Такова была политика государства: на юге – переизбыток рабочих рук, на севере – недостаток. Вахтовым методом азербайджанцы и другие народы Кавказа отправлялись валить лес, качать нефть, строить БАМ. Но власти в то время коренных жителей российской глубинки, Сибири и Дальнего Востока, в обиду не давали. Да и сами местные работяги могли за себя постоять. Потом государство о нуждах жителей маленьких отдаленных поселков забыло. Самые активные из них переехали в крупные города, остальные, оставшись без работы, занялись натуральным хозяйством, спилились. Выходцы с Кавказа активно занимают освободившуюся экономическую нишу. Они хорошо организованы, имеют финансовую подпитку от своих родов-кланов, прекрасно знают правила игры с местными коррумпированными чиновниками. И потихоньку становятся в тайге новыми хозяевами жизни. Перетаскивают своих друзей, родственников, живут по своим законам, даже не пытаясь уважать традиции и порядки коренного населения»¹⁴¹.

Можно говорить, что наступает эпоха колонизации традиционной России демографически, миграционно и экономическими активными выходцами из Средней Азии и Северного Кавказа. Особенность ситуации в том, что формально они являются гражданами России, поэтому не существует никаких законных оснований на ограничение такой миграции. Местное же население испытывает психологическую и социально-нравственную усталость в связи с разрушением привычного уклада жизни.

Многие традиции, обычаи мигрантов шокируют коренных жителей региона, вызывают уже у них «культурный шок». Так, празднование Куйран-байрама – религиозного праздника мусульман, сопровождающееся жертвоприношением барашка – вызывает очень острые негативные реакции у коренных жителей г. Красноярска, особенно у тех, которые проживают вблизи мечети.

Далее, в школе проблемой становятся особенности гендерных отношений. Так, у многих кавказских, азиатских народов принято, что мужчина во всех отношениях играет главенствующую роль. Однако большинство педагогических кадров в России – это женщины. При возникновении каких-либо конфликтов с учениками-мигрантами отцы (мужчины) зачастую не реагируют на замечания педагогов-женщин, что приводит к углублению конфликтов.

Мигранты заняли достаточно значительные ниши во многих отраслях экономики города – рынки, строительство, транспорт и т. д., что также вызывает определенное недовольство коренных жителей города.

¹⁴¹Асламова Д. Комсомольская правда. 2012. 20 июля.

При этом происходит и взаимообогащение культур на бытовом уровне. Достаточно взглянуть на предприятия общественного питания в любом городе – количество «Лагманных», «Дёнеров», «Шаурмы», «Шашлычных» намного превышает количество точек, предлагающих традиционную русскую, а тем более – сибирскую кухню.

В связи с этим встает проблема сохранения культурного единства и этнической идентичности коренных народов, в том числе – русского народа, на территориях, подвергающихся интенсивному освоению мигрантами.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ СЕМЕЙ МИГРАНТОВ

7.1. Социокультурная адаптация детей из семей мигрантов средствами образования

Россия – страна многонациональная и многоконфессиональная, поэтому научиться жить в многокультурном обществе есть важнейшая задача каждого человека, решение которой необходимо для сохранения общества. И эта многонациональность предъявляет свои требования к устройству всей общественной жизни, социальных институтов и важнейшего из них – системы образования.

Трактовка общества как полиэтничного исходит из представления о том, что любой человек в современном мире более не принадлежит жестко к одной социальной группе, например группе своей этнической принадлежности, а является членом многих социальных сообществ, которые замыкаются друг на друга в самых различных комбинациях, находятся в постоянной динамике. Полиэтническое общество есть тем самым, прежде всего, общество социального разнообразия, причем разнообразия принципиально изменчивого. Успешная социализация в таком мире должна быть ориентирована на открытие ребенку сложности этого мира и необходимо предполагает формирование способности к самостоятельному выбору, развитие вариативности социального поведения, наличие определенного уровня толерантности к Другим. Образовательные институты, реализуя свои социализирующие функции, должны тем самым найти некоторое равновесие между задачами обретения социальной идентичности и сохранения свободы выбора, а тем самым – и возможности индивидуальной аккультурации.

Надо обратить внимание на то, что социальная ситуация детей-мигрантов и их родителей существенно различается: во-первых, родители уже успели освоить культуру собственного народа и обрести свою этническую идентичность. Во-вторых, если родители остаются здесь, значит, «дельта», т. е. изменения в жизни по сравнению с тем, что было на родине, является положительной. И исходя из этих отношений родители строят свою стратегию относительно будущего: рассматривать проживание в Сибири как временное (с целью улучшения материального положения) или

постоянное, требующего ассимиляции или интеграции в местную культуру и образ жизни.

У детей (в большинстве своем) укоренение в родную культуру не успело произойти, и их этническая идентичность не является устоявшейся. Конечно, степень определенности/неопределенности этнической идентичности зависит от возраста, в котором ребенок прибыл к месту жительства, и от степени гибкости/ригидности этнических установок родительской семьи и её самоопределения относительно времени проживания в новом месте пребывания. Кроме того, детям родная культура явлена слабо, в основном через их родителей, чей социальный статус в регионе пребывания невысок и не способствует идентификации с ними¹⁴². Второе отличие детской позиции заключается в том, что они сравнивают себя не с собой-прошлыми (это воспоминание является достаточно неустойчивым), а с окружающими. И в этом случае их «дельта» скорее будет отрицательной, т. е. социально-экономическое положение семей мигрантов по сравнению с окружающими зачастую значительно хуже.

Трудовая миграция продолжается и сейчас. Основные источники трудовой миграции в Сибирь – Китай, республики Средней Азии, российские регионы и республики Кавказа и Закавказья. Переселенцы из трудоизбыточных автономных республик Северного Кавказа по закону мигрантами и не считаются, потому что являются гражданами России. Но по языку, менталитету, культуре, религии, внешности, они существенно отличаются от коренного населения Сибири. Поэтому в последующем термин «мигранты» мы будем применять к представителям как внешней, так и внутренней миграции.

Неготовность общества к открытому взаимодействию с переселенцами из других регионов страны и из-за рубежа приводит к тому, что они начинают искать поддержки у своих земляков, компактно селиться, помогая друг другу в трудоустройстве, в организации жизни, отгораживаясь от коренных жителей территории. Традиционно мигранты селятся на окраинах больших городов, в депрессивных районах города с преобладанием маргинальной субкультуры. Здесь наиболее рельефно проявляется противоречие между культурой, официально декларируемой и реальной, бытовой культурой населения. И понятно, что в целях психологической и этнокультурной самозащиты приезжие обращают в первую очередь внимание на те аспекты бытовой культуры, которые не соответствуют декларируемым, вызывают у них отвержение, не вызывают желания интегрироваться в новую культурную среду.

Дети из асоциальных семей, составляющих значительную часть районов проживания мигрантов, не рассматривают образование как важный

¹⁴²См.: Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М.: УРАО, 1998. С. 281.

ресурс жизненной успешности, не испытывают уважения к школе, зачастую показывают низкие образовательные результаты. У мигрантов же, наоборот, существует уважение к учителю, образованию, школе, как социальному институту, обеспечивающему жизненную успешность. Поэтому зачастую дети-мигранты в таких условиях показывают хорошие образовательные результаты, отличаются высоким прилежанием, готовностью участвовать во внеучебной работе, и поэтому воспринимаются педагогами как хорошие ученики¹⁴³. Однако такой эффект можно наблюдать чаще всего в случае, когда семья переехала до поступления ребенка в школу.

Вообще дети, приехавшие в дошкольном или младшем школьном возрасте, по прошествии нескольких лет учатся и ведут себя практически так же, как местные дети. Те же, кто приехал в подростковом возрасте, испытывают намного больше трудностей. После переходного возраста освоение второго языка затруднено, он осваивается как иностранный. От подростков ожидают хороших результатов в школе и быстрой адаптации, срабатывает механизм социального неодобрения – их ругают за каждое неправильно произнесенное слово. Да и процесс адаптации к новой социокультурной ситуации происходит сложнее, так как возникает конфликт с уже сложившимися ценностными и культурными предпочтениями.

Необходимо обратить внимание на то, что мигранты различаются и по такому основанию, как предполагаемая продолжительность проживания в новом месте пребывания. Есть семьи, которые связывают дальнейшую судьбу ребенка с местом пребывания, предполагают, что он будет тут получать образование, соответственно у ребенка выше учебная мотивация. Иная ситуация возникает, когда дети с родителями временно приехали в данное место, они не предполагают здесь получать образование, но тем не менее какое-то время здесь живут, работают; ребёнок в этом случае идет в школу и его адаптация осложняется установкой на «временность» пребывания в данных условиях и неопределённостью будущего.

Неопределенность будущего – одна из актуальных проблем для детей-мигрантов. Они рассчитывают на улучшение жизни: как любые мобильные группы, они и их семьи приехали ради этого. Разочарование в жизни, недовольство происходящим тем более велико, чем больше не оправдались эти ожидания. В науке это измеряется как разрыв между уровнем притязаний и реальных достижений. Чем больше этот разрыв, тем больше чувство ограниченности возможностей, выше уровень депривации.

Важным фактором широты межэтнических контактов является принадлежность ребенка к этническому большинству или меньшинству. Дети этнического большинства дружат между собой и с детьми этнического

¹⁴³ См.: Александров, Д.А., Баранова, В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1.

меньшинства в равной степени. Если в школе учится 20 % иноэтничных детей, то и среди друзей ребенка, принадлежащего к этническому большинству, каждый пятый будет представлять какую-либо этническую группу. Подростки, принадлежащие к этническому меньшинству, наоборот, стремятся дружить с другими иноэтничными детьми, с похожим жизненным опытом, в том числе миграционным. Сила этого выбора столь велика, что она преодолевает традиционные сложные отношения между национальными группами. Например, армянские и азербайджанские дети в школах дружат друг с другом больше, чем с другими учениками, несмотря на крайне неприязненные отношения между этими народами, так как они могут идентифицировать себя как мигранты или как кавказцы. Армяне и азербайджанцы, таким образом, могут называться кавказцами и составлять одну группу. У таджиков и азербайджанцев может возникнуть такая идентичность, как мусульмане. Каждая группа будет иметь представление, чем они отличаются от остальных соучеников. При этом те положительные качества, которые они перечисляют, характеризуя свою группу, будут практически одинаковыми и у «кавказцев», и у «мусульман», и у всех других идентичностей, и будут приписываться всей группе (мужественность, гордость, честь и т. д.)¹⁴⁴.

Анализируя эти культурные универсалии, можно обнаружить, что среди них есть общие для всех или большинства культур, а есть и те, которые существенно отличают их друг от друга. Причем различия культур могут как конфликтовать друг с другом, так и усиливать друг друга. Взаимоусиливающие тенденции проявляются, например, в моде, кулинарии, искусстве, когда взаимодействие культур обогащает друг друга и все человечество.

Вместе с тем существует ряд различий норм и правил между культурами, оказывающих существенное влияние на качество межкультурных отношений.

Представление о детстве. В России, как и в Европе, в основном преобладает идея самоценности детства. Традиционные же культуры не воспринимают детство и юность как долгий и ценный период, он считается переходным и коротким временем быстрого взросления и не обладает никакой ценностью. Такое восприятие детства наиболее характерно для мигрантов первого поколения и тех, кого привезли детьми. В следующем поколении по мере адаптации и ассимиляции это различие сглаживается, если не поддерживается и не транслируется семьей как ценность¹⁴⁵.

¹⁴⁴ См.: Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.

¹⁴⁵ См.: Кавказ и Средняя Азия. Курс для социальных работников. Часть 2. Предназначен для помощи в практической работе с мигрантами из Средней Азии и Кавказа / сост. Д.А. Александров, В.В. Костенко, Э.Д. Понарин / Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии, Санкт-Петербургский филиал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». М.: МОТ, 2012.

Представление о труде. Большинство современных детей практически не участвует в производительном труде до окончания учебы в вузе, т. е. до 20–24 лет. В российском обществе ситуация, когда ребенок ходит в магазин, подметает или моет посуду, считается нормальной и даже полезной, а когда ребенок идет зарабатывать деньги – неправильной¹⁴⁶. Труд родителей практически не явлен детям. В Средней Азии, как и в традиционной российской сельской семье, дети начинают работать в сельском хозяйстве тогда, когда они способны принимать в этом посильное участие, например с 5–6 лет можно кормить кур, работать на огороде. Дети мигрантов и сейчас привлекаются к труду своих родителей: например, если родители торгуют на рынке, т. е. дети им помогают физически. Зачастую можно встретить подростков-кондукторов, работающих с отцами. Так ребенок оказывается в ситуации нормативного конфликта: с одной стороны, он воспитывается в духе того, что нужно помогать взрослым, работать и зарабатывать, с другой – этого делать нельзя по законам нового общества.

Брачные отношения. В традиционных сельскохозяйственных обществах браки возможны в гораздо более раннем возрасте, чем в городах, поэтому дети мигрантов оказываются в очень сложном положении. В обществах, где все семьи подчиняются нормам своей культуры, в 13–14 лет подростки уже считаются взрослыми, девушки могут вступать в брак, мальчики – работать, что невозможно по российскому законодательству.

Бытовые различия. Ситуаций, когда бытовой культурный код значительно различается, довольно много. Например, в Средней Азии многие люди часто едят и спят на полу, в домах нет кроватей, что является культурной характеристикой быта региона, а не признаком бедности. Когда среднеазиатские семьи так живут в России, такое обустройство быта не означает их полного обнищания и пренебрежения к детям¹⁴⁷, как это часто оценивают службы защиты детства.

Отношение к будущему и жизненное самоопределение. В современной европейской культуре (к которой относится и российская) требуется, чтобы человек становился ответственным за свое будущее, осуществлял профессионально-личностное самоопределение. В традиционных культурах принята покорность судьбе, принято, чтобы ребенок наследовал профессию родителей или следовал родительским установкам при планирова-

¹⁴⁶ См.: Кавказ и Средняя Азия. Курс для социальных работников. Часть 2. Предназначен для помощи в практической работе с мигрантами из Средней Азии и Кавказа / сост. Д.А. Александров, В.В. Костенко, Э.Д. Понарин / Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии, Санкт-Петербургский филиал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». М.: МОТ, 2012.

¹⁴⁷ Там же.

нии собственного будущего; кроме того, здесь больше принято ориентироваться на судьбу, а не на собственные усилия при планировании жизни.

Существует множество других противоречий и несовпадений между культурой принимающей стороны и культурами мигрантов на бытовом, ценностном, поведенческом уровнях. В процессе адаптации к новой социокультурной среде мигранты переживают кардинальные изменения в самом широком диапазоне: от природы и климата до одежды и пищи; от социальных, экономических и психологических отношений с миром и другими людьми – до отношений в собственной семье. У них оказываются разрушенными социальные связи: как институциональные – система образования, здравоохранения, так и личностные – родственники, друзья остались на родине или их судьба вообще неизвестна. Самая важная часть изменений – культурные: другой язык, обычаи, традиции, ритуалы, нормы и ценности. В этом чуждом, непонятном мире переселенец чувствует себя лишним, никому не нужным скитальцем. Местные жители зачастую с опаской и недоверием встречают приезжих.

Интеграция мигрантов в самом широком плане включает два аспекта

1. «Структурная» (институциональная) интеграция – мера включенности ребенка-мигранта в основные институты принимающего общества. В первую очередь в систему образования. Здесь может идти речь об обеспечении детям-мигрантам равного доступа к образованию, а также полноценного включения в учебный процесс. Если первый момент очевиден, то второй может вызвать затруднения. Результатом такой интеграции является обеспечение доступа к качественному образованию детей из семей мигрантов, вне зависимости от степени их изначального владения русским языком.

2. Культурная интеграция (аккультурация) – мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую системы городского сообщества, т. е. мера его вовлеченности в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности¹⁴⁸.

Результат культурной интеграции (или аккультурации) – психологическая и социокультурная адаптация детей-мигрантов, показателями которой является их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы, включенность в школьное сообщество, учебная успешность, свободное владение языком принимающего общества, соответствие поведения принятым в обществе нормам, способность к продуктивному разрешению конфликтов, психологическое благополучие, здоровая (позитивная) идентичность.

В решении всех этих проблем определяющая роль принадлежит школе, и – шире – системе образования в целом.

¹⁴⁸ См.: Gordon M.M. *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press, 1964.

7.2. Образовательное пространство для адаптации детей из семей мигрантов

Возрастание роли школы в адаптации детей из семей мигрантов, формировании позитивного образа своей и других этнических культур, межкультурной толерантности обусловлено тем, что значительную часть своей жизни ребенок проводит в школе, где он активно взаимодействует со сверстниками, усваивая нормы культуры.

О сложной связи культуры и образования размышляют многие философы. «Образование – это способ коллектива приобщить молодое поколение к ценностям и навыкам, характеризующим культуру данного общества. Следовательно, образование – явление вторичное по отношению к культуре и в норме представляет собой как бы краткое изложение, её выжимку. Это, разумеется, предполагает определенный временной разрыв: культура должна обрести свою настоящую форму, прежде чем она сможет создать отражающее образование», – пишет современный французский педагог А.И. Марроу¹⁴⁹.

Образование, обслуживая ту или иную культурную эпоху, «зеркалит» её признаки, актуализирует те или иные смыслы мира артефактов. Господствующая же культура определяет способы формирования конкретного социально-педагогического идеала (модели личности, успешно действующей в культурных реалиях). Культура создает систему общественного воспитания, выделяя его субъекты – семью, род, общество и государство, они и порождают институт целенаправленного воссоздания этого социально-педагогического идеала – систему образования¹⁵⁰.

Как показано в работах С.И. Гессена, Б.С. Гершунского, П.Сорокина, Дж. Дьюи¹⁵¹, других великих педагогов, одной из важнейших функций образования является менталитетообразующая функция, т. е. по сути функция создания и поддержания единства нации. Эта функция проявляется в том, что та система отношений, ценностей, норм, смыслов, которая складывается в этом первичном институте социализации, усваиваясь (зачастую на подсознательном уровне), становится частью системы ценностей, норм, смыслов человека. Все детское население страны, проходя через одну и ту же систему образования, усваивает общие принципы жизни, ценности и нормы поведения, формирует общий взгляд на мир, общий культурный код, который в последующем становится основой единства нации.

¹⁴⁹ Марроу А.И. История воспитания в античности. М., 1998. С. 11.

¹⁵⁰ См.: Виндт И.Е. Эволюция культурных эпох и образовательных моделей//Новые ценности образования. Культуросообразная школа. М., 2002. С. 4–11.

¹⁵¹ См: Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998; Гессен, С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995; Сорокин П. Социальная роль семьи и школы // Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1999; и др.

А.Г. Асмолов, обсуждая роль школы в развитии общества, отмечает, что даже беглый анализ новейшей истории реформирования образования позволяет заключить, что за гранью различных сценариев развития образования, как правило, оказывались системные социальные и ментальные эффекты, в порождении которых участвует образование: формирование идентичности человека в условиях полиэтнического, поликонфессионального и поликультурного государства; обеспечение социальной мобильности личности, качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества; успешная социализация подрастающего поколения; и др.

Кризис идентичности после распада СССР привел к тому, что массовое сознание людей разных национальностей, конфессий и регионов, как свидетельствуют различные социологические исследования национального самосознания и идентичности, стало своего рода «бездомным сознанием». В этой ситуации именно активная идеология проектирования гражданской идентичности может стать фабрикой по производству «социального клея», скрепляющего ослабленные связи в социальных сетях России¹⁵².

Важным для нас во всем этом является признание того, что систему образования, её содержание и форму осуществления определяет культура доминирующего класса, а субдоминантные культуры оказываются ущемленными в своих правах на трансляцию и воспроизводство собственной культуры. И тогда дети – выходцы из субдоминантных культур – не будут успешными в таких системах образования или наоборот, такое образование не может обеспечить успешность и продуктивную социализацию детей – выходцев из субдоминантных культур.

Многонациональная школа должна стать поликультурной средой. На школьном жизненном этапе начинает складываться взаимодействие между детьми, пришедшими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и с несформированностью личностной идентичности. Дети, выросшие в разных семьях, на разных национальных традициях, на разных сказках, идеалах, попадают в поликультурную среду, где им необходимо выстраивать свою линию поведения относительно товарищей на основе знаний о ценностях, культуре и религии, полученных от родителей в семье.

А.М. Цирульников отмечает, что школа, которая не претворяет в себе живое социокультурное многообразие мира, не способна отвечать на вызовы времени. Системе образования необходимо новое измерение, в котором этнические и общечеловеческие, социальные и культурные реалии преломлялись в содержании и организации школы не в меньшей мере, чем привычные для педагогики вещи. Это не означает, что нужно ломать

¹⁵² Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению многокультурного общества. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-175663.htm>

до основания имеющуюся систему образования. Речь о другом: преодолении изоляции системы от накопленного в истории страны богатства – регионального многообразия, этнических устоев и способов деятельности, национального опыта, позволяющего параллельно с административными реформациями реально развивать культуру и образование¹⁵³.

По мнению А.Г. Асмолова, в случае успешного решения задачи преодоления кризиса идентичности (с ведущей ролью образования в этом процессе) появляется возможность достижения таких системных социальных эффектов, как осознание представителями подрастающих поколений себя гражданами России и мира; рост конкурентоспособности российского общества в современном мире; уменьшение риска распада страны на отдельные территории по этническим, конфессиональным и/или региональным параметрам и риска различных социальных конфликтов¹⁵⁴.

Школа помогает в социальной адаптации не только детям, но и их родителям. Школа является пространством, в котором мигранты встречаются с «официальным» миром. Они сталкиваются с необходимостью оформления документов и предоставления информации о семье; с требованием соблюдать определенные правила внутри школы; с необходимостью изменения практик, сложившихся в семье (использование русского, а не родного языка, пищевые практики). Через беседы о воспитании детей учителя и школьная администрация транслируют семьям мигрантов новые нормы поведения. В некоторых школах должности техничек, уборщиц, гардеробщиц занимают матери детей-мигрантов. Родители устраиваются на работу в школу, чтобы быть поближе к детям. Для этой небольшой группы женщин школа в наибольшей степени служит местом социализации.

Важной задачей современной системы образования является создание условий для становления собственной национальной идентичности как у представителей титульной нации, так и у представителей переселенцев, осваивающих новые культурные пространства. Школа должна содействовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать ему уважение к другим культурам.

Большое значение в решении задачи формирования позитивной этнической идентичности принадлежит возможности изучения родного языка, традиций, норм жизни¹⁵⁵.

Нормативной базой единого образовательного пространства России выступает Федеральный государственный образовательный стандарт, пре-

¹⁵³ Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети // Вопросы образования. 2010. № 2.

¹⁵⁴ Асмолов А.Г. Указ. соч.

¹⁵⁵ См.: Габдулаков В.Ф., Хисамова В.Н. Лингводидактика поликультурного образования. М., 2012. С. 210–230.

дусматривающий формирование у учащихся российской гражданской идентичности, сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия народов Российской Федерации, реализацию права на изучение и возможность получения образования на родном языке, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России; доступность получения качественного общего образования; духовно-нравственное развитие, воспитание обучающихся и сохранение их здоровья. В учебный процесс современной российской школы все больше проникают идеи поликультурности и толерантности.

К настоящему времени сложилось несколько моделей образования в многокультурном обществе.

Необходимость обучения и воспитания большого количества детей из разных стран, разных культур, с разным уровнем освоения доминирующего в стране иммиграции языка, обучавшихся ранее по разным программам и к тому же имеющих трудности социальной адаптации к инаковой социокультурной среде ставила перед педагогами новые проблемы. Исторически первым способом их решения как для Америки, так и для Западной Европы (в частности для ФРГ) стала концепция так называемого плавильного котла.

Как и любая другая образовательная концепция, она исходила из определенной трактовки полиэтничности как социального явления в целом, а именно того ее понимания, которое доминировало в 1950–1960-е гг. Эта идеология опиралась на объективный факт все возрастающих интегративных процессов на макросоциальном уровне (движения в сторону единого экономического пространства, интернационализации информационных процессов и т. п.) и на идеалы гуманистического подхода к личности, утверждению которых в общественном сознании немало способствовало осуждение нацизма и расизма.

В таком подходе существует несколько трудностей, например, идентификация культуры конкретного ребенка с культурой страны его происхождения, неучет социального статуса семьи ребенка в прошлом и в настоящем, понимание культуры страны происхождения ребенка как экзотической и т. д.

Альтернативной идее плавильного котла стала идея создания **национальных школ**. В ее основе лежит трактовка полиэтничного общества как состоящего из мозаики различных культур, сохраняющих свое разнообразие, несмотря на все интегративные процессы. Одной из моделей в образовании, позволяющей адекватно реагировать на расовое и этническое разнообразие, и стала модель национальной школы, в которой дети и учителя принадлежат к одной культуре, а процесс обучения ведется на родном для них языке, нередко с учетом преобладающей в данной культуре религии. Как для Америки, так и для Западной Европы это в большинстве слу-

чаев были или воскресные школы или школы второй половины дня, т. е. дополняющие процесс образования в основной школе.

Идея создания национальных школ достаточно популярна в нашей стране в настоящий момент. Национальные школы создаются, как правило, с опорой на негосударственные источники финансирования, в большинстве случаев заменяют собой общеобразовательную школу (т. е. работают как школы полного дня) и в значительной степени являются религиозными, а не светскими. Помимо задач сохранения и трансляции национальной культуры, эти школы (явно или неявно) ставят задачу предохранения детей от этнических конфликтов.

С начала 1980-х гг. в большинстве стран Западной Европы, а также США и Канаде все большую популярность завоевывает концепция *мультикультурного образования*. Сегодня в ее поддержку активно выступают Совет Европы, ЮНЕСКО и ряд других общественных организаций. В основу ее, в частности, лег тезис о том, что ни одна культура не является незванным гостем в истории человеческой мысли и «ни один человек не должен рассматриваться как культурный самозванец в Европе». Мультикультурное образование призвано учитывать особенности культур различных народов и способствовать их взаимообогащению.

В школьной системе выделяют несколько компонентов, влияющих на возможность адаптации мигрантов к условиям новой для них социокультурной среды: это содержание и технологии обучения, состав педагогов, уровень их квалификации и личностные особенности; нормы и правила школьной жизни; формы, критерии и способы оценивания успешности детей и т. д.

Новые подходы к формированию толерантности основываются не только на информативной и информативно-коммуникативной формах передачи знаний об этносе, характеристиках общения, нормах общения и т. д., но и реальном практическом действии и взаимодействии воспитуемых. Речь идет о том, что это не только и не столько кружки, школьные уроки, клубы (что само по себе чрезвычайно важно и должно активно совершенствоваться), обеспечивающие позитивные контакты. Наряду с сохраняющими свое значение и хорошо отработываемыми в современной практике методами необходимы принципиально новые приемы и средства, обеспечивающие сочетание малых «доверительных» коллективов с широким выходом детей за их пределы.

Ознакомление учащихся с особенностями культуры своего и других народов на уроках и во внеурочной деятельности, в свободном общении, в том числе с детьми разных культур, способствует формированию у молодого поколения объективного видения мира. Речь идет о воспитании культурных, образовательных граждан страны, что позволяет познакомиться с традициями, обычаями, верованиями, с социально-бытовым укладом их жизни, представлениями о мире. Знание богатства межнациональных

культур обеспечивает развитие культуры этнокультурных взаимодействий, взаимопонимания, взаимоуважения, гармонизации интересов и устремлений детей. В этих условиях сегодня совершается поворот к новому типу взаимоотношения поколений – диалогу культур, необходимо развивать способности молодежи к конструктивному диалогу. Практическая реализация названных проблем требует соответствующей подготовки педагогов, освоения ими новых приемов работы и т. д.

Проблема культуры общения – одна из самых острых в поликультурной школе, да и в обществе в целом. Прекрасно понимая, что мы все разные, что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, мы не всегда ведем себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. Ненасильственное, уважительное отношение, гармонизация отношений, воспитание толерантности способствуют развитию сотрудничества. Поэтому для школы проблема воспитания толерантности актуальна сама по себе.

Образовательная среда – это система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении¹⁵⁶. Среда существует как социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений в контексте конкретной социокультурно-мировоззренческой адаптации человека к миру, а мира – к человеку.

Культура и уклад жизни школы, естественно, не могут не нести на себе отпечатки ближайшего социального окружения, хотя, конечно, строятся по другим нормам и основаниям. Поэтому сознательное проектирование уклада школьной жизни, способствующего социально-культурной интеграции, является основной задачей для педагогического коллектива мультинациональных школ. В уклад школьной жизни входит и содержание учебных программ и виды доступной детям деятельности, а также особенности отношений педагогов и учеников и т. д.

Для дальнейшего анализа будем использовать понятие социальной среды как многомерное иерархически построенное системное образование, включающее в себя следующие компоненты: физический мир и природно-географические условия; систему существующих отношений между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; информационное наполнение; «пространство», или «набор» возможных или доступных деятельностей; условия непосредственной жизнедеятельности, временную организацию жизни и характеристику исторического времени, в котором происходит личностное развитие¹⁵⁷.

¹⁵⁶ См.: Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: ЦКФЛ РАО, 1997. 248 с.

¹⁵⁷ См.: Лукина А.К. Социальная педагогика как педагогика среды: учеб. пособие / Красноярск. гос. ун-т. Красноярск, 2005. 278 с.

В средовом подходе предполагается, что развитие личности человека, «погруженного» в определенную среду, в определенные условия жизнедеятельности, происходит как бы стихийно, через неосознаваемое усвоение норм, ценностей, правил жизнедеятельности в среде.

В современной психолого-педагогической литературе и практике большое внимание уделяется среде (или пространству развития ребенка) и тем условиям, которые существуют в его ближайшем и отдаленном окружении.

Важнейшее значение окружающей среды в развитии ребенка подчеркивал Л.С. Выготский: «Социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком», – писал он¹⁵⁸. И далее: «...Психическая природа человека – это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры. Перенесение внутрь внешних социальных отношений между людьми является основой построения личности»¹⁵⁹. Ключевая роль при этом отдается «переживанию» ребенком воздействия внешней среды.

А.Н. Леонтьев, признавая важную роль среды в развитии свойств личности, ведущую роль во взаимодействии ребенка со средой придает деятельности: «В деятельности, а не в переживании осуществляется... действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды... окружающая среда является лишь фактором, содействующим развертыванию заложенных в ребенке свойств; она вызывает к жизни или подавляет, упрочняет или тормозит развитие механизмов детского поведения»¹⁶⁰.

Важным для нас может стать понятие «габитус» (*habitus*), введенное в социологию и психологию П. Бурдьё для обозначения совокупности норм, правил, представлений, интересов, ролей, традиций – иными словами, всех символических компетенций, которые неосознанно усваивает человек под воздействием окружающей действительности¹⁶¹.

Габитус производится средой, следовательно, сходные условия, т. е. позиции индивида генерируют сходные габитусы членов группы, класса. Таким образом, «социальный класс – это класс схожих условий, а также класс индивидов, обладающих сходным габитусом»¹⁶². Значит, практики членов группы изначально координированы сходством габитусов, выступающих основой спонтанной солидарности.

¹⁵⁸ Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 265.

¹⁵⁹ Выготский Л.С. Педология подростка // Собр.соч.: в 6 т. Т. 4. С. 224.

¹⁶⁰ Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 5–21. С. 6.

¹⁶¹ См.: Современная социальная теория: Бурдьё, Гидденс, Хабермас: учеб. пособие. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. С. 16–21.

¹⁶² Бурдьё П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007. С. 45–57.

С другой стороны, габитус обеспечивает воспроизводство социальных институтов: структура института вписывается во внутреннюю структуру индивида и воспроизводится уже в его практиках. То есть, если сказать проще, сходные условия жизни производят сходные типы личности и, таким образом, определенные социальные институты, например образование, воспроизводят сами себя.

Н.А. Александрова вводит понятие «культурное пространство образования» как пересечение взаимодействующих субкультур (разновозрастных, разнопрофильных, разносоциальных и т. д.), как структурных единиц культуры, имеющих локальный / диффузный характер и отличающихся разной способностью к интер- и интра-коммуникации (от полной автономии до многофункционального диалога)¹⁶³.

В целом к настоящему времени сложилось несколько моделей образовательной среды.

1. Эколого-личностная модель, наиболее ярко представленная в работах В.А. Ясвина. В методологическом плане она опирается на теорию возможностей Дж. Гибсона, в основе которой лежит понимание среды как совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению потребностей индивида. Возможность определяется как свойствами среды, так и свойствами самого субъекта¹⁶⁴.

В.А. Ясвин выделяет четыре основных компонента образовательной среды: субъекты образовательного процесса; особенности взаимоотношений субъектов; пространственно-предметный и технологический (психодидактический) компоненты¹⁶⁵.

2. Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды, разрабатываемая в научной школе В.В. Рубцова, исходным основанием которой служит понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной с взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса¹⁶⁶. В соответствии с таким пониманием структуру среды составляют внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т. д.¹⁶⁷.

¹⁶³ Александрова Е.А. Культурное самоопределение личности и индивидуализация // Новые ценности образования: Культуросообразная школа: науч.-метод. сб. М., 2002. № 11.

¹⁶⁴ Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.

¹⁶⁵ Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – 2-е изд. М.: Смысл, 2001. 368 с.

¹⁶⁶ Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. М.: Воронеж, 1996.

¹⁶⁷ См.: Поливанова К.Н., Ермакова И.В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика / 2-я Всероссийская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 205–207.

3. Антропо-психологическая модель образовательной среды, разрабатываемая В.И. Слободчиковым¹⁶⁸. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он использует принцип развития. В соответствии с этим принципом развитие рассматривается одновременно и как естественный, спонтанный процесс, и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специальной деятельности, и как саморазвитие, которое выражает фундаментальную особенность человека становиться и быть подлинным субъектом собственной жизни¹⁶⁹.

В. И. Слободчиков считает, что образовательная среда, понимаемая как совокупность условий и обстоятельств для образования, начинается там, где происходит встреча образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить как предмет и ресурс своей совместной деятельности и где между субъектами образования начинают выстраиваться определенные связи и отношения¹⁷⁰.

Рассматривая структуру «среды существования и развития человека» Е.А. Климов выделяет такие «части среды», как социально-контактная, информационная, соматическая и предметная¹⁷¹.

Г.А. Ковалев в качестве элементов образовательной среды выделяет:

1) физическое окружение, которое составляют архитектура здания, степень открытости-закрытости конструкций дизайна, размер и пространственная структура классовых и других помещений в здании, легкость их пространственной трансформации при возникшей необходимости, возможность и широта пространственных перемещений в них субъектов;

2) человеческие факторы, к которым относятся пространственная и социальная плотность среди субъектов учебно-воспитательного процесса, степень скученности (краудинга) и его влияние на социальное поведение, личностные особенности и успеваемость учащихся, изменение персонального и межличностного пространства в зависимости от условий конкретной организации, распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности учащихся и учителей;

3) программа обучения включает такие факторы, как деятельностная структура, стиль преподавания и характер социально-психологического контроля, кооперативные или же конкурентные формы обучения, содержание программ обучения (их традиционность, консерватизм или гибкость)¹⁷².

¹⁶⁸ Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / 2-я Всероссийская конференция по экологической психологии: тезисы (Москва, 12–14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 172–176.

¹⁶⁹ См.: Там же. С. 173.

¹⁷⁰ Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М.: Экопсицентр РОСС, 2000. 230 с.

¹⁷¹ Климов Е.А. Основы психологии. М, 1997. 178 с.

¹⁷² Ковалев Г.А. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 189 с.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности.

Таким образом, среда жизнедеятельности человека – это «социофизическая целостность» (С.Л. Братченко), поскольку «практически невозможно различить строго физическую и социальную среду» (К. Лийк). Можно говорить о среде человека как о его естественном и социальном окружении, обладающим комплексом влияний, условий и возможностей, утверждает В.А. Левин.

А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн и другие исследователи психологии личности неоднократно подчеркивали многофакторность, многомерность и многонаправленность процессов развития личности, используя понятие «пространство». Так, для анализа реального, многопланово обусловленного развития ребенка Д. И. Фельдштейн воспользовался термином «пространство детства», подчеркивая сложную вписанность его в социум и одновременно характеризуя его как особую целостность. С. К. Бондырева рассматривает «образовательное пространство» как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность¹⁷³.

Социальная среда нами понимается как многомерное иерархически построенное системное образование, включающее в себя следующие компоненты: физический мир и природно-географические условия; систему существующих отношений между людьми и общественными институтами; культуру, традиции и обычаи; информационное наполнение; «пространство» или «набор» возможных и доступных деятельностей; условия непосредственной жизнедеятельности, временную организацию жизни (хронотоп) и характеристику исторического времени, в котором происходит личностное развитие¹⁷⁴.

Социальная среда включает в себя довольно широкий спектр компонентов, влияющих на психическое развитие и функционирование человека: специфическое физическое окружение, в котором живет конкретный индивид, будь то сельская местность или городские условия, большой или маленький город с характерной архитектурой и историей, горный ландшафт или равнинная территория, наконец, живет ли данный индивид в собственном доме или в маленькой комнатухе, живет ли постоянно на одном месте или часто переезжает и т. п. Жизненная среда характеризуется

¹⁷³ Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрированного образовательного пространства. М.: МОДЭК, 2003. См. также: Переход к открытому образовательному пространству / ред. Г.Н. Прзументовой. Ч. 1. Томск, 2003; Ч. 2. Томск, 2009.

¹⁷⁴ См.: Лукина А.К. Социальная педагогика как педагогика среды. Красноярск, 2005. С. 7.

также и существующим типом межличностных отношений, системой норм и ценностей, временной и пространственной организацией жизни.

Влияние среды сказывается на индивидуальном психическом облике индивида, на формировании специфических для него стереотипов восприятия и системы отношений к действительности. О.Н. Яницкий выделяет пять групп человеческих качеств, формирование которых обусловлено качественными характеристиками непосредственной жизненной среды: гражданские, социальные, психологические, физические и культурные¹⁷⁵. Он выделяет функции жизненной среды как источника формирования этих качеств: адаптирующие, контролирующие, стабилизирующие, аккумулирующие, инновативные, демократичные (субъектные), коммуникативные, защищающие и идентифицирующие¹⁷⁶, и мы бы добавили информационные. Рассмотрим их более подробно, ибо в этих функциях и заложен механизм влияния социальной среды на развитие личности.

Адаптирующая функция социальной среды – одна из ключевых ее функций. Она заключается в том, что саму социализацию иногда рассматривают как процесс адаптации человека к окружающей среде, как процесс некритического, пассивного усвоения норм, правил, ценностей того общества, той социальной среды, в которой протекает жизнедеятельность человека. Не придерживаясь такой упрощенной теории социализации, мы, тем не менее, согласны с ее приверженцами в том, что процесс адаптации, особенно на начальных этапах развития личности, является ведущим механизмом ее развития и социализации. Человек при выполнении любого действия получает из среды обратную связь в виде оценки его действия. Эта оценка будет положительной, если его действия соответствуют принятым нормам и правилам, и отрицательной – в противном случае. Таким образом, человек адаптируется к условиям среды, вырабатывая, интериоризируя те нормы и ценности, которые в ней существуют.

Контролирующая функция, строго говоря, – это элемент адаптационной, однако мы выделяем ее, поскольку в современных условиях происходят существенные изменения в характере и средствах социального контроля. В нашей стране долго, практически до 60-х гг. XX в. эффективно работали механизмы контроля, типичные для условий сельской жизни – как в песне: «Никуда на деревне не спрятаться». Это были условия всеобщего неформального (на уровне соседства, совместной работы) и формального, государственного контроля практически всех аспектов жизни. В таких условиях у человека не вырабатывались механизмы саморегуляции поведения – все предписывалось и контролировалось общиной и государством. Урбанизация жизни, произошедшая, начиная с 1960-х гг., привела

¹⁷⁵ См.: Прогнозное социальное проектирование: Методологические и методические проблемы. М., 1989. С.49.

¹⁷⁶ См.: Указ. соч. С. 51–52.

к тому, что значительная часть сельского населения переместилась в города с их анонимностью жизни, отсутствием социального контроля. Объектом контроля выступала лишь производственная жизнь человека, остальные же сферы жизни были практически вне общественного контроля. Это (при условии отсутствия внутренних механизмов саморегуляции поведения) привело к возрастанию фактов отклоняющегося поведения как среди детей, так и среди взрослых, а иногда и целые городские территории попадали в разряд «неблагополучных».

Стабилизирующая функция – обеспечивает качество организованности, упорядоченности, стабильности среды (пространственно-временная и социокультурная стабильность). Это средство экономии физических и интеллектуальных ресурсов, предпосылка образования культурных корней и духовной оседлости. Чтобы выдержать нагрузки внешней среды с ее непредсказуемыми изменениями, «тылы» индивидуальной жизни должны быть обеспечены. У человека должно быть нравственно-ценностное ядро, которое и гарантирует целостность его жизни, несмотря на все перемены и революции.

Аккумулятивная функция среды заключается в том, что она как бы накапливает, аккумулирует в себе весь социальный и культурный потенциал общественных перемен, обеспечивая человеку возможность выбора из него тех элементов, которые необходимы ему для решения возникающих жизненных проблем.

Инновационная функция социальной среды понимается как сумма предпосылок, способствующих выработке ориентации на «цели развития», проявление инициативы, формирование поискового, интенсивного типа образа жизни, готовности к постоянным переменам, выходу индивидуальной активности за пределы наличной культуры. Инновационная функция предполагает ещё создание такого жизненного тонуса, который способствовал бы росту психологической мобильности, мобилизации психоэмоциональных и профессионально-деятельностных ресурсов индивида.

Демократичность (субъектность) среды – гласность и осведомленность, обратная связь индивида с институтами, принимающими решения относительно его жизненной ситуации, открытость, толерантность. Важное условие, создаваемое этим свойством среды, – возможность человека ощущать себя субъектом собственной жизни, проводить необходимые ему преобразования в какой-либо сфере своей жизнедеятельности.

Качество **коммуникативности** жизненной среды в содержательном плане означает наличие блока общих ценностей (консенсус) всего сообщества, установку на взаимопонимание, развитие навыков диалогического общения и правил общежития; в структурном – наличие развитой системы локальных универсальных связей общения, механизмов их сохранения во времени.

Защитная функция жизненной среды состоит в ее роли гаранта ответственности главных социальных ценностей и осуществления гражданских прав людей, обеспечения их безопасности и психологического комфорта, в выполнении «барьерных функций» (фильтр) по отношению к воздействию внешней среды (снятие средового стресса и общего антропоэкологического напряжения и утомления), а в конечном счете – в сбережении физических и интеллектуальных ресурсов. По сути благодаря этому качеству (функции) среды удовлетворяется базовая потребность человека – потребность в безопасности.

Под **идентифицируемой** подразумевается та среда жизненного обитания, которую индивид считает знакомой, обжитой, персонализированной и в конечном счете своей. Здесь очевидна связь с функциями адаптации и стабилизации, однако с индивидуальной, социально-психологической точки зрения. Особенно важна эта функция среды для подростка, когда решается задача его социально-психологической идентификации, формирования самосознания. И когда эта функция среды не выполняется, подростки создают свою собственную среду (субкультуру) отличную от «взрослой». Именно ими самими созданная среда обеспечивает для них защитную и идентификационную функции.

В современных условиях мы считаем очень важной **информационную** (информирующую) функцию среды. Любая среда несет в себе разнообразную информацию – о состоянии природных и искусственных объектов, нормах, правилах и т. п., только не всегда эта информация доступна расшифровке. Но современный мир построен так, что эта информация специально организуется: везде мы видим рекламные щиты, пропагандирующие определенные ценности, слышим и видим рекламу по радио и телевидению. Могущество экранной культуры, распространенной в настоящее время, таково, что человек не в силах от нее укрыться. К средствам, обеспечивающим информационную функцию среды, следует отнести также средства массовой коммуникации, искусство, особенно кино, театр, зрелища и массовые праздники.

Процесс создания воспитывающей и обучающей среды есть процесс педагогического проектирования, которое в последние годы внимательно изучается наукой об образовании.

По мнению И.Г. Шендрика, образовательное пространство, будучи формой единства людей, формируется в процессе их совместной образовательной деятельности, в ходе которой образовывающий субъект создает условия и возможности для образовывающегося субъекта, прямо или косвенно взаимодействуя с ним¹⁷⁷.

¹⁷⁷ Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М.: АПКИПРО, 2003. 156 с.

Мы так много внимания уделяем понятию среды развития ребенка, потому что именно среда составляет ядро бытовой культуры, формирующей личность, её габитус. Однако поскольку наше общество является неоднородным, многокультурным, можно предположить, что в разных типах семей создаётся различная среда, по-разному влияющая на растущего ребенка. Когда он в последующем попадает в школу, то «культурная дистанция» между школьной (социальной) средой и домашней для разных детей может оказаться различной, что влияет и на разный уровень успешности, и различную степень переживания стресса. Так, наши исследования показывают, что в большинстве семей низшего класса складывается среда зависимой пассивности, а в неблагополучных семьях – свободной пассивности. То есть это среда, где от ребенка ничего не требуют, ничего не ожидают, о нем не заботятся. В семьях выходцев с Кавказа или Средней Азии среда более зависима, требует от ребенка большего послушания, уважения старших. Но только «своих» как представителей ин-группы. Уважать представителей аут-группы (т. е. местное население), в соответствии с нормами этой культуры, вовсе необязательно.

Когда мы говорим об образовательных возможностях среды, необходимо обязательно учитывать то социальное окружение, «малый социум», в котором проживают дети и в котором расположена школа.

Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможности для ее развития, содержащиеся в социальном и пространственно-предметном окружении¹⁷⁸.

В руководящих документах Совета Европы вводится понятие образовательного пространства как совокупности образовательных учреждений с их окружением, что подразумевает создание или развитие многопрофессиональных образовательных команд (бригад), максимально открытых своему прямому окружению (включая семьи, политическую власть, мир экономики и т. п.)¹⁷⁹.

В настоящее время происходит расширение понимания образования, когда в качестве образовательных рассматривается все множество воздействий на человека, имеющее целью изменение его установок, моделей поведения, расширения навыков; наиболее ярко проявляющееся в концепциях «продуктивного образования», проектах «Город как школа», «Культурсообразная школа» и т. д., в которых социально-культурный потенциал социума рассматривается как ресурс образования.

Ядром этого образовательного пространства является образовательная система, включавшая в себя дошкольные, школьные, внешкольные, специальные средние и высшие учебные заведения. Она обычно имеет

¹⁷⁸ См.: Ясвин В.А. Указ соч. С.14.

¹⁷⁹ См.: Титц Ж-П. Реформы образовательной политики: деятельность Совета Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. №2. С. 21–24.

управляющую подсистему в виде органов управления образования. Образовательное пространство, будучи частью социальной действительности, существует и как бытие проживающего в нем населения, и как его педагогическое сознание. По мнению С.Г. Азариашвили, качество этого образовательного пространства во многом определяется уровнем профессионального сознания учительства, которое, в свою очередь, во многом зависит от профессиональной подготовки и переподготовки учителей, их научно-методической работы и педагогического самообразования¹⁸⁰.

Образовательное пространство территории можно рассматривать как сплошную среду, которая содержит в себе различные виды социальных и образовательных процессов, по-разному локализованных, различных по масштабу и продолжительности существования, по ведомственной принадлежности и т. д. Это – общеобразовательные школы и учреждения культуры и дополнительного образования, различные кружки, студии, объединения, курсы, досуговые и иные массовые мероприятия, организуемые учреждениями культуры, спорта, социальной защиты, общественными организациями, частными лицами и фирмами, деятельность средств массовой информации и т. п. При этом часто оказывается, что именно школа служит тем «узлом», который берет на себя ответственность за социально-педагогическое проектирование пространства жизни ребенка, за педагогизацию окружающей среды, за координацию усилий и деятельности различных учреждений и организаций, являющихся субъектами социально-культурного пространства.

Говоря о **взаимоотношении среды и личности**, Т.В. Менг делает следующие выводы¹⁸¹:

- среда органично включена в жизнедеятельность человека и служит важным фактором регуляции его поведения;
- с любым компонентом среды человек связан через процессы приспособления к ней и вместе с тем через процессы ее преобразования;
- процесс взаимодействия личности и среды носит двусторонний характер: с одной стороны, среда через свои структурные элементы воздействует на формирование личности, с другой – личность, вступая во взаимодействие с другими личностями, предметами и явлениями, создает эту среду, придавая ей определенное социальное качество;
- от того, как сформирован образ среды в сознании человека, во многом зависит тип его поведения.

¹⁸⁰ Азариашвили С.Г. Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.

¹⁸¹ Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук. СПб., 1999. 22 с.

В условиях многокультурной реальности, характерной для России, важно, чтобы в образовании были представлены элементы различных культур, чтобы каждый ребенок, наряду с общечеловеческой, усваивал и ценности своей этнической культуры. Это требует построения поликультурной образовательной среды, поликультурного образования. То есть речь идет о создании и развитии полиэтнической образовательной среды, являющейся частью образовательной среды в целом¹⁸².

Обобщая различные работы по проектированию образовательной среды, сформулируем основные требования к образовательной среде поликультурной школы.

1. Должна быть обеспечена достаточная **широта** образовательной среды, предполагающая представленность в ней элементов различных культур, а также возможность реализации различных видов деятельности.

2. Высокий уровень **интенсивности** образовательной среды, предполагающий многосторонний охват жизнедеятельности ребенка: в учебном и внеучебном пространстве, богатое и многосторонне взаимодействие педагогов с учащимися, мотивация детей на включенность в это взаимодействие.

3. Оптимальная **модальность** образовательной среды, т. е. условия для раскрытия и реализации собственных возможностей ребенка. С точки зрения модальности это должна быть среда творческой активности, допускающая свободу творить, раскрывать лучшие качества каждого ребенка, каждой культуры.

4. **Инструментальность**, конструктивность, проектируемость, осознаваемость среды, понимаемая как сознательное её проектирование субъектами образовательного процесса, реализуемое как понимание ими тех возможностей и влияний, которые оказывает среда на человека.

5. **Обобщенность** и когерентность образовательной среды, понимаемые как степень координации деятельности всех субъектов данной социально-образовательной среды и степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды жизнедеятельности.

Проектирование детского развития и адаптации детей из семей мигрантов должно опираться на построение трех категориальных конструкций:

- идеальной формы – образа совершенной взрослости в поликультурном обществе;
- событийности – способа явления идеального образа взрослости;
- посредничества – поиска и построения образовательного процесса в поликультурной школе¹⁸³.

¹⁸² См.: Роль школы в становлении межэтнической толерантности в поликультурном городе: монография / кол. авт.; А.К. Лукина, О.Ю. Дивакова, Д.С. Габдулина [и др.]. Красноярск: ИПК СФУ, 2008. С. 29.

¹⁸³ См.: Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.

Для создания идеальной формы взрослости поликультурная школа должна поддерживать и выделять в различных культурах то общее, что объединяет их, – ценность добра, честности, доверия, уважения к старшим, заботу о младших, ответственность и т. д., что позволяет жить в мире, согласии, терпимости, гармонии. Важными требованиями к поликультурной школе являются также приобщение учащихся к мировой культуре, гуманизм, который выражает безусловную веру в добрые начала, демократизм, базирующийся на признании равных прав и обязанностей взрослых и детей, толерантность, терпимость иного рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов, наций, религий, групп. Все это требует развития специфической поликультурной компетентности педагогов, других участников образовательного процесса.

Событийность предполагает возможность деятельностного предъявления различных образцов культуры, её носителей а также возможность самому ребенку стать активным субъектом культуротворческой деятельности.

Посредничество проявляется в том содержании и формах образовательной деятельности, которую организует доминирующий слой общества. Так, содержание учебных программ, их язык и способ подачи, как показали Б. Бернштейн, П. Бурдьё, И. Иллич и другие представители «критической педагогики»¹⁸⁴, строится исходя из интересов, ценностей и жизненных представлений доминирующей социальной группы любого общества – верхнего слоя среднего класса. Это вызывает трудности при освоении учебных программ детьми из низших социальных слоев, а также детьми, не принадлежащими к доминирующей культуре.

Проведенный нами анализ программ учебных предметов показал, что они построены на основе монокультурного, европоцентричного подхода. Так, в учебниках для начальной школы на иллюстрациях в основном представлены портреты детей европоидного типа. Более 80 % содержания учебников истории посвящено истории Европы; если говорить об истории России, то вся она описывается с позиции патерналистского подхода со стороны русского народа по отношению к другим народам, входящим в состав России.

Для выявления некоторых аспектов скрытой учебной реальности современного образования мы провели анализ содержания различных учебников по гуманитарным дисциплинам для начальной и средней школы, рекомендованных Министерством образования. Для исследования мы выбрали предметы гуманитарного цикла, так как, по нашему мнению,

¹⁸⁴ См.: Бернштейн, Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М., Просвещение, 2008; Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М., Просвещение, 2006; Бурдьё П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.

именно они в силу своего содержания должны формировать гуманитарное мировоззрение, отношение к различным культурам, религиям, народам.

В качестве единиц анализа выступали оценки по отношению к представителям разных этносов и религий, представленность различий в изображениях и иллюстрациях, просто упоминание различных этносов и т. д. Рассматривалось, с какой коннотацией описываются элементы культуры разных этносов и подсчитывалось удельное соотношение описаний различных этносов в учебниках.

Религия является важнейшей составляющей менталитета любого народа. В учебнике по чтению для учащихся начальной школы М.В. Головановой, В.Г. Горецкого, Л.Ф. Климановой¹⁸⁵ представлены былины, сказки различных народов, населяющих Россию. Именно через народное творчество ребенок приобщается к определенной системе мировоззренческих принципов, а значит, и к определенной модели мироустройства. В них упоминаются представители 20 различных этносов – варяги, словены, чудь, кривичи, мерю, древляне, радимичи, поляне, северяне, вятичи, хорваты, моравы, чехи, ляхи – представители славянских народов. Упоминаются также греки, турки и татары. С представителями славянских народов мы воюем против иноземцев. Иноземцы представлены как захватчики и описываются следующими эпитетами: восточные завоеватели – шелудивые псы, поганые собаки, супостаты; западные – хитромудрые, носастые, губастые, башлыки.

Через все былины, сказки, сказания красной нитью проходит превосходство христианства, а религия других народов описывается негативно. Никакой позитивной информации о религиях других народов, населяющих территорию России (мусульманство, буддизм, иудаизм), вообще нет. Интересно, думали ли составители данного пособия о том, как будет чувствовать себя ребенок татарской национальности, из мусульманской семьи, читая подобные произведения народного творчества, тем более, что никаких комментариев относительно оценок других народов в учебнике нет?

Изображения. Что касается изображений людей, то в основном это представители европеоидной расы. Представители других народов на иллюстрациях практически не встречаются. Например, в разделе «Как выглядели древние книги» изображены аборигены острова Пасхи, ассирийцы и древние греки, индейцы майя, египтяне (учебник В.Ю. Свиридовой «Литература» для 1-го класса¹⁸⁶). В учебнике «Родная речь» (авторы Л.Ф. Климанова, М.В. Голованова, В.Г. Горецкий)¹⁸⁷ изображен предста-

¹⁸⁵ Родная речь: учебник по чтению для учащихся начальной школы / сост.: М.В. Голованова, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова. М.: Просвещение, 2003. 225 с.

¹⁸⁶ Свиридова. В.Ю. Литература: учебник для 1-го класса (I–IV). – 2-е перераб. изд. / под ред. Н.А. Чураковой. Самара: Корпорация «Федоров», Издат. дом «Федоров», 1999. 136 с.

¹⁸⁷ Родная речь: учеб. для 1-го кл. нач. шк. / сост. Л.Ф. Климанова и др.; под ред. Л.Ф. Климановой. – 2-е изд. М.: Просвещение, 2004. 160 с.

витель американской национальности и нам это известно по его имени «Джек».

Большинство проанализированных учебников характеризуются скудностью иллюстраций, демонстрирующих разные этносы, это не дает возможности ребенку неславянской внешности почувствовать свою принадлежность к данной культуре, не освещает полноту и разнообразие национальностей и культур.

Из психологии известно, что проблема формирования толерантного сознания прямо связана с процессом обретения идентичности как узлового момента жизненного пути личности. Идентификация понималась

Э. Эриксоном как результат отождествления с определенными социальными группами, принятие на себя системы социальных ролей. Однако в период, предшествующий вступлению в активную созидательную жизнь, человек получает возможность оказаться как бы вне системы определенных идентификаций. Этот период Э. Эриксон назвал периодом моратория, когда «все тождества и непрерывности, на которые эго полагалось до этого, снова в той или иной степени подвергаются сомнению...». Этот период приходится на подростковый возраст, когда решается задача включения в социальную среду, происходит сознательный выбор своей культурной принадлежности¹⁸⁸.

Культурная идентичность предполагает формирование у субъекта чувств и знаний принадлежности к определенной культуре, осознание того, что он является носителем, хранителем культурных ценностей. Формирование культурной идентичности происходит в процессе освоения культурных ценностей, приобщения к «своей» культуре, в том числе и через изучение литературы.

Именно поликультурное мышление и гуманитарная грамотность создают условия для положительной воспитательной рефлексии, формируют человека гражданином мира, дают возможность проявлению гуманистических ценностей и ориентиров, толерантности, противостоящих дегуманистическому мышлению и ксенофобии.

Проведенный анализ позволяет предположить, что содержание учебников не способствует ни формированию позитивной самоидентичности у представителей некоренной национальности, ни толерантного сознания у представителей коренной, русской национальности. Продолжение исследования только подтверждает эту гипотезу.

По нашему мнению, особенность учебников по литературному чтению состоит в том, что его инструментом является не интерпретационный текст автора, а первичный источник информации – литературные произведения великих писателей, поэтов, мыслителей, которые, в свою очередь,

¹⁸⁸ Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 2007. С. 37.

при написании в учитывали основные нравственные принципы взаимоотношений людей; соответственно, ребенок на основании этих трудов самостоятельно формирует собственное понимание культуры мира, а интерпретацию основной идеи того или иного произведения может предоставить только преподаватель. Какой будет эта интерпретация и будет ли она вообще – остается только предположить.

Представленность авторов. В учебниках по литературному чтению шире всего представлены российские (русскоязычные) авторы (свыше 85 % от общего объема тестов), зарубежные авторы упоминаются нечасто. Широко освещается русская культура, в учебниках и хрестоматиях очень много русских сказок, стихотворений, загадок, пословиц и поговорок.

Общеизвестно, что Россия находится на границе между Европой и Азией, и на становление национальных культур России огромное влияние оказывает именно азиатская культура. Также общим местом является то факт, что азиатская коллективистическая культура по многим параметрам оказывается более жизнеспособной, чем западная, индивидуалистическая. И кроме того, азиатские страны в последнее время начинают играть все более заметную роль в мировой политике и экономике, а по численности населения и древности культуры они намного превосходят некоторые европейские страны.

Однако в учебниках для чтения азиатская культура представлена намного реже, чем европейская. В учебнике В.Ю. Свиридовой «Литература» для 1-го класса¹⁸⁹ один раз (на странице 64) встречается стихотворение «древнего японского поэта» (без указания автора). Зато есть специальные разделы, посвященные французскому народному творчеству (данный раздел представлен сказкой про Красную Шапочку в пересказе Шарля Перро); немецкому фольклору (сказка братьев Grimm «Бременские музыканты»); английскому народному творчеству (английская народная сказка «Три поросенка»).

Произведения, фольклор народов, населяющих территорию России и стран СНГ, практически не представлены в учебниках для чтения, что не способствует ни информированности российских детей о культуре народов, с которыми приходится взаимодействовать постоянно, ни становлению позитивной идентичности у детей некоренной национальности.

Изображения быта

В учебниках даны эпизоды, характерные для быта русского народа: русский национальный костюм, матрешки, избы и т. д. И только в одном учебнике В. Ю. Свиридовой «Литература» для 1-го класса изображены картинки, на которых рядом поставлены сначала представители русской, африканской (т. е. южной) и какой-то северной культуры, потом головные

¹⁸⁹ Свиридова В.Ю. Указ. соч. 136 с.

уборы, которые опять же соответствуют этим трем этносам, далее – пища, животные, жилище; таким образом сделано своего рода сравнение культур трех этносов.

Поэтому «нерусский» ребенок не может увидеть себя в мире, не может ощутить свою принадлежность к своей культуре, так как он «другой», с другими традициями, которые не представлены окружающим. Определение своеобразия, роли и места родной культуры в общецивилизационном процессе призвано способствовать расширению социальной мобильности личности, обеспечению единого культурного и образовательного пространства.

Соотношение городской и сельской культур

В приведенных текстах авторов XIX в. преобладают описания сельской культуры, быта, среднерусской природы. Большое количество упоминаний сельской культуры мы встречаем в стихотворениях русских поэтов, которые описывают красоту деревенской природы, времена года, свои воспоминания о детстве, проведенном в сельской местности. Это относится к учебникам для 1–3-х классов.

А в учебниках для старших классов в работах современных авторов главные события разворачиваются уже в городе, за норму принимаются городские нормы жизни, стандарты поведения, виды занятости, профессии, уровень жизни и т. д. Можно говорить о сильном *городоцентризме* современных учебников, что опять же не способствует позитивной идентификации сельских школьников, обедняет культурный мир современного подростка, не формирует представления о многообразии культур.

В учебных пособиях «История Древнего мира за 5-й класс» (А.А. Вигасин, Г.И. Годер, И.С. Свенцицкая)¹⁹⁰ и «История средних веков: учебник для 6-го класса общеобразовательных учреждений» (Е.В. Агибалова, Г.М. Донской)¹⁹¹ достаточно полно представлена культура и быт разных народов, а также различные религии. Эти учебники хорошо проиллюстрированы, помимо текста размещена различная информация в виде карт, иллюстраций, изображающих жилища того времени, предметов быта разных народов.

Совершенно другим примером является учебник А.А. Данилова и Л.Г. Косулиной «История России» для учащихся 9-х классов¹⁹². Ясно, что учебник по **истории России**, но ведь и по истории XX в. А большую часть XX в. была другая страна – СССР. Единая страна, победившая фашист-

¹⁹⁰ История Древнего мира: учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учреждений / А.А. Вигасин, Г.И. Годер, И.С. Свенцицкая. – 12-е изд. М.: Просвещение, 2005. 287 с.

¹⁹¹ История средних веков: учебник для 6-го кл. общеобразоват. учреждений / Е.В. Агибалова, Г.М. Донской; под ред. А.А. Сванидзе. – 12-е изд. М.: Просвещение, 2005. 272 с.

¹⁹² История России, XX – нач. XXI в.: учеб. для 9-х кл. общеобразоват. учреждений / А.А. Данилов, Л.Г. Косулина, М.Ю. Брандт. – 2-е изд. М.: Просвещение, 2005. 381 с.

скую Германию, пережившая множество бед и радостей вместе с другими народами. Но объективного анализа советского периода развития России, её взаимоотношений с другими республиками, входившими в состав СССР, практически нет.

Обратимся к иллюстрациям. В основном тексте их 68. Все они представлены в виде архивных фотографий. В основном это портреты ключевых деятелей XX в. На других изображены различные события из истории России. Но эти иллюстрации касаются только событий, проходивших в Москве и Петербурге. Других городов на иллюстрациях нет, как будто их нет и в истории России. На photographиях только русские и украинцы, представителей других народностей нет. Создается впечатление, что Россия – это только два города, населенных исключительно славянскими народами, а точнее, только русскими и украинцами. И совершенно не видно, что Россия – **многонациональная** страна, самая большая по площади в мире, с огромным количеством крупных и мелких городов, сел и деревень. Опять же стоит заметить, что в состав СССР входило множество республик. И только четыре из них – славянские. Непонятно, почему на photographиях нет ни одного представителя, например, Армении или Литвы, нет даже представителей народов, населяющих современную Россию.

В самом начале учебника на странице 5 написано: «В национальном (этническом) отношении население империи состояло из 80,5 млн русских, 33,4 млн украинцев, 7,4 млн белорусов, которые суммарно составляли свыше 121 млн человек, численность же других народов и народностей достигала 64 млн человек, что составляло одну треть населения империи». И все. Ни слова о том, что это за народности. Одну треть! Ни слова о тувинцах, бурятах, эвенках, татарах, чукчах, адыгейцах и других народах Кавказа, Средней Азии и т. д. Все эти народы живут в одной стране, но о них даже не упоминают в учебниках по истории этой страны.

В разделах учебника, посвященных культурной жизни, описаны только русские авторы, художники, музыканты и пр. Культура других народов не представлена.

Единственная религия, описанная в учебнике – это русское православие. Нет ни слова об исламе, например, татарского народа, буддизме бурятов или каких-либо других верований народов, населяющих Россию.

Сибирь предстает лишь в образе места для ссыльных.

Таким образом, наше исследование показало, что в учебных пособиях федерального компонента в большей степени представлена культура только русских, а также иногда культура европейских стран. Другие культуры во всех своих проявлениях (художественные произведения, известные деятели, религия и т. д.) если и представлены, то в значительно меньшем объеме. Соответственно школьники нерусской национальности, обучаясь

по общероссийским учебникам, не видят себя в них, не идентифицируются как часть российского народа.

Следовательно, принципы поликультурности соблюдаются далеко не во всех федеральных учебных пособиях по предметам гуманитарного цикла, которые несут наибольшую нагрузку в формировании сознания и менталитета школьников. Учебникам недостает поликультурного содержательного и иллюстративного материала. Школьники не получают представления о литературе, народном творчестве и культуре различных народов, населяющих Россию. И, хотя в некоторых современных учебниках сделана попытка не сводить историю Отечества только к истории государства, они остаются, к сожалению, учебниками по истории «русской России».

Именно поликультурность образования создает условия для введения учащихся в этническую, российскую и мировую культуру. Именно это позволяет осознать представителю любого этноса свою уникальность и ценность, выработать представление об общих нравственно-этических нормах, особенностях мировоззрения, верований, а также наиболее полно раскрыть свои задатки и дарования как необходимые предпосылки для процесса воспроизводства и обогащения национальной культуры в контексте мирового культурного развития.

Очень важна для нормального психического развития возможность индивидуальной и групповой персонификации пространства, которая влияет на формирование границ «Я», чувства идентичности, ответственности. Типичная для воспитательных организаций в нашей стране пространственная стесненность, отсутствие границ группового и персонального пространства, невозможность и неспособность контролировать нежелательное (вынужденное) общение, уменьшение возможности выбора и свободы, вызывают психологическую перегрузку.

Решающая роль в создании условий для интеграции в общество детей-мигрантов и поликультурного уклада школьной жизни принадлежит школьному сообществу, ядро которого составляют учителя. Развитие поликультурной компетентности педагогов проходит несколько этапов – от знания особенностей различных культур и осознания объективной природы культурных различий – к пониманию и принятию особенностей различных культур – к уважению и утверждению культурных различий.

Проведенное нами исследование уровня поликультурной компетентности педагогов показало, что ровное благожелательное отношение к ученикам, независимо от их национальной принадлежности, всегда наблюдается у 60 %, и «не всегда» – у 26,7 %. Не наблюдается у 13,3 % из которых половина моложе 25 лет и половина старше 55 лет. Наблюдение за особенностями взаимодействия и общения, проявлениями инициативности и креативности педагогов показали, что и по этим критериям худшие пока-

затели имеют педагоги названных возрастных категорий (старше 55 лет и моложе 25 лет).

Важным является то, что все эти компоненты школьной жизни по-разному воздействуют на учеников из разных социальных слоев, этнокультурных и иных групп. Ребятам, проживающим в данном месте с самого рождения, ценности, нормы и правила взаимодействия, привычны, понятны и не оспариваются; подростку, приехавшему в регион на пороге взросления, необходимо осваивать новое для него социальное пространство. Дети-мигранты вместе с детьми, проживающими в регионе с момента рождения, осваивают пространство города, знакомятся с достопримечательностями, культурой и предоставляемыми возможностями для реализации каждого человека, что позволяет всем выбрать дальнейший путь обучения и деятельности.

Для успешной адаптации необходимо выстраивать деятельность на принципах уважения к точке зрения каждого учащегося, родителя, педагога, что дает возможность и детям-инофонам активно участвовать в делах школы. Для этого в каждом «обычном» деле – конкурсе чтецов, дне семьи, научно-практической конференции и т. д. – необходимо удерживать фокус национальных особенностей всех представленных в школе ребят, например чтение стихов на родном языке с переводом на русский, сравнительный анализ традиций жителей разных стран.

Мы уже упоминали, что дети-мигранты зачастую активнее и ответственнее своих сверстников, желание быть успешными и прикладывание всех сил для этого, а также поддержка их семей позволяет детям-мигрантам быть членами органов самоуправления школьного и других уровней.

Мультикультурное образование пытается создать равные для всех образовательные условия путем системного изменения школьной среды таким образом, чтобы она отражала разнообразные культурные группы, существующие в обществе и национальной культуре класса. Можно выделить пять измерений (или сфер действий) в направлении мультикультурного образования:

- интеграция содержания – достигается по мере того, как учитель в рамках своего предмета использует понятия и примеры из разных культур;
- процесс конструирования знания – учащимся показывают, как особенности культуры влияют на конструирование знания и формирование представлений о мире;
- преодоление предубеждений – развитие позитивного отношения к представителям разных рас и национальностей; дети в школу приходят уже со многими предубеждениями;
- справедливая педагогика – ориентация деятельности педагога на то, чтобы обеспечить одинаковую успешность учащимся различных ра-

совых, культурных и социальных групп. Оказалось, что учащиеся афроамериканского или латиноамериканского происхождения успешнее тогда, когда учебный процесс организован на стратегиях сотрудничества, а не соревновательности. Для этого – обучение в малых гетерогенных по составу группах;

- стимулирование развития среды и социальной организации школы
- обеспечение равного опыта и равного статуса всем детям, независимо от расы, национальности, пола, социальной принадлежности. Для этого нужно менять установки, убеждения и поведение учителей и администрации, а также учебные программы, содержание обучения, процедуры аттестации, оценки и проверки знаний, стиль и стратегии педагогической деятельности¹⁹³.

Для достижения этих результатов, по мнению автора, педагоги должны:

- использовать в содержании образования информацию о разнообразных этнических, национальных, культурных и религиозных группах:
- помочь учащимся понять, как в различных дисциплинах конструируется знание;
- помочь развить позитивные межгрупповые установки и нормы поведения;
- модифицировать свою педагогическую стратегию так, чтобы учащиеся из разных расовых, этнических и социальных групп смогли бы иметь равные образовательные возможности.

Среди педагогических технологий, наиболее точно ориентированных на развитие толерантности, выделяются такие, которые, во-первых, являются личностно-ориентированными, во-вторых, имеют диалогическое основание и, в-третьих, рефлексивны.

К такого рода технологиям, в частности, относится *диалог*. Диалог – способ познания себя и окружающей действительности в условиях субъектно-смыслового общения. Именно диалогу свойствен поиск личностных смыслов, опирающихся на многогранную палитру переживаний. В рамках этой технологии передается разнообразная информация как по существу разговора, так и о собеседниках, об их внутреннем мире и уровне сформированности коммуникативной и диалоговой культуры. В диалоге личность транслирует себя, свою уникальность и самобытность при условии адекватной самооценки, способности к полноценной самореализации, умения определять смысл явлений и предметов, быть критичным и т. п. Можно выделить несколько типов диалогов, которые позволяют особым образом предьявлять толерантность как ценность, как качество личности и создают основу для глубокого их рассмотрения. Например, *духовный*

¹⁹³См.: Бенкс Дж. Мультикультурное образование: цели и перспективы // Новые ценности образования: культуросообразная школа. М., 2002. С. 198–202.

диалог, возможности которого реализуются в плоскости нравственного поля; для него свойственно глубокое понимание сущности проблемы, высокий уровень культуры взаимодействия. Рассматриваемые вопросы – широкий круг глубоко проникающих в мир личности истин, своего рода бинарных оппозиций – противоположных интеллектуальных идей.

Возможен смыслотворческий диалог, активно включающий участников в поиск смыслов, в процесс определения системы индивидуальных ценностных ориентаций и личностных качеств. Имеет большое значение *рефлексивный диалог*, позволяющий оценить собственный потенциал и определить линии обратной связи «участники – ведущий». Мотивационный диалог обозначает интерес к проблеме, возможно, и к самой диалоговой технологии. Для участников субъектно-смыслового общения может стать привлекательным самореализующий диалог, назначение которого, прежде всего, в утверждении личности, полноценной самопрезентации и самовыражения.

Попробуем выделить характерные особенности в развитии межличностного диалога. К ним относятся:

- объективная проблемность;
- субъективно переживаемая ситуация поиска смысла;
- отношения общности и взаимопонимания между участниками диалога;
- толерантное отношение к Другому, «другодоминантность»;
- незавершенность результата, стимулирующая мыслительную активность.

Осмысление ценностно-толерантного феномена диалога, апробация диалогового механизма определили мнение, что именно этот вариант организации педагогического процесса может рассматриваться как его фундаментальная основа, влияющая на развитие мыслительных операций, самостоятельности и согласованности действий в совместном поиске истины.

Таким образом, подготовка ученика к ценностно-диалоговому взаимодействию заключается не в отработке процедурных явлений, а в стимулировании у него потребностей в самоопределении, которое показывает готовность к принятию, несомненно, опосредованной трансляции определенного спектра ценностных ориентаций, в том числе толерантности. В рамках работы со школьниками посредством направленной рефлексии осваиваются и преобразовываются общекультурные ценности в ценности личного плана, где толерантные отношения занимают достойное место.

Для достижения наилучшего результата необходимо использование активных форм обучения, метода проектов, что дает возможность учащимся совершать социальные пробы в разных областях жизни, развивать аналитические и рефлексивные способности, коммуникативные навыки и стремление к саморазвитию.

Социокультурная адаптация детей из семей мигрантов становится возможной при *создании особых образовательных условий* – активного включения семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума, создание демократического, открытого уклада жизни школы, включении всех детей в принятие важных для них решений.

Для включения детей в реальную деятельность по освоению социального пространства необходимо прежде всего насыщение информационного пространства на всех ступенях образования, а также создание условий для реализации различной деятельности детей.

Активное включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность социума предполагает привлечение родителей к активному участию в образовательном процессе, создание условий для изучения мигрантами родного языка, истории, географии и культуры региона пребывания совместно с семьями, межвозрастных пространств (клубы, лагеря, совместные дела, взаимопомощь) и т. д.

Проблема толерантного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса решалась экспериментальной школой № 84 г. Красноярска с 2003 г. в рамках пролонгированного эксперимента по становлению толерантного сознания учащихся, повышение роли национальных культур и формирование толерантного отношения к их представителям. Целью нашего эксперимента было изучение и проектирование социально-педагогических условий, способствующих успешной адаптации детей из семей мигрантов, количество которых в данном образовательном учреждении остаётся практически стабильным на протяжении последних 13 лет.

Для включения детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства в школе организованы различные места практики, которые позволяют исследовать, преобразовывать как пространство внутри школы, так и за его пределами.

Все 13 лет ведётся активная *работа по формированию позитивного образа всех этносов, представленных в школе*. За это время после проведённой экспертизы учебников на поликультурную составляющую внесены изменения в содержание учебных курсов и внеучебных занятий, которые отражают этнокультурное своеобразие региона. Психолого-социальная служба школы совместно с родителями проводит классные часы о психологических и других особенностях человека, реализуется программа «Здоровье и социальные навыки», где учат детей понимать себя и других, принимать решения. Традиционно ежегодно на Неделе Толерантности представляются варианты толерантного взаимодействия в школе. Профилактическую работу по эффективному разрешению конфликтов проводит школьная служба примирения.

Важная роль в становлении российской идентичности принадлежит совместной социально значимой деятельности детей. Так, подготовка

к празднованию 70-летия Победы в Великой Отечественной войне позволила молодым поколениям россиян осознать роль всех народов страны в этом грандиозном событии, каждый школьник вспомнил или узнал заново имена героев войны, которые представляли все нации и народы России, осознал роль своей собственной семьи в судьбе страны. Это способствовало укреплению единства нации, с одной стороны, и дало возможность детям разных национальностей пережить гордость за свой народ – с другой.

Сейчас многие поликультурные школы проводят фестивали национальных культур, которые позволяют детям предъявить сообществу свои традиции, свою культуру, свои национальные особенности. Это, безусловно, способствует становлению полиэтничной, поликультурной среды школы.

В процессе подготовки и проведения мероприятия школьников происходит развитие коммуникативных навыков и навыков субъект-субъектного взаимодействия, анализа и оценивания (сравнения) получаемой информации, рефлексии – анализа того, что произошло на фестивале, и т. д. Но наиболее важной здесь является внутренняя деятельность детей и подростков по наполнению и обобщению образа Другого, по его анализу и дифференциации на основе полученных знаний о нем.

Кроме того, для «Национальных гостиных» выбирают те культуры, которые так или иначе представлены в крае. Преимущество отдается тем национальностям, которые составляют контингент школы, что позволяет детям этих национальностей оказаться «в центре внимания» всей школы.

Все специально создаваемые условия для становления позитивной социальной идентичности можно условно разбить на три группы.

1. Направленные на развитие образа «Я»: сохранение национальных особенностей, неповторимого облика каждой национальной культуры; приобщение к культуре и истории своего народа; направленность взаимодействия в системе «учитель – ученик» на постоянное саморазвитие и самоосознание; предоставление возможности учащимся и их родителям участвовать в разнообразных видах деятельности.

2. Направленные на развитие эталонных образов Другого: опыт реального общения и взаимодействия; развитие кросс-культурной грамотности; насыщение информационного пространства на всех ступенях образования; развитие коммуникативных навыков и культуры диалога.

3. Направленные на развитие каузальной атрибуции: развитие механизмов объяснения причин различных поступков представителей других культур, создание условий для продуктивного взаимодействия представителей разных культур, наполнение образов других культур причинно-следственными связями и т. д.

Основным требованием к педагогам как субъектам поликультурного образовательного пространства является их профессиональная готовность к работе в полиэтнической образовательной среде. Она требует глубокого

укоренения педагога в родной культуре и преодоления собственных этнических стереотипов, расширения представлений о различных типах культур, развития навыков ведения межкультурного диалога, мотивирования их на работу по развитию системы межэтнических отношений в классе, школе.

От родителей поликультурной школы ожидается, прежде всего, поддержка образовательных достижений детей и ценности образования, принятия в семьях идей толерантности и самоопределения, включения их в образовательный процесс школы и внеучебную деятельность, возможности сохранения своей национальной культуры.

Для учеников поликультурное образовательное пространство школы создает возможности преодоления кросс-культурной неграмотности, приобщения к культуре собственного народа и местной культуре, направленность на саморазвитие и самосозидание, развитие коммуникативных навыков и культуры диалога.

Решение этих задач требует, чтобы в содержании образования были представлены различные культурные нормы и образцы, использовались подходы и технологии, учитывающие познавательные особенности разных народов. Информационное пространство школы на всех возрастных ступенях должно быть информационно насыщенным, представляющим успехи, достижения, особенности и традиции разных народов мира, что позволяет формировать у детей представление о сложности и многообразии мира.

При организации жизнедеятельности разнонационального детского коллектива очень важна установка педагога на этнокультурное взаимодействие.

Под этнокультурным взаимодействием мы понимаем целенаправленные субъект-субъектные связи, которые заключаются в обмене, взаимообогащении культурными традициями, обычаями, ценностями и ведут к взаимосовершенствованию участников взаимодействия. Модель этого взаимодействия, таким образом, представляет собой логическую последовательность социальных установок, мотивов, что определяет цель, способ, форму и характер взаимодействия. Данное взаимодействие основано на взаимопонимании и доверии, обмене ценностями, знаниями, уважении культурных традиций. Педагогическое воздействие на развертывание таких отношений обеспечивается четкими социальными установками педагога.

Многонациональный детский коллектив становится пространством, благоприятным для саморазвития каждой личности, а этнокультурное взаимодействие детей в таких условиях способствует как культурному обогащению личности, так и поднятию уровня межэтнического взаимодействия.

В школе работает детская организация «ШАНС», часто проводит заседания районная детско-молодежная организация «РОСтОК» Октябрь-

ского района, что предоставляет всем учащимся равных возможностей для участия в активе класса и образовательного учреждения. Гордостью школы стали выпускники – президенты «ШАНСа», ежегодно выбираемые президенты представляют различные национальности (треть активистов не русские), что показывает высокую активность детей из семей мигрантов.

Особое внимание уделяется *самоопределению детей, работе по прояснению образа будущего, выстраиванию собственных жизненных траекторий*. Ежегодно проходит конференция «Моя будущая профессия». Заметим, что родители не всегда принимают активное участие в деятельности по предъявлению успешных образцов различных профессий, вручают выпускники, в том числе из семей мигрантов, и студенты СФУ, традиционно выступающие на конференции «Встреча с будущим», где на примере личных историй обсуждаются возможные стратегии профессионального выбора, продолжения учёбы, развития личности.

Проблемой остаётся включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума. Родителям предоставляется возможность влиять на характер решений, касающихся всей школы, каждому участнику образовательного процесса как лично, так и через систему существующих в школе объединений и организаций – на обеспечение открытости принимаемых решений.

Для анализа образовательной среды школы мы использовали такой инструмент, как «**Самооценка общественно-активной школы**»¹⁹⁴, разработанный международной командой экспертов ОАШ по международным критериям оценки. Использование данного инструмента правомочно, так как это служит отличительной особенностью модели данной школы. В исследовании приняли участие учителя школы, старшеклассники и родители, являющиеся членами родительского комитета школы. Всего в исследовании приняло участие 20 учителей, 20 учащихся и 15 родителей. Максимальный балл оценки по каждому индикатору – 4 балла.

Таблица 6

Самооценка образовательной среды экспериментальной и контрольной школ

Наименование шкалы	Средний балл оценки	
	Экспериментальная школа	Контрольная школа
Партнерство	2,87	1,87
Социальная включенность	2,94	2,06
Развитие сообщества	3,09	2,63
Участие родителей	3,03	2,97
Школьная среда	3,17	2,53

¹⁹⁴ Деятельность общественно-активной школы: Руководство по самооценке и планированию работы. Разработано международной командой при финансовой поддержке Фонда Ч.С. Мотта. 2008. Апрель. Версия 7.

Из данных табл. 6 видно, что целенаправленная работа по созданию демократического, поликультурного уклада жизни школы приносит свои результаты, а экспериментальная школа практически по всем показателям имеет лучшие результаты, чем контрольная. Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Ученики лучше учатся, когда родители поддерживают их в учебе. Для этого родители должны понимать потребности детей и знать, каким образом создать наиболее благоприятные условия для занятий дома. Когда школа привлекает к своей работе родителей, они понимают, каких результатов старается достичь школа, и оказывают поддержку. Они также начинают вносить свои предложения и активно участвовать в управлении школой. Мы видим, что по параметру «участие родителей» различия между школами минимальные; это значит, что родители в монокультурной школе также активно поддерживают своих детей в учебной деятельности и включены в жизнедеятельность школы, как и родители экспериментальной, поликультурной школы. Причем родители экспериментальной школы более высоко оценивают именно обмен информацией между семьей и школой.

Полученные данные показывают, что в экспериментальной школе № 84 созданы условия для адаптации детей из семей мигрантов в сравнении с показателями контрольной школы, где вопросу адаптации мигрантов специального внимания не уделяют.

7.3. Уровень толерантности субъектов образовательного процесса

Для того чтобы понять, имеет ли положительный результат деятельность по созданию социально-педагогических условий, направленных на становление толерантности, необходимо узнать, формируется ли у субъектов образовательного пространства толерантное взаимодействие с представителями иноэтнических групп. Для этого был выбран тест для измерения межнациональной толерантности, разработанный в Центре социологии образования В.С. Собкиным и Д.В. Адамчуком. Предлагаемые в тесте формулировки вопросов были нами несколько изменены с учетом особенностей региона и многонациональности респондентов.

Исследование было проведено в двух школах Октябрьского района, расположенных сравнительно недалеко друг от друга и, следовательно, имеющих сходный социальный состав учащихся. В одной из этих школ (№ 84) реализуется проект поликультурного образования «Толерантная школа»; другая не учитывает многокультурный состав учащихся (контрольная школа).

В исследовании принимали участие все выделенные нами выше субъекты образовательного процесса: учителя, учащиеся и их родители, которым предлагалось заполнить одинаковые анкеты.

Сравнительный анализ анкет учащихся проходил в два этапа: количественный (по специальному ключу) и содержательный. Анкеты родителей и учителей анализировались только содержательно, так как стандартное значение количественного показателя в ключе дано только для учащихся. Содержательный анализ анкеты проводился по предложенному В.С. Собкиным и Д.В. Адамчуком образцу.

Как уже указывалось, диагностика уровня толерантности учащихся осуществлялась по следующим параметрам: общий уровень межэтнической толерантности, эмоциональное отношение к своей национальной принадлежности, принятие/непринятие представителей других национальностей и т. д.

Исследование показало, что высоким уровнем толерантности обладают 70 % учащихся экспериментальной школы и только 53,5 % – контрольной. Таким образом, мы можем говорить о том, что условия экспериментальной школы способствуют развитию межэтнической толерантности учеников.

Обратимся теперь к другим элементам анализа.

Анализ ответов на вопрос об эмоциональном переживании собственной национальной принадлежности показывает, что большинству школьников свойственна позитивная этническая идентичность – 72 % учащихся контрольной и 61 % учащихся экспериментальной школы испытывают гордость за свою национальную принадлежность. Отметим, однако, что за выбором такого ответа может «прятаться» и гиперидентичность, означающая признание превосходства собственной нации над другими, что не является признаком толерантности. И риск этого значительно выше в контрольной школе. С другой стороны, 7 % учащихся контрольной школы, в основном представители не русской национальности, «предпочли бы родиться человеком другой национальности», что говорит об испытываемом ими дискомфорте в отношениях. Среди учащихся экспериментальной школы такой вариант ответа не выбрал никто.

Наши исследования показали весьма серьезные различия между русскими школьниками и школьниками других национальностей по этому признаку (табл. 7).

Мы видим, что русские школьники имеют самые низкие показатели, по сравнению со школьниками других национальностей, позитивной этнической идентичности. Это чаще всего и является риском низкого уровня толерантности.

Родители учащихся имеют близкие по значению показатели, с большей выраженностью гиперидентичности, особенно у представителей экспери-

ментальной школы, где мигранты представлены в большем количестве. Это одновременно может означать, что в контрольной школе вопрос межнациональных отношений для родителей имеет меньшую актуальность, чем у родителей школы № 84. Скорее всего это связано с тем, что в школе № 84 гораздо больше родителей – представителей других национальностей, которые чаще сталкиваются в своей жизни с проблемами на национальной почве, что, в свою очередь, может влиять на формирование у них интолерантных установок, связывающих возникновение проблем с национальной принадлежностью человека.

Таблица 7

Отношение школьников к своей национальности

Отношение к своей национальной принадлежности	Национальность школьников			
	русские	Кавказ	Ср. Азия	другие
Гордость	59,78	73,68	62,79	57,14
Не имеет значения	34,24	26,32	27,91	42,86
Дискомфорт	0,54	0	4,65	0
Испытываю стыд	1,08	0	0	0
Другое	4,32	0	4,64	0

Важным показателем межнациональной толерантности является эмоциональное принятие/непринятие представителей другой национальности. Анализ ответов на вопросы этого блока представлен в табл. 8.

Из анализа результатов видно, что учащиеся – представители экспериментальной школы – в значительно меньшей степени обращают внимание на национальность человека (ответ 1.5), реже испытывают негативные чувства при взаимодействии с ним (ответы 1.1, 1.2) что является предпосылкой развития толерантности.

Не менее интересный вопрос – влияние национальности человека на отношение респондента к нему. Ответы на этот вопрос в зависимости о национальности респондента представлены в табл. 9.

Опять оказывается, что именно для русских школьников в большей степени, чем для других, важна национальность человека при выстраивании отношений с ним – суммарно треть опрошенных русских школьников учитывает национальный фактор, тогда как среди выходцев с Кавказа национальность важна только для каждого двадцатого, для выходцев из Азии – для каждого десятого. Это еще одно косвенное подтверждение неустойчивой этнической идентичности у русских старшеклассников.

Показатели опроса родителей на первый вопрос несущественно отличаются от ответов учеников, за исключением ответа 1.1, который выбрали 18 % родителей контрольной и 2,4 % экспериментальной школы. Это говорит о несформированности толерантных установок у родителей, что со

временем может проявляться и в поведении детей. Известно, что по мере накопления индивидуального опыта количество нейтральных (безразличных) объектов уменьшается. Они начинают рассматриваться как положительные или отрицательные. Поэтому в нашем случае есть риск, что при определенных негативных обстоятельствах «безразличное» отношение станет интолерантным. В ответах, фиксирующих позитивное или негативное эмоциональное состояние при общении с людьми других национальностей, между испытуемыми «контрольной» и школы № 84 видна довольно заметная разница. Родители школы № 84 фиксируют больший процент положительных (1.3 и 1.4 отв.) и меньший процент отрицательных (1.1, 1.2 отв.), по сравнению с «контрольной» школой, эмоциональных переживаний, возникающих у них при взаимодействии с представителями других национальностей. То есть в данном случае мы можем говорить, что родители школы № 84 более склонны к налаживанию толерантного взаимодействия с представителями иноэтнических групп.

Таблица 8

Результаты ответов на вопросы об эмоциональном принятии / непринятии представителей других национальностей

Варианты ответов	Количество ответов учащихся в школах, %	
	экспериментальная	контрольная
1. Чувства, испытываемые при знакомстве с человеком другой национальности:		
Раздражение	–	2
Недоверие	4,8	14
Интерес	19	24
Уважение	11,9	6
Ничего особенного	40,5	28
Зависит от национальности	23,8	26
2. Оценка вклада представителей национальных меньшинств в развитие российской науки и культуры		
2.1. Значение этого вклада сильно преувеличено	30	30,2
2.2. Представители других национальностей внесли большой вклад в развитие российской науки и культуры	30	14
2.3. Не имею определенного мнения	37,5	39,5
2.4. Мне это безразлично	2,5	16,3
3. Реакция на акцент в разговоре		
Пассивное сочувствие	2,4	7,3
Активное сочувствие	17,1	19,5
Отсутствие внимания	61,0	58,5
Избегание общения, негативные реакции	19,5	14,6

Влияние национальности человека на отношение респондента к нему

Варианты ответов	Национальность респондента			
	русский	Кавказ	Ср. Азия	другие
Влияет сильно	9,34	5,26	0	0
Влияет слабо	23,08	0	10,0	0
Не влияет	53,85	89,47	67,5	83,33
Затрудняюсь ответить	9,89	5,26	15,0	16,67

Отметим, что примерно одинаковый процент выбора респондентами-учащимися избирательной позиции при выработке отношения (отв. 1.6) указывает нам на наличие почти у каждого четвертого школьника негативных социальных стереотипов относительно представителей определенных национальностей, что, конечно, затрудняет учащимся выстраивание толерантного взаимодействия с ними. Стоит также отметить, что среди респондентов школы № 84 значительно выше процент учащихся, которые не склонны фиксировать каких-либо особых эмоциональных состояний при контакте с членами иноэтнических групп (отв. 5), что говорит о равнодушном к ним отношении, это всегда несет с собой риск перехода (при появлении негативного опыта) к интолерантным установкам. Поэтому очень важно, как нам кажется, создавать таким учащимся условия, в которых они смогли бы получить опыт позитивного взаимодействия с представителями других национальностей и, следовательно, выработке толерантных установок.

Анализ ответов на вопрос относительно вклада представителей разных народов в культуру России (вопрос № 2) позволяет сделать вывод, что практически треть респондентов в обеих школах не признает вклада национальных меньшинств в развитие российской культуры (отв. 2.1), что, по сути, характеризует их статусное неприятие учащимися. Треть учащихся экспериментальной школы и только шестая часть контрольной школы признают этот вклад (отв. 2.2). Стоит отметить, что суммарный показатель безразличного отношения к данному вопросу (отв. 2.3 и 2.4) очень высок в обеих школах, однако в контрольной достигает 55,8 % , а это свидетельствует о том, что больше половины учащихся этой школы и больше трети в 84-ой еще не актуализировало для себя данный вопрос. Это отражает отсутствие интереса к культуре своего и других народов, что косвенно может свидетельствовать о слабой степени развитости этнической идентичности.

Ответы родителей на этот вопрос показывают преобладание безразличия у родителей контрольной школы (50 % опрошенных не имеют определенного мнения по этому вопросу), и признание большого вклада представителей разных народов в культуру России родителями экспериментальной школы – 30 % опрошенных выбрали это вариант ответа. Но в целом

родители достаточно высоко оценивают вклад представителей разных народов в культуру России, что является предпосылкой толерантности.

Как мы видим из результатов ответа на третий вопрос, бóльший процент респондентов в обеих школах придерживается нейтральной, равнодушной позиции (отв. 3) к проблемам представителей других национальностей, что указывает на неразвитость эмпатии и «эмоциональную глухоту» школьников по отношению к ним. Однако если среди учащихся контрольной школы никто не проявляет в связи с этим ярко выраженной интолерантной позиции (6 отв.), то в школе № 84 такой процент составляет 9,8. То есть в этой школе каждый десятый ученик, если чувствует свое превосходство в отношении представителей других национальностей, склонен к агрессивной поведенческой реакции.

Большинство родителей обеих школ (почти 90 %) занимает пассивно неэмоциональную позицию – не обращать внимания на речевые затруднения. По сути подобные показатели указывают на безразличное отношение респондентов к проблемам, возникающим у представителей иноэтнических групп, так называемую «эмоциональную глухоту», что, конечно, препятствует возникновению толерантного межэтнического взаимодействия.

В целом же по данному содержательному блоку вопросов можно отметить, что очень большой процент учащихся обеих школ имеет неразвитую этническую идентичность и часто проявляет «эмоциональную глухоту» по отношению к членам иноэтнических групп. Однако учащиеся школы № 84 менее склонны к этноцентризму и негативным эмоциональным переживаниям во время контактов с представителями других национальностей, чем ученики «контрольной» школы, что свидетельствует об их бóльшей склонности к эмоциональному принятию представителей других национальностей.

Важной характеристикой межнациональных отношений является уровень конфликтности участников образовательного процесса, количество конфликтов на национальной почве. Ответы на это вопрос представлены в табл. 10.

Таблица 10

**Количество конфликтов на национальной почве
между участниками образовательного процесса**

Варианты ответов	Национальность опрошенных				Всего
	русские	Кавказ	Ср. Азия	другие	
Да, несколько раз в году	4,95	0	12,5	14,29	5,68
Очень редко	18,68	6,25	17,5	0	15,91
Не бывает	70,3	93,75	62,5	85,71	65,91
Другое	1,65	0	2,5	0	1,52

Мы видим, что в целом две трети участников считают, что конфликтов на национальной почве у них в школе не бывает. Это говорит о достаточно удовлетворительном уровне межэтнических отношений в школах города. Менее других склонны замечать наличие конфликтов старшеклассники – выходцы из Кавказа. Более 90 % из них считают, что конфликтов не бывает вовсе. Однако совсем не так видят ситуацию выходцы из Средней Азии и русские школьники.

Это можно объяснить тем, что, по мнению экспертов (педагоги многонациональных школ), именно выходцы с Кавказа чаще других бывают зачинщиками конфликтов, они склонны к авторитарным методам разрешения конфликтов, с их стороны часто бывают оскорбления представителей других национальностей, особенно – выходцев из Средней Азии. Поэтому именно представители Азии более других отмечают наличие конфликтов – каждый третий из них отмечает наличие конфликтов на национальной почве.

Возможно за этим «прячется» еще и разница менталитетов – то, что вежливые и уступчивые во взаимодействии азиаты считают конфликтом, нарушением их прав, – достаточно агрессивные и самодостаточные кавказцы таковым не считают.

Отсюда возникает проблема более тщательного изучения национально-культурных особенностей представителей различных национальностей, обучающихся в школах, и развитие навыков бесконфликтного общения между школьниками, учитывающего их национально-культурные и коммуникативные особенности.

Важный показатель толерантности – это проявление установок на идеологическом уровне. Результаты исследования этого параметра отражены в табл. 11.

Стоит отметить, что большая часть учащихся и родителей обеих школ придерживается толерантных идеологических установок (отв. 1.1; 2.1; 2.2), а это является хорошей базой для построения толерантного взаимодействия. Однако у некоторых опрошенных наблюдается личное, субъективно негативное отношение к проявлению культуры других национальных групп, чему, скорее всего, способствовал негативный прошлый опыт взаимодействия с представителями иных национальностей. Однако степень толерантности родителей экспериментальной школы практически по всем параметрам выше на 10–15 %.

Наше исследование 2015 г. в восьми школах г. Красноярска показало, что отношение к возможности празднования национальных праздников разными народами существенно зависит от национальности респондентов (табл. 12).

Мы видим, что только половина русских школьников придерживается толерантной, заинтересованной позиции по отношению к национально-культурным особенностям разных народов; каждый седьмой русский

школьник придерживается негативной, интолерантной позиции по этому вопросу.

Таблица 11

**Проявление толерантных установок у учеников и родителей
на идеологическом уровне**

Варианты ответов	Количество, %			
	экспериментальная школа		контрольная школа	
	дети	родители	дети	родители
1. Отношение к публичному празднованию национальных праздников				
1.1. Все должны иметь эту возможность	75	77,5	67,4	68,8
1.2. Безразличие	12,5	17,5	23,3	28,1
1.3. Неприятие на личностном уровне	12,5	2,5	9,3	3,1
2. Отношение к возможности появления национальных школ в г. Красноярске				
2.1. Совершенно необходимо для сохранения культур	25,6	18,6	28,9	33,3
2.2. Необходимо для взаимообогащения культур	25,6	32,6	17,8	23,3
2.3. Не нужно, т.к. приведет к изоляции	18,6	16,3	26,7	13,3
2.4. Не нужно, т.к. все должны получать одинаковое образование	14,0	27,9	15,6	26,7
2.5. Необходимо для изоляции представителей разных национальностей	7,0	4,7	8,9	3,3
2.6. Другой вариант	9,3	–	2,2	–
3. Отношение к возможности введения ограничений по национальному признаку				
3.1. На получение высшего образования	4,7	12,1	7,2	5,6
3.2. На некоторые виды профессиональной деятельности	4,7	12,1	8,7	2,8
3.3. На занимание руководящих должностей	4,7	13,8	14,5	2,8
3.4. На занятия политической деятельностью	18,6	10,3	17,4	2,8
3.5. На получение российского гражданства	4,7	5,2	15,9	13,9
3.6. Такие ограничения недопустимы	41,9	31	18,8	58,3

Таблица 12

Отношение к возможности публичного празднования национальных праздников

Варианты ответов	Национальность респондентов			
	русские	Кавказ	Ср. Азия	другие
Все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники	51,0	68,4	66,7	75,0
Мне все равно	32,6	28,3	9,5	25,0
Мне неприятно (меня раздражает), что представители других национальностей отмечают свои праздники на территории не своих стран	12,5	0	0	0
Люди национального меньшинства не должны публично отмечать в других странах свои праздники	2,7	0	0	0

Наши исследования показали также весьма значительное различие и в ответах на вопрос о возможности открытия национальных школ в зависимости от национальности респондентов-школьников (табл. 13).

Таблица 13

**Отношение к возможности открытия национальных школ
в зависимости от национальности респондентов-школьников**

Варианты ответов	Национальность опрошенных			
	русские	Кавказ	Ср. Азия	другие
Это совершенно необходимо, так как позволит представителям различных национальностей сохранить культуру и традиции своего народа	21,20	26,32	38,10	0
Это необходимо, так как позволит всем желающим узнать историю и культуру других народов	19,57	5,26	21,43	37,50
Это не нужно, поскольку приведет к изоляции представителей различных национальностей и обострит межнациональные отношения	31,52	31,58	16,67	37,5
Это не нужно, поскольку все должны учиться в общеобразовательных школах	21,74	42,11	16,67	25,00
Это необходимо, так как представители других национальностей должны быть изолированы	2,17	–	–	25,00
Другой вариант	4,89		2,38	

Мы видим, что школьники – представители Кавказа и Средней Азии – обеспокоены сохранением родной культуры, поэтому значительная их часть считает необходимым открытие национальных школ; особенно это актуально для выходцев из Средней Азии. Треть русских школьников и столько же выходцев с Кавказа считают, что это не нужно, так как приведет к взаимной изоляции; можно считать, что этим респондентам ближе стратегия интеграции; среди выходцев из Средней Азии такой позиции придерживается только каждый шестой. Вообще можно считать, что выходцам с Кавказа больше свойственна стратегия интеграции, выходцам из Азии – сохранение собственной культуры; русские школьники придерживаются более амбивалентных позиций.

Результаты отражают ориентацию учащихся обеих школ на идеологию мультикультурности (отв. 2.1 по сравнению с 2.4), что подчеркивает их направленность на необходимость сохранения культурного разнообразия и уникальности каждого народа. Однако в школе № 84 большая часть учащихся считает необходимым и готова к открытому взаимодействию с представителями других культур (отв. 2.2), тогда как в контрольной школе большая часть опрошенных придерживается направленности на изоляционизм.

Мы можем сказать, что большинство родителей обеих школ готовы к взаимодействию с членами иноэтнических групп, к жизни в поликультур-

турном пространстве, однако в контрольной школе – в условиях культурного разнообразия, а в экспериментальной – в условиях доминирования одной культуры (культуры национального большинства) и «подстраивания» всех остальных культур под нее. Кроме того, в обеих школах есть небольшой процент родителей, выбравших ответ, фиксирующий проявление выраженной интолерантной установки, связанной со стремлением продемонстрировать превосходство национального большинства, что выражается во мнении о необходимости изоляции национального меньшинства (5 отв.). Данный показатель свидетельствует о том, что определенный процент родителей с высокой степенью интолерантности, стремящийся унижить достоинство иноэтнических групп, существует, причем в школе № 84 он немного больше.

Также отметим наличие в обеих школах практически одинакового процента респондентов с ярко выраженной интолерантной установкой этноцентризма (отв. 2.5), стремлением продемонстрировать превосходство национального большинства и унижить достоинство национальных меньшинств; причем у детей количество таких ответов значительно больше, чем у родителей.

Анализируя ответы на вопрос № 3, обратим внимание, что в экспериментальной школе № 84 число учащихся, фиксирующих толерантную позицию в правовом аспекте (отв. 3.6), значительно выше, чем в контрольной школе. Кроме того, хотя у испытуемых школы № 84 и присутствует небольшое количество интолерантных установок, связанных с ограничениями по национальному признаку (отв. 3.1–3.5), их процент гораздо меньше, чем у учащихся контрольной школы. Стоит отметить, что наиболее сильно интолерантные установки проявляются относительно политической деятельности представителей национальных меньшинств (4), занятия ими руководящих должностей (3) и получения ими гражданства (7). Таким образом, мы фиксируем, что учащимся этой школы меньше присуща установка равноправия всех членов общества, независимо от их национальностей, следовательно, их большую предрасположенность к выработке интолерантного отношения к представителям иноэтнических групп.

Процент опрошенных родителей, выбравших ответ, фиксирующий толерантную позицию (9 отв.), в контрольной школе значительно превышает этот показатель экспериментальной школы. То есть большинство родителей контрольной школы не допускают правовых ограничений по национальному признаку в образовании, профессиональной деятельности, политике, культуре и т. д. В экспериментальной же школе, напротив, большинство родителей такое правовое неравенство в различных аспектах жизни допускают. Данный факт вновь подчеркивает большее принятие родителями контрольной школы идеологической установки равенства всех людей и, следовательно, их большую предрасположенность к построению толерантного взаимодействия.

В целом можно заметить, что ответы этого содержательного блока показывают значительное проявление толерантных установок на идеологическом уровне у родителей контрольной школы, которые в большей степени признают правовое равенство представителей различных национальностей и сохранение их национальной самобытности.

Однако родители экспериментальной школы более склонны к признанию прав национальных меньшинств на национальные праздники, чему, возможно, поспособствовала её деятельность по организации поликультурных праздников и большее представительство разных национальностей в составе школы.

Один из важных показателей толерантности/интолерантности – это отсутствие/наличие различных стереотипов относительно представителей различных национальных групп. В табл. 14 представлены результаты ответов на вопросы относительно наличия стереотипов у учащихся школ.

Таблица 14

Национально-этнические стереотипы у школьников

Варианты ответов	Количество ответов, %			
	экспериментальной		контрольной	
	дети	родители	дети	родители
1. Причины плохого отношения – в предрассудках	9,2	21,6	9,6	17,9
2. Ухудшают криминогенную обстановку в стране	7,7	12,2	8,7	10,3
3. Не платят налоги и живут за счет граждан принимающей стороны	4,6	41,1	8,7	7,7
4. Занимают рабочие места	15,4	12,2	18,3	15,4
5. Решают свои проблемы за чужой счет	1,5	2,7	1,7	–
6. Плохо относятся к гражданам принимающей стороны	10,8	10,8	14,8	5,1
7. Имеют отталкивающую внешность	1,5	2,7	10,4	–
8. Имеют агрессивный характер	7,7	9,6	12,2	2,6
9. Принадлежат к другим национальностям	3,1	1,4	2,6	2,6
10. Имеют другое вероисповедание	3,1	2,7	2,6	2,6
11. Должны жить у себя на родине	6,2	12,2	6,1	12,8
12. Реальных причин негативного отношения к мигрантам нет	10,8	5,4	3,5	15,4
13. Я не замечал(а) негативного отношения к ним	9,2	2,7	0,9	7,7

Данные ответы на этот вопрос свидетельствуют о наличии у учащихся обеих групп широкого спектра негативных социальных стереотипов, касающихся различного восприятия представителей иноэтнических групп – как иждивенцев (отв. 3, 4, 5), агрессоров (отв. 2, 6, 8), людей, отличающихся по внешним признакам (отв. 9, 10, 11). Однако суммарный показатель ответов, фиксирующий отсутствие стереотипов или же отказ от них в повседневной жизни (1, 14 отв.), выше у учащихся экспериментальной школы,

что свидетельствует об их бóльшей способности положительно оценивать представителей других национальностей и соответственно – выстраивать толерантное взаимодействие с ними.

Опрос среди старшеклассников, проведенный через год, показал существенный рост числа негативных стереотипов в отношении мигрантов и весьма сильную зависимость стереотипов от национальности самих респондентов (табл. 15).

Таблица 15

**Причины негативного отношения к мигрантам
(разрешалось давать более одного ответа), %**

Причины негативного отношения к мигрантам	Национальность респондентов			
	русские	Кавказ	Ср. Азия	другие
Существующие предрассудки	25,0	22,2	20,0	25,0
Мигранты ухудшают криминогенную обстановку в стране	12,64	0	5,0	0
Мигранты не платят налоги и живут за счет граждан этой страны	14,29	11,11	5,0	0
Мигранты занимают рабочие места	34,62	5,56	15,0	0
Мигранты решают свои проблемы за чужой счет	7,69	5,56	5,0	0
Мигранты плохо относятся к гражданам принимающей страны	28,02	0	12,5	0
Мигранты имеют отталкивающую внешность	9,34	5,56	7,5	25,0
Мигранты имеют агрессивный характер	26,92	5,56	7,5	12,5
Имеют другую национальность	9,34	16,67	17,5	25,0
Принадлежат к другой вере	26,92	22,23	15,0	0
Все народы должны жить на своей территории	9,34	0	0	0

Мы видим весьма существенные различия в ответах на этот вопрос между респондентами разных национальностей. Некоторая близость наблюдается только в оценке такого отношения, как основанного на предрассудках – этого ответа придерживается четверть русских и примерно пятая часть выходцев из Средней Азии и Кавказа. Это, очевидно, наиболее «здоровая», толерантная, свободная от предрассудков часть опрошенных. В остальных же ответах наблюдаются очень серьезные различия, и наибольшим количеством стереотипов обладают именно русские школьники. Так, больше трети русских школьников считают, что мигранты занимают рабочие места, которые могли бы занять сами жители города; среди выходцев с Кавказа так думает только каждый двадцатый, среди выходцев из Азии – каждый седьмой. Значительная часть русских школьников считает, что мигранты плохо относятся к гражданам принимающей страны, имеют агрессивный характер. Все это – признаки возможной интолерантности в межэтнических отношениях.

Однако у родителей экспериментальной школы практически по всем показателям количество стереотипов намного выше, чем у родителей контрольной школы. Среди родителей экспериментальной школы появляется и процент тех, кто не останавливается на внутреннем уровне неприятия и конфликтная ситуация переходит к открытому проявлению национальной интолерантности на поведенческом уровне. Таким образом, можно сделать вывод, что среди родителей этой школы есть люди, воспринимающие национальную принадлежность собеседника как повод для возникновения конфликта, что можно объяснить реальным опытом их взаимодействия с родителями-мигрантами.

Измерение социальной дистанции, произведенное при помощи вопроса о возможности вступления в брак с представителем другой национальности, показало, что почти четверть опрошенных учащихся в контрольной и каждый шестой в экспериментальной школе считают невозможным для себя, так как это неизбежно вызовет конфликты в семье. Еще треть опрошенных в контрольной и четверть в экспериментальной группе считает это нежелательным, потому что хотят сохранить «чистоту крови», передать детям свою национальность. И только каждый шестой учащийся в контрольной и треть опрошенных в экспериментальной группе утверждают, что национальность супруга(и) не имеет для них никакого значения.

Родители показывают намного более низкий показатель социальной дистанции – около половины из них считают, что национальность супруга(и) не имеет особого значения; отношения супругов намного важнее. Весьма показательным, что ни один из респондентов не выбрал вариант ответа, отражающий негативное переживание собственной этнической идентичности, что является одним из условий построения толерантно межличностного взаимодействия.

Если сравнивать две группы испытуемых, то отмечается явное преобладание толерантных установок у учащихся экспериментальной школы. Они более склонны к принятию членов иноэтнических групп и снижению социальной дистанции в общении с ними; подчеркивают необходимость сохранения самобытности национальных культур и готовы жить и функционировать в таком обществе; в большей мере признают правовое равенство представителей всех национальностей и недопустимости введения ограничений на национальной почве.

Однако выраженность толерантных установок среди родителей экспериментальной школы заметно меньше, чем среди родителей школы. Несмотря на то, что в большинстве своем родители контрольной школы склонны к эмоциональному принятию представителей других национальностей, вместе с тем фиксируется отсутствие эмпатии, «эмоциональная глухота» к их проблемам. Родители положительно относятся к проявлению других культур, однако не готовы к жизни в условиях разнообразия, в ко-

тором нет доминирования культуры большинства. Они открыты для взаимодействия, однако чаще всего не склонны снижать социальную дистанцию и придерживаются позиции правового неравенства членов иноэтнических групп. Кроме того, они гораздо больше, чем родители контрольной школы, подвержены социальным стереотипам вследствие чего предрасположены к восприятию представителей других национальностей как агрессоров и к восприятию национальности собеседника в качестве источника конфликтов.

Уровень толерантности педагогов

Как уже отмечалось, одним из важнейших элементов образовательной среды школы являются педагоги, их компетенции, личностные свойства, нормы и ценности, транслируемые во взаимодействии с учениками и родителями.

Мы уже писали, что важной предпосылкой формирования толерантности и поликультурности служит оптимальный уровень собственной национальной идентичности. По результатам опроса оказалось, что почти 60 % педагогов экспериментальной школы и чуть больше 40 % контрольной испытывают гордость от собственной национальной принадлежности; это означает позитивную идентичность с риском гиперидентичности; почти 40 % педагогов экспериментальной и 50 % – контрольной школы считают, что их собственная национальность не имеет особого значения; это говорит о слабом развитии идентичности и высоком риске того, что эти учителя не будут ценить национальные особенности своих учеников. Кроме того, если среди исследуемых в экспериментальной школе № 84 никто не испытывает стыд из-за принадлежности к собственной национальности, то в контрольной школе процент учителей с негативной этнической самоидентификацией, которая, как мы знаем, затрудняет выработку положительной оценки представителей иноэтнических групп, составляет 5,3 %. Однако по линии значимости национальной проблематики мы наблюдаем противоположную картину: респонденты контрольной школы не придают значимости национальности человека при возникновении конфликтов, тогда как в школе № 84 3,2 % учителей ориентировано на национальность человека как на источник проблем.

Педагоги экспериментальной школы более открыты к взаимодействию с людьми разных национальностей: 45 % из них испытывают интерес при знакомстве с человеком другой национальности, тогда как среди педагогов контрольной школы таковых только 26 %; зато среди педагогов контрольной школы значительно больше (63 % против 32 % в экспериментальной школе) тех, кто вообще не реагирует на национальность собеседника. Это согласуется с результатами ответа на предыдущий вопрос. Следует сказать, что ни в одной школе респонденты не испытывают негативных

эмоциональных переживаний при взаимодействии с представителями других национальностей. Необходимо также отметить и приблизительно равный в обеих школах процент педагогов, придерживающихся в своем восприятии избирательной позиции (отношение зависит от национальности), что свидетельствует о наличии у каждого десятого учителя негативных социальных стереотипов.

Из ответов на вопрос об оценке вклада представителей разных народов в развитие российской культуры ясно, что большая часть испытуемых экспериментальной школы (51,6 %) фиксирует значимость национальных меньшинств для развития российской культуры, что на уровне установок существует как признание равенства всех членов общества, независимо от их национальной принадлежности. В контрольной же школе, даже несмотря на явное преобладание признания вклада национальных меньшинств (42,1 %) над его непризнанием (910,5 %), большинство респондентов все-таки не имеет определенного мнения на этот счет (47,4 %).

Учителя экспериментальной школы более склонны к эмоциональному принятию представителей других национальностей, чем педагоги контрольной школы: большая часть учителей фиксирует позитивные эмоциональные состояния при контакте с членами иноэтнических групп, признает значимость всех членов общества, независимо от их национальной принадлежности, не проявляет негативных реакций относительно представителей других национальностей.

Важной предпосылкой становления толерантности педагогов и поликультурной образовательной среды служит проявление установок педагогов на идеологическом уровне. Результаты исследования этого параметра отражены в табл. 16.

Обсуждая возможность празднования национальных праздников, большинство респондентов обеих школ признают это право за каждым народом. Однако в обеих школах существует некоторая доля испытуемых, которые резко негативно реагируют на проявление чужой культуры (отв. 1.3), что, скорее всего, свидетельствует о субъективном негативном опыте взаимодействия с представителями иных культур и выработке личных интолерантных установок. Заметим, что процент таких ответов в контрольной школе заметно превышает этот процент среди учителей экспериментальной.

Педагоги обеих школ продемонстрировали позитивное отношение к возможности появления национальных школ в Красноярске, причем большинство в обеих школах (32,3 % в экспериментальной и 42,1 % в контрольной) считают их средством взаимообогащения культур; 26 % в контрольной и 11 % в экспериментальной школе считают такие школы средством сохранения культурного многообразия и примерно поровну (около 26 % в обеих школах) считают, что такие школы не нужны, и все должны получать одинаковое образование. Значит, мы можем сказать, что боль-

шинство педагогов обеих школ готовы к взаимодействию с членами ино-этнических групп, к жизни в поликультурном пространстве, однако в экспериментальной школе – в условиях культурного разнообразия, а в контрольной – в условиях доминирования одной культуры (культуры национального большинства) и «подстраивания» всех остальных культур под нее.

Таблица 16

**Проявление толерантных установок у педагогов
на идеологическом уровне**

Варианты ответов	Количество, %	
	экспериментальная школа	контрольная школа
1. Отношение к публичному празднованию национальных праздников		
1.1. Все должны иметь эту возможность	90,3	84,2
1.2. Безразличие	6,5	5,3
1.3. Неприятие на личностном уровне	3,2	10,5
2. Отношение к возможности появления национальных школ в г. Красноярске		
2.1. Совершенно необходимо для сохранения культур	25,8	10,5
2.2. Необходимо для взаимообогащения культур	32,3	42,1
2.3. Не нужно, так как приведет к изоляции	16,1	21,1
2.4. Не нужно, так как все должны получать одинаковое образование	25,8	26,3
2.5. Необходимо для изоляции представителей разных национальностей	–	–
2.6. Другой вариант	–	–
3. Отношение к возможности введения ограничений по национальному признаку		
3.1. На получение высшего образования	–	3,8
3.2. На некоторые виды профессиональной деятельности	–	–
3.3. На занятие руководящих должностей	6,5	15,4
3.4. На занятия политической деятельностью	3,2	15,4
3.5. На получение российского гражданства	–	7,7
3.6. Такие ограничения недопустимы	71	46,2
3.7. На деятельность в сфере СМИ	–	3,8
3.8. Безразличная позиция	19,4	7,7

Анализ ответов на вопрос о возможностях введения ограничений по национальному признаку показывает, что в обеих школах большинство педагогов демонстрируют толерантную позицию (3.6), мы видим, что процент респондентов экспериментальной школы, которые считают ограничения по национальному признаку недопустимыми, в два раза превышает этот показатель контрольной школы. Из всех возможных, наиболее сильно интолерантные установки у педагогов контрольной школы проявляются относительно политической деятельности представителей других национальностей (отв. 3.3) и занятия ими руководящих должностей (отв. 3.4), что

явно свидетельствует о нежелании респондентов «быть в подчинении» у представителей иноэтнических групп.

По данному содержательному блоку мы можем сказать, что учителя экспериментальной школы чаще фиксируют проявление толерантных установок на идеологическом уровне. Это касается и национальных традиций других культур, и правовых аспектов нашей жизни, и сосуществования в поликультурном обществе.

У педагогов обеих школ присутствует большое количество стереотипов: это касается мнения о влиянии мигрантов на криминогенную обстановку в стране (13,9 % – контрольная школа, 5,6 % – экспериментальная), того, что мигранты занимают рабочие места и осложняют возможность трудоустройства для «местных» (13,9 % – контрольная, 11,1 % – экспериментальная), решают свои проблемы за чужой счет (16,7 % – контрольная группа, 11,1 % – экспериментальная). Тем не менее, в экспериментальной школе 36 % опрошенных считают, что причинами негативного отношения к мигрантам являются именно предрассудки, и 25 % считают, что реальных причин для негативного отношения к ним нет. В контрольной школе эти цифры ниже в 2–3 раза.

Еще более существенная разница обнаруживается при анализе ответа на вопрос о склонности к объяснению конфликтов национальностью собеседника: только треть опрошенных педагогов контрольной и 80 % – экспериментальной школы отрицают такую возможность; две трети педагогов контрольной и 16 % экспериментальной считают это возможной причиной, но не будут использовать как аргумент в споре. Таким образом, мы видим, что большинство педагогов контрольной школы склонны рассматривать национальность собеседника как источник возникновения межнациональных конфликтов, тогда как в экспериментальной школе национальность человека не рассматривается как фактор, способствующий возникновению непонимания.

Важно, что показатели толерантности на идеологическом уровне у педагогов значительно выше, чем аналогичные показатели у учеников. Это означает, что в своей повседневной жизни гораздо меньшее число педагогов экспериментальной школы прибегает к ссылке на принятые в обществе стереотипы и что у педагогов существует ресурс для формирования толерантности у детей.

Важным показателем толерантности на эмотивном уровне является «социальная дистанция», т. е. показатель того, насколько близкие отношения с представителями разных национальностей допускает респондент. Этот показатель оценивался по результатам ответа на вопрос о возможности вступления в брак с представителем другой национальности. Оказалось, что для большинства в обеих школах национальность супруга(и) не имеет значения; однако в экспериментальной школе таковых 84 %, а в контрольной – только 47 %. В контрольной школе равное количество респонден-

тов – по 16 % выбрали варианты «нет, потому что это вызовет конфликты в семье»; «нет, потому что я не хочу нарушать семейные традиции», и «нет, так как я не хочу, чтобы дети столкнулись с проблемой выбора национальности». Таким образом, среди респондентов контрольной школы значительно меньше людей, открытых для тесного межнационального общения и взаимодействия, поскольку отмечает наличие барьеров, которые не позволяют им снижать социальную дистанцию с членами иноэтнических групп.

Педагоги экспериментальной школы принимают представителей других национальностей на эмоциональном уровне, подчеркивают необходимость сохранения культурного разнообразия и свою готовность к жизни и функционированию в такой среде, не участвуют в конфликтах на национальной почве и не ориентированы на восприятие национальности как причины конфликтов, признают правовое равенство всех членов общества независимо от их национальности.

Итак, мы видим, что у двух субъектов образовательного процесса из трех – учащихся и учителей – наблюдается высокий, по сравнению с группой родителей, уровень толерантности. Таким образом, исследование результативности реализации в школьной полиэтнической образовательной среде социально-педагогических условий показало, что деятельность, направленная на становление толерантности учителей и учащихся, даёт результаты. Результаты диагностики толерантности родителей требуют большего анализа и дальнейшей работы с этой группой субъектов.

7.4. Анализ элементов автобиографий выпускников школы из семей мигрантов

Действительно, понять, какие результаты обеспечивает та или иная программа воспитания, развития, адаптации, возможно только по прошествии некоторого времени после окончания этого воздействия. Для проверки эффективности адаптационной программы для детей из семей мигрантов мы провели интервью и анализ элементов биографий выпускников школы 2007–2014 гг. В интервью приняли участие пять девушек и шесть юношей.

Структура интервью:

- В каком возрасте переехали в Россию и какова причина переезда?
- Были ли знакомые, друзья, родственники в месте нового пребывания?
- С какими трудностями столкнулась семья?
- Владел ли русским языком ребёнок и члены его семьи?
- Какие культурные, ценностные различия пришлось преодолевать?
- Что из школьной жизни повлияло на устройство в новом месте?
- Как складывались отношения с одноклассниками, соседями, друзьями?

- Какую помощь оказывали учителя школы?
- Перспективы дальнейшей жизни после школы: обучение, работа, возвращение и т. д.?

Большинство респондентов (семь человек) переехали в Россию в дошкольном возрасте, двое в младшем подростковом возрасте, ещё двое родились на территории Росси в семье мигрантов. Причиной переезда в девяти случаях явилось стремление семей к лучшим условиям жизни, они переехали из стран бывшего союза: Узбекистана, Украины, Армении, Азербайджана. Цель переезда – остаться в России на долгое время, получить гражданство. Семьи двух ребят-подростков переехали в Россию на неопределённое время, во время школьного обучения периодически покидали страну и возвращались вновь.

Все семьи приехали либо к друзьям (восемь семей) либо к родственникам (три семьи). Всем, кроме переехавшей из Украины семьи, оказывали помощь национальные общества.

На момент поступления в школу шесть опрошенных владели языком в достаточном объёме, и их без проблем приняли в русскую школу. Остальным пяти пришлось заниматься дополнительно, двое были оставлены на повторный год обучения, а ещё одному пришлось поменять школу.

Дискриминации по национальному признаку во время обучения в школе никто из опрошенных не испытывал, чувствовали интерес, помощь со стороны одноклассников и взрослых. Друзья всегда были разных национальностей и если возникали конфликты, то национальные особенности не являлись их причиной. Больше всего к ним обращались с интересом во время подготовки к поликультурным праздникам и фестивалям. Очень любили национальную кухню, яркие костюмы. В жизни после школы пришлось столкнуться со стереотипами. Так, одного из парней не хотели брать на работу в полицию по национальному признаку до личного знакомства.

Наибольшие различия по ценностям и нормам испытывали девушки. Семейные правила и традиции охватывают не только внешний вид, время возвращения домой, но и выбор дальнейшей жизни – профессии, спутника жизни. Если молодые люди не испытывали ограничений в выборе профессии (среди опрошенных врачи, юристы, владельцы своих магазинчиков, экономисты), то выбор девушек ограничен сферой услуг, медициной и экономикой. Выбор спутника жизни девушки ограничивался лицами своей национальности и предпочтительно в раннем возрасте. На данный момент трое девушек замужем, имеют детей, при этом только одна не имеет профессии, потому что вышла замуж на последнем году обучения в школе, но планирует закончить курсы парикмахеров.

Девять человек и в школе были заметными людьми: среди них президент школьного совета, члены сборной школы по волейболу, футболу, победители олимпиад, школьный ди-джей; остальные долго адаптирова-

лись к школьным правилам, часто их нарушали, стояли на внутришкольном учёте, но неизменно участвовали в жизни школы и продолжают заходить, писать, информировать своих учителей. В настоящее время они пишут: «Благодарны за внимание к себе и неравнодушие, дополнительные занятия и поддержку».

На момент обучения интервьюируемых в школе, родители всех детей активно работали. Чаще всего на родительские собрания ходили мамы и очень редко, в «особых» случаях отцы, что связано с семейными укладами. Трудиться, зарабатывать деньги для себя и семьи все выпускники начали рано, кто-то с 7-го класса успел побывать «косильщиком, разнорабочим на стройке, слесарем, официантом в кафе», шесть человек помогали родителям в торговле. В семьях часто совмещались разные традиции, и наряду со своими национальными праздниками отмечали и общероссийские.

На момент интервью девять человек продолжают жить и учиться в Красноярске и покидать его не собираются, одна девушка-азербайджанка переехала за мужем в Харьков, ещё один планирует вернуться на родину, но «если не найдёт там работу, вернётся обязательно». Все выпускники нашли себя, получили профессию, стали законопослушными гражданами России, многие и в вузе продолжают быть активными студентами.

«В моей семье папа не пьёт, не курит, меня всегда учили проявлять уважение к старшим, быть человеком гостеприимным, культурным... И это не зависит от национальности, от того, когда ты приехал и с какими трудностями столкнулся. Надо просто быть хорошим человеком», – Сейфал А., 1988 г. рождения, учился со 2-го класса, президент школьного совета, выпускник школы № 84, юрист.

Таким образом, исследование реализации в образовательной среде школы социально-педагогических условий адаптации детей из семей мигрантов показало, что образовательная среда школы № 84 *в полной мере соответствует рассмотренной нами теоретической модели полиэтнической образовательной среды как средства адаптации детей из семей мигрантов.*

Количественный анализ результатов диагностики межнациональной толерантности учащихся показал более высокий уровень развития толерантности учащихся школы № 84, чем в контрольной группе.

У двух субъектов образовательного процесса из трех – учащихся и учителей – наблюдается высокий, по сравнению с контрольной группой, уровень толерантности. Таким образом, исследование результативности реализации в школьной полиэтнической образовательной среде социально-педагогических условий показало, что деятельность, направленная на становление толерантности учителей и учащихся, даёт значительные результаты. Диагностика толерантности родителей требует дополнительного углубленного анализа и дальнейшей деятельности с этой группой субъектов.

УЧИТЕЛЬ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЫ

8.1. Содержание поликультурного образования

Проблема адаптации и интеграции в общество переселенцев, мигрантов в последнее десятилетие стала актуальной для многих развитых стран мира, включая Россию. Основную массу мигрантов в регионы Сибири, г. Красноярск составляют трудовые мигранты. Многие из них приезжают с семьями, детьми, надеясь здесь устроить лучшее будущее для себя и своих детей.

Для выстраивания системы работы по адаптации мигрантов в социокультурную среду Сибири надо обратить внимание на то, что социальная ситуация детей-мигрантов и их родителей существенно различается: во-первых, родители уже успели освоить культуру собственного народа и обрести свою этническую идентичность. Во-вторых, если родители остаются здесь, значит, «дельта», т. е. изменения в жизни по сравнению с тем, что было на родине, положительна.

У детей (в большинстве своем) укоренение в «родную культуру» не успело произойти, и их этническая идентичность не является устоявшейся. Конечно, степень определенности/неопределенности этнической идентичности зависит от возраста, в котором ребенок прибыл к месту жительства, и от степени гибкости/ригидности этнических установок родительской семьи и её самоопределения относительно времени проживания на новом месте. Кроме того, детям родная культура явлена слабо, в основном через их родителей, чей социальный статус в регионе пребывания невысок и не способствует идентификации с ними. Второе отличие детской позиции заключается в том, что они сравнивают себя не с собой – прошлыми (это воспоминание – достаточно неустойчиво), а с окружающими. И в этом случае их «дельта» скорее будет отрицательной, т. е. социально-экономическое положение семей мигрантов по сравнению с окружающими зачастую значительно хуже.

В детстве, когда идентичность ребенка строится преимущественно в семье, родители не испытывают трудностей в общении с ним. Однако когда ребенок входит в институциональные системы социализации (детский сад, школа), радиус его значимых отношений очень расширяется, появляются конфликты семейных, институциональных и средовых норм и ценностей, и для ребенка (подростка) наступает время выбора.

Традиционно мигранты селятся на окраинах больших городов, в депрессивных районах, с преобладанием маргинальной субкультуры. Это связано с тем, что здесь дешевле жильё, легче найти поддержку от земляков, приехавших ранее. Одновременно в этих районах города проживает большая доля асоциальных семей, несущих негативную культуру, в которых родители не заботятся о воспитании и образовании детей, ведут аморальный образ жизни (с точки зрения всех культур).

Главная характеристика представителей этой культуры – склонность к силовым методам решения конфликтов, верность собственным традициям и обычаям, нежелание включаться в культурный процесс. Еще одна сложность – отношение к женщине, а большинство администраторов и педагогов в школах – женщины. У этих народов не принято рассматривать женщину как руководителя, как носителя каких-то норм и ценностей. Традиция этих народов – безусловное подчинение женщины мужчине. И как тогда молоденькой учительнице требовать от старшеклассника выполнения принятых в школе норм и правил? Как директору школы – женщине вести себя с отцом ребенка, если тот нарушил правила школьной жизни и дисциплину?

Решающая роль в создании условий для интеграции в общество детей-мигрантов и поликультурного уклада школьной жизни принадлежит школьному сообществу, ядро которого составляют учителя.

Культура и уклад жизни школы, естественно, не могут не нести на себе отпечатки ближайшего социального окружения, хотя, конечно, строятся по другим нормам и основаниям. Поэтому сознательное проектирование уклада школьной жизни, способствующего социально-культурной интеграции, является основной задачей для педагогического коллектива мультинациональных школ.

На уровне социального индивида позиция толерантности выступает как внутреннее желание внешне соответствовать нормам толерантного отношения и поведения по отношению к себе, коллегам, родителям, подчиненным, общественности, если мы говорим, например, о руководителе образовательного учреждения. Овладение данной позицией толерантности становится возможным только при создании окружающими соответствующих условий, например **специально организованного обучения**. На уровне личности позиция толерантности выступает как особая система взглядов, ценностей, мотивов, установок, результат осмысления и усвоения идей толерантности как ценности в стремлении строить отношения с миром без принуждения, при конструктивном разрешении проблем и противоречий посредством диалога и полилога, свободного и ответственного выбора.

Характер и содержание педагогической деятельности определяется ее предметом, мотивами, целью, средствами и результатом.

Цель педагогической деятельности – создание условий для осуществления перспектив развития ребенка как объекта и субъекта воспитания. Реализация данной цели выступает результатом педагогической деятельности, который диагностируется сопоставлением качеств личности ребенка в начале педагогического воздействия и по его завершению.

Предметом педагогической деятельности является организация взаимодействия с воспитанниками, направленного на освоение социокультурного опыта как основы и условия развития.

Средствами педагогической деятельности выступают: теоретические и практические знания, на основе которых осуществляется обучение и воспитание детей; учебная и методическая литература; наглядность.

Своеобразие педагогической профессии состоит в том, что она по своей природе имеет гуманистический характер, который определяет развитие личности и ее творческой индивидуальности. Реализация двух основных функций – воспитания и обучения – требует от современного учителя следующих личностных параметров:

- тактичности, эмпатии, терпеливости, терпимости в отношениях с детьми и взрослыми, готовности принимать и поддерживать их, а если нужно, то и защищать;
- понимания своеобразия и относительной автономности саморазвития личности;
- умения обеспечивать внутригрупповое и межгрупповое общение, предотвращать конфликты в детском и взрослом сообществах.

Б.Т. Лихачев выделяет такие структурные компоненты педагогической деятельности:

- знание педагогом потребности, тенденций общественного развития, основных требований, предъявляемых к человеку;
- научные знания, умения и навыки, основы опыта, накопленного человечеством в области производства, культуры, общественных отношений, которые в обобщенном виде передаются подрастающим поколениям;
- педагогические знания, воспитательный опыт, мастерство, интуиция;
- высочайшая нравственная, эстетическая культура ее носителя.

Педагогическая деятельность, направленная на всестороннее развитие личности ребенка, будет более эффективной, если ее строить соответственно природе, культуре ребенка и педагога.

В многонациональном коллективе действуют носители различных культур и традиций, и не все его члены способны проявлять терпимость и тактичность, правильно воспринимать ценности культур других народов. Задача поликультурной школы – целенаправленно формировать нормы и эталоны поликультурного общения, отражающие специфику социально-исторического опыта жизни народов, проживающих в той или иной местности.

Важная роль в решении этой задачи принадлежит учителю. По сути учитель – связующее звено между поколениями, носитель общественно-исторического опыта. Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер и естественно приобретает характер поликультурного образования.

Решение задач поликультурного образования школьников требует усиления поликультурной составляющей в подготовке учителя. В этой связи определенное значение приобретает выдвинутое Г.Д. Дмитриевым теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма. Исходя из этого положения педагоги «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе»¹⁹⁵.

Содержание поликультурного образования предполагает приобщение к традициям субкультур, трансформацию доминирующей культуры как базы образования за счет интеграции с иными культурными ценностями и предусматривает диалог, который в состоянии организовать лишь педагог, открытый культурному многообразию собственной страны.

Во многих образовательных учреждениях именно педагог берет на себя роль ведущего занятий по развитию толерантности у детей. Формирование установок толерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия имеет для многонациональной России особую актуальность. Это обусловлено сохраняющейся социальной напряженностью в обществе, продолжающимися межэтническими конфликтами, ростом национального экстремизма. Безусловно, это предъявляет определенные требования к уровню профессионализма и, что более важно, к развитию личности самого педагога. Педагог, признающий необходимость воспитания толерантности в учениках, должен, прежде всего, начать с себя: с самоанализа, с преодоления стереотипов, принятия установок толерантного сознания и поведения. Формировать толерантное сознание у учащихся может только толерантный учитель.

Именно от уровня поликультурной грамотности педагогов зависит действенность формирования толерантности у детей. Она включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурологического плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовывать педагогический процесс как диалог носителей различных культур.

Существует ряд противоречий объективного и субъективного характера, затрудняющих внедрение идей поликультурности в школу.

¹⁹⁵ Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. С. 116.

Противоречия объективного характера:

- *объективная потребность* внедрения мультикультурализма, нового видения национальной жизни, кросс-культурного диалога и межнационального взаимодействия, основывающегося на универсальных, общечеловеческих ценностях, принципах глобализма и сохраняющаяся ориентация на соблюдение интересов определенной общности, группы (класса, нации, государства, профессионального объединения, творческого союза и др.);

- необходимость интеграции учащихся в многокультурную среду и недостаточная разработанность теории поликультурного образования и межнационального общения в мультикультурном обществе;

- специфика проявления культуры межнационального общения как качество учащегося в поликультурном образовательном пространстве учебного заведения и преимущественное использование содержания, форм и методов воспитательной работы, заимствованных из опыта прежней средней общеобразовательной школы.

Противоречия субъективного характера:

- *необходимость* для учащегося быть сознательным субъектом поликультурного общения и взаимодействия и отсутствие у учащихся разной национальности взаимного интереса друг к другу, толерантности, уважительности и терпимости;

- *необходимость идентификации* личности учащегося-мигранта в культуру и его недостаточные адаптивные возможности; потребность в индивидуально-личностной поддержке детей-мигрантов и низкая разработанность соответствующих технологий;

- адаптация личности учащихся к современным социальным условиям поликультурного социума и разобщенность знаний о существующих проблемах в сфере межнационального общения и диалога.

Кроме того, можно зафиксировать и объективную неготовность многих педагогов к работе в поликультурной среде. Это проявляется в низкой культурной осведомленности, неумении предотвращать и разрешать конфликты, вести педагогическую деятельность в поликультурном классе;

отсутствии навыков межкультурного взаимодействия; нежелании понимать культурную основу чужих ценностей; негативном отношении к представителям некоторых национальностей.

Часто многие проблемы коренятся просто в недостаточной осведомленности педагогов, в неверном понимании самого понятия толерантности. Поэтому необходима специальная программа, направленная на формирование толерантного сознания учителей, на мотивацию их дальнейшей педагогической деятельности в этом направлении.

В условиях поликультурной среды к деятельности педагога предъявляют дополнительные педагогические требования и соответственно у него появляются трудности социального, психологического и педагогического

характера. Например, для школьников-мигрантов часто характерны такие индивидуальные особенности, как повышенная тревожность, которая иногда маскируется агрессивностью; выраженная апатия; низкий социальный статус в группе сверстников; недоверие к себе и к окружающим; низкие возможности адаптации к условиям жизни в поликультурной среде, слабая успеваемость. Все это должен учитывать педагог при организации учебного процесса в поликультурном классе.

В современной системе образования существуют условия, снижающие толерантность педагогов. К ним относятся и эмоциональная, профессиональная перегруженность педагога, тотальный и все усиливающийся мелочный контроль за деятельностью учителя со стороны различных контролирующих органов, и напряженный график работы, и агрессивность, и низкая учебная мотивация некоторых учеников, регулярное непонимание и невыполнение школьником учебных заданий и т. д.

Симптомами нетерпимости педагога по отношению к ребенку являются амбициозность, настороженность в общении; раздражительность и повышенная чувствительность педагога к возражениям; резкие негативные эмоциональные взрывы (негодование, ненависть), дискриминирующее поведение; тактика запугивания; негативная вербализация в адрес детей; агрессивная и враждебная позиция по отношению к ребенку, к человеку, не похожему на педагога. Подобные проявления невозможны и несопоставимы с деятельностью педагога, с одним из самых гуманных, миротворческих видов деятельности – образованием человека.

Глубокое желание помочь сформировать позицию толерантности участников образовательного процесса на уровне личностных образований осуществить крайне сложно, потому как без внутренней смысловой рефлексии происходящего, особенностей своей жизни, перипетий трудового пути самим педагогом или руководителем образовательного учреждения диалога не получится.

Поликультурный учитель должен обладать такими умениями:

- изучать и знать психологию расизма, ксенофобии, дискриминации, механизмы создания стереотипов;
- понимать и принимать многокультурные идентичности школьников;
- изучать и формировать культурную атмосферу в классе с целью повышения уровня толерантности к культурным различиям;
- взаимодействовать в решении проблем толерантности с родителями, социальными работниками, общественностью;
- критически и рефлексивно мыслить.

Педагог или руководитель, обладающий позицией толерантности и разделяющий ценности толерантности, – это человек, самодостаточный во всех отношениях: способный не раздражаться, не обижаться, эмоционально устойчивый, уверенный в себе, отдающий приоритет ассертивным

формам реагирования, позитивно оценивающий людей, снижающий у них напряжённость, страхи, тревожность и другие личностные дисгармонии.

Решение задач становления толерантности требует специальной подготовки педагогов, развития у них социокультурной компетентности, что позволяло бы им грамотно, активно и творчески решать проблему гармонизации межэтнических и межкультурных отношений, интеграции мигрантов в российское общество. Д. Мацумото определяет социокультурную компетентность как «способность жить, работать и отдыхать в условиях межкультурных и кросс-культурных различий, существующих в повседневной жизни». В социокультурной компетентности выделяют аксиологический, когнитивный, технологический (реализация поликультурного образования), личностный, организационно-коммуникативный, интегративный, адаптивный компоненты.

Одними из важнейших элементов социокультурной компетенции выступают коммуникативная и рефлексивная компетентности, позволяющие педагогу устанавливать и поддерживать доверительные развивающие отношения с различными участниками педагогического процесса и осуществлять анализ собственной деятельности.

8.2. Обучение педагогов для работы в поликультурной среде

Выполнение задачи создания поликультурной образовательной среды требует соответствующей подготовки педагога, формирования у него толерантности, социокультурной компетентности и собственной идентичности.

В западноевропейских странах эта задача решается по-разному. Например, в ФРГ акцент делается не столько на обучении учителей мультикультурному подходу, сколько на активном включении в процесс образования профессионалов-иммигрантов и создании специальных центров многопрофильной помощи (социальной, педагогической, психологической). В Нидерландах система подготовки специалистов в области мультикультурного воспитания в основном охватывает педагогов дошкольного и начального звеньев образования. В Швеции и Италии внедрение принципов мультикультурного образования идет через специальную подготовку учителей всех общеобразовательных звеньев. Данная подготовка включает в себя ряд взаимосвязанных уровней, среди которых можно выделить следующие:

- *уровень знания*: углубленное этносоциологическое изучение миграционных процессов современности; изучение истории и различных концепций прав человека; знание особенностей национального воспитания

и систем образования в разных странах; знание основ лингвистики и психолингвистики; изучение социологии и культурологии;

- *уровень методики*: поиск новых форм преподавания предметов гуманитарного цикла исходя из концепции мультикультурного образования; поиск более адекватных форм оценивания знаний учеников, учитывающих их различные культурные особенности и способы восприятия самого процесса обучения; разработка новых учебных предметов, ориентированных на помощь ребенку в социализации в поликультурной среде;

- *уровень конкретных умений*: обучение формам контакта с религиозными и светскими сообществами мигрантов; обучение сотрудничеству в интеркультурных командах разной профессиональной направленности; развитие навыков общей коммуникативной компетентности.

Безусловно, подготовка к поликультурному взаимодействию должна вестись и на студенческой скамье, однако, по нашему мнению, потребность в поликультурном образовании актуализируется у учителя, когда он попадает в соответствующую среду, поэтому главная роль в становлении толерантных установок принадлежит повышению квалификации уже работающих педагогов и школьных команд.

Центральной идеей организации обучения педагогов толерантности является идея непрерывности их образования. Следующая важная идея – обучение в сотрудничестве, возможность для реализации которого представляют сетевые варианты обучения, и смешанное обучение, предполагающее как возможность очных встреч и учебных занятий с педагогами, так и применение дистанционных технологий. Третья, ключевая идея – обучение в действии, использование проектных форм обучения.

Однако можно разрабатывать и внедрять в образовательные учреждения десятки тренинговых и образовательных программ по толерантности, которые при внутренней пассивности участников не принесут должной результативности. Толерантность, возможно, и будет демонстрироваться окружающим, но до тех пор, пока не исчерпаны внутренние возможности, например на владение ситуацией, при отличном настроении и хорошем расположении к человеку. К сожалению, с годами представление о себе и своих человеческих желаниях у педагогов и руководителей образовательных учреждений нередко растворяется в профессиональных требованиях. Внутренняя деятельность и жизнь педагога, руководителя приобретает модальность тотального долженствования: *делать и говорить только то, что правильно, исходя из педагогической необходимости*. Такая позиция не способствует становлению толерантных установок.

Развивающая и развивающаяся школа постоянно работает в поисковом режиме, что требует согласованных действий всего педагогического коллектива, способности оперативно реагировать на возникающие изменения. Центральной идеей проектирования процесса обучения педагогов по-

ликультурной школы является идея непрерывности образования по отношению к личности, к образовательному процессу и к организационной структуре образования, идея обучения, обеспечивающего непрерывный процесс развития школы как системы, идея командного проектного обучения.

Как показывает практика нашей работы, переход к командному обучению педагогов на рабочем месте позволяет:

- осуществлять процесс обучения педагогов целенаправленно, предметно и содержательно;
- преобразовать методическую работу в школе в целостную систему непрерывного профессионального образования педагогических кадров;
- отслеживать конкретный результат обучения педагогов, меняющийся уровень профессиональной культуры.

А также:

- это менее дорогостоящее мероприятие, чем обучение с отрывом от основной работы, поскольку оно проводится в рабочей обстановке, где имеется достаточное количество работников с одинаковыми потребностями в обучении;
- с самого начала обучаемый погружен в рабочую атмосферу, впоследствии ему не придется адаптироваться к незнакомой обстановке и незнакомым людям, как это было бы после обучения вне рабочего места в достаточно щадящих условиях;
- содержание курсов и время их проведения может быть приспособлено к потребностям школы;
- переходить от обучения на учебных примерах к непосредственному выполнению работы легче.

Наиболее продуктивным для командного обучения педагогов является проектный метод обучения, который позволяет проектировать развитие школы как системы одновременно с выращиванием компетенций, необходимых для этого. Кроме того, командное обучение позволяет развивать навыки сотрудничества и чувство коллективной ответственности, очень необходимые для эффективной деятельности в поликультурной среде. Очень важно, чтобы в состав команд, проходящих обучения, входили представители администрации, поскольку они в этом случае выступают и как заказчики на развитие, и как эксперты, и как члены команды, которым также необходимо повышение квалификации.

Использование проектного метода обучения позволяет решать дополнительные задачи повышения профессиональных компетенций педагогов и развития школы: активизации проектно-исследовательского потенциала педагогов; моделирования образовательной среды на реальной основе; использования активных методов обучения; обеспечения преемственности и взаимосвязи педагогической деятельности педагогов; органического со-

четания развития учреждения с профессиональным развитием педагогов; применимости результатов обучения.

Результатом обучения становится проект развития школы как поликультурной системы. А культурно-компетентный учитель характеризуется знаниями о культуре своего народа; осознанием своей культурной идентичности; способностью помочь учащимся в определении их культурной идентичности, знанием этнопсихологических и индивидуальных особенностей каждого ребенка и умением использовать данные различия в качестве преимуществ учащихся; умением грамотно подключать к участию в учебно-воспитательном процессе родителей, учащихся, создавать и поддерживать толерантную атмосферу в классе.

В разработке программ обучения и развития учащихся и учителей могут участвовать творческие объединения учителей, которые будут осуществлять методическую, опытно-экспериментальную работу, обобщать передовой педагогический опыт, рецензировать работы друг друга; частично контролировать ход обучения и влиять на принятие управленческих решений.

Разработка и реализация программы обучения педагогов состоит из следующих шагов:

- нужно определить уровень профессионального и личностного развития, потребности педагогов в обучении, целесообразность обучения педагогической команды;
- разработать организационный проект семинара, систему обучающих мероприятий, включающих развитие рефлексии и коммуникативной компетентности;
- организовать обучающие мероприятия, адаптированные к потребностям и особенностям поликультурной школы;
- получить «обратную связь» по результатам обучения, оценить эффективность образовательного процесса.

Если говорить о содержании подготовки педагогов, то мы должны исходить из трехкомпонентной модели толерантности – когнитивный, эмотивный и конативный компоненты. Ряд исследователей полагают, что для того, чтобы быть в целом толерантным, человеку достаточно проявления хотя бы двух компонентов:

- когнитивного и конативного (при сохранении интолерантности на эмоциональном уровне);
- аффективного и конативного (при сохранении интолерантности на когнитивном уровне);
- аффективного и когнитивного (при сохранении интолерантности на конативном уровне).

Например, **модель первая**: Другого человека можно эмоционально не принимать, но понимать и искать пути сотрудничества с ним (эта

модель часто используется при формировании таких эмоционально-окрашенных видов толерантности, как этническая, конфессиональная, межкультурная).

Модель вторая: Другого человека можно эмоционально принимать, идти на сотрудничество с ним (помогать ему), но при этом не понимать его (эта модель часто встречается в таких видах толерантности, как управленческая, межпоколенческая, гендерная).

Наконец, **третья модель:** можно эмоционально принимать Другого, понимать его, но вежливо воздерживаться от сотрудничества с ним (например при проявлении профессиональной, социально-экономической, педагогической толерантности).

Поскольку эмотивный компонент толерантности труднее всего поддается тренировке, мы будем исходить из первой модели – развитие когнитивного и конативного компонентов компетентности. Действуя таким образом, мы ориентируем участников во время их совместной работы на семинаре на проявление толерантности и друг к другу, и к их потенциальным партнерам по реальному взаимодействию, с которыми им придется встречаться после окончания семинара. В итоге эмоциональный компонент тоже присутствует, но формируется уже на фоне развития толерантности в когнитивной и конативной сферах.

Процесс формирования установок толерантного поведения педагога в межнациональных отношениях идет эффективно тогда, когда соблюдаются **определенные психолого-педагогические условия:**

- способность педагога эффективно приспосабливаться к традициям, привычкам, образу мышления и действий представителей тех этнических общностей, с которыми он имеет дело, и одновременно – сохранение приверженности своей национальной культуре;
- учет специфики проявления этнического самосознания в межнациональных отношениях, ориентирующий на формирование у педагога установки, позволяющей спокойно и разумно воспринимать настороженное и даже негативное к нему отношение со стороны представителей других национальностей и находить возможности для взаимопонимания с ними на основе использования знаний об особенностях их национального развития;
- развитие возможностей адаптации к своеобразным национальным условиям жизни, труда, взаимоотношений представителей других этнических общностей, что предполагает, с одной стороны, присутствие определенных трудностей в адаптации педагога к взаимодействию с различными этносами, с другой – свидетельствует о наличии перспективы для приспособления к ним;
- развитие у педагога навыков и умений индивидуального и дифференцированного подхода в работе с представителями разных национальностей, предусматривающего формирование его уверенности в том, что

хорошее понимание национальных особенностей даёт возможность для ориентации в трудных педагогических ситуациях.

Мы считаем, что процесс формирования толерантного поведения педагога, работающего в поликультурной школе, будет более эффективным, если в подготовку включить следующие направления:

1) осознание значимости проблемы межнациональных отношений и освоения толерантного поведения педагогом;

2) знание особенностей национальных культур, источников культурных различий, генезиса культуры вообще;

3) понимание механизмов формирования толерантного поведения;

4) выработку норм и правил толерантного взаимодействия и поведения;

5) понимание условий среды, ведущих к становлению толерантных/интолерантных установок и способность к созданию среды, формирующей толерантность участников.

На протяжении восьми лет мы проводили эксперимент по реализации разработанных принципов обучения на базе школы № 84 г. Красноярска, которая характеризуется поликультурным составом учащихся, и в которой реализуется проект «Толерантная школа – мосты в будущее». Целью этого проекта является разработка модели образовательного пространства школы для эффективной адаптации мигрантов и формирования толерантных взаимоотношений всех участников образовательного процесса. Эксперимент по формированию толерантного сознания и поведения участников образовательного пространства в данной школе пролонгирован. В его рамках проводилось большое количество мероприятий, направленных на повышение роли национальных культур и формирование толерантного отношения к их представителям.

Мы уже писали о том, что обучение педагогов должно быть органично встроено в программу развития школы. Поэтому первым шагом по подготовке к разработке программы обучения стал аналитический семинар всего педагогического коллектива школы, круглые столы родителей и общественности, форумы старшеклассников. Целью всех этих мероприятий было выявление наиболее актуальных проблем и ресурсов развития школы, возможных «точек роста».

Так, именно в ходе аналитического семинара педагогов мы обнаружили, что одним из источников интолерантности в школе является авторитарное устройство традиционного учебного процесса, когда именно педагог есть единственный и непререкаемый источник знаний, и именно ему принадлежит право оценивания не только знаний учеников, но и их поведения, убеждений, ценностей.

Второе обнаруженное нами обстоятельство: монокультурный, «европоцентричный» характер образовательных программ по учебным предметам на всех ступенях обучения. Так, на иллюстрациях в учебниках

начальной школы представлены в основном изображения детей славянской внешности; до 90 % материала учебников истории составляет история Европы, в учебниках и программах по естественно-научным предметам никак не упоминается вклад в развитие наук народов Востока.

Третье обстоятельство, обнаруженное в ходе этого семинара, – недостаточный уровень развития собственной этнической идентичности, зачастую негативная этническая идентичность у педагогов, что не способствует помощи детям разных национальностей в становлении их этнической идентичности.

Эта информация послужила источником для формирования программы развития школы как поликультурной и, соответственно, развития поликультурных компетентностей учителей.

Для уточнения конкретных задач обучения мы провели диагностику развитости поликультурных компетенций учителей и выявили наиболее важные проблемы в работе педагогов в поликультурной школе. В анкетировании участвовало 30 педагогов по разным предметам, с разным опытом работы. Возраст участников исследования: до 25 лет – 6 педагогов, 35–55 лет – 18 педагогов, более 55 лет – 6 педагогов. Стаж работы менее года – 8 педагогов, более года – 22 педагога.

Стоит заметить, что на начальном этапе исследования около 60 % респондентов выражали позитивное отношение ко всем людям, независимо от их национальной и религиозной принадлежности. Однако большинство выражало раздражение, когда слышат в общественных местах разговор на непонятном для присутствующих языке, и практически каждый третий учитель предпочел бы работать в исключительно мононациональном классе. В ходе проведенного исследования мы выяснили, что педагоги считают проблему толерантных взаимоотношений значимой: они сталкивались с интолерантным отношением между учащимися в классе и думают, что не должно быть дискриминации ни по каким основаниям, однако не считают нужным сохранение культурного разнообразия и не готовы к жизни и функционированию в многокультурной среде.

Для изучения уровня коммуникативной толерантности педагога использовалась анкета В.В. Бойко, в которой выделяется 9 шкал: неприятие или непонимание индивидуальности человека; использование себя в качестве эталона при оценке других, категоричность или консерватизм в оценке людей, стремление переделать, перевоспитать партнера, неумение прощать ошибки другого и т. д. Всего было опрошено 50 педагогов двух школ, расположенных в одном микрорайоне; одна из школ реализует программу поликультурного образования, вторая – работает в обычном режиме.

В результате исследования оказалось, что уровень коммуникативной толерантности у педагогов школы, реализующей специальную программу поликультурного образования, почти в два раза выше, чем у педагогов «обычной школы (табл. 17).

**Сравнительный анализ уровня коммуникативной толерантности
у педагогов школ**

Компоненты коммуникативной толерантности педагога	Экспериментальная школа		Контрольная школа	
	баллы	%	баллы	%
Адаптивные способности во взаимодействии с людьми	0,64	4,3	0,64	4,3
Нетерпимость к дискомфортным состояниям партнера	0,9	6	1,4	9,3
Стремление подгонять партнеров под себя, делать их удобными	0,88	5,8	2,28	15,2
Стремление переделать, перевоспитать партнеров	2	13,3	3,68	24,5
Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров	0,12	0,8	0,8	5,3
Категоричность или консерватизм в оценках людей	0,36	2,4	0,92	6,1
Тенденция оценивания людей, исходя из собственного «Я»	1,16	7,7	1,28	8,5
Неприятие или непонимание индивидуальности человека	1,16	7,7	2,64	17,6
Всего	7,22	48,1	13,64	90,9

В целом высокий уровень толерантности был характерен для 26,7 % всех опрошенных педагогов, средний уровень – для 46,7 % педагогов, и низкий уровень – для 26,7 % всех опрошенных педагогов. Более половины молодых специалистов считают, что толерантность – это *отрицательное качество* человека, которое выражается в безволии, бесхарактерности, в неумении высказать свое мнение.

Из всех опрошенных 73,3 % считают, что толерантность нужна. По мнению педагогов, толерантность помогает построить отношения с окружающими, способствует взаимопониманию (11 ответов), взаимоуважению (11 ответов), помогает делать добро (11 ответов), хорошо общаться (8 ответов), признавать равенство между людьми (9 ответов). Такие ответы давали педагоги, проработавшие в школе более года (возраст 35–55 лет).

Однако 26,7 % считают, что толерантность в современном обществе не нужна, причем большинство из них составляют молодые педагоги. Опасения этих педагогов связаны с тем, что другие могут воспользоваться толерантным к ним отношением (4 ответа), будут издеваться (1 ответ) и оскорблять (2 ответа).

Оценивая возможность того, что люди в нашем обществе станут более толерантными, педагоги разделились в своих мнениях: 60 % считают, что такая возможность существует, 26,7 % опрошенных отвергают такую возможность и 13,3 % затруднились с ответом. Затруднились с ответом педагоги, возраст которых более 55 лет.

Оценка владения поликультурными компетентностями показала, что большинство 66,7 % хорошо знакомы с культурой своего народа (это в основном педагоги старше 55 лет); 33,3 % – мало знакомы. Хорошим знакомством с культурами других народов отличается 26,7 % педагогов (все в возрасте старше 35 лет), слабым знакомством – 46,7 %, не знакомыми себя признали – 26,7 % педагога, большинство из которых – молодые специалисты. С полным пониманием к представителям других народов относятся 26,7 %, проявляют терпимость – 46,7 %, испытывают неприязнь – 6,7 %, затруднились ответить на это вопрос 19,9 % опрошенных. 60 % опрошенных педагогов выразили готовность работать в многокультурной школе, остальные, в основном молодые педагоги, признали, что им трудно будет работать в многонациональном коллективе.

Недопонимание, конфликты с представителями других культур постоянно случаются у 40 % опрошенных, иногда – у 46,7 %, и никогда – у 13,3 % опрошенных – все они со стажем работы в школе более года и в возрасте 35–55 лет.

В ходе наблюдения выяснилось, что ровное благожелательное отношение к ученикам, независимо от их национальной принадлежности, всегда наблюдается у 60 % педагогов, не наблюдается у 13,3 % педагогов, не всегда наблюдается у 26,7 % педагогов. Навыки толерантного бесконфликтного взаимодействия и общения практически не наблюдаются у 40 % педагогов, сформированы на высоком уровне у 13,3 % и не всегда проявляются у 46,7 %. Инициативность и креативность не наблюдается у 26,7 % педагогов, всегда наблюдается у 33,3 %, большинство из которых со стажем работы в школе более года.

Диагностика стиля поведения в конфликтной ситуации по тесту Томаса показала, что треть педагогов использует стратегию соперничества, четвертая часть – склонны прибегать к компромиссам, остальным в равной степени свойственно сотрудничество, избегание и приспособление.

Наблюдение за деятельностью педагогов в учебном процессе показало, что в большинстве своем учителя в возрасте 35–55 лет демонстрируют высокий и средний уровень владения нормами толерантного поведения. Это объясняется, по нашему мнению, тем, что большинство из них уже много лет работают в данной школе, что вызвало формирование некоторых профессиональных умений. В своей профессиональной деятельности наблюдаемые нами педагоги из данной возрастной категории относятся ровно и благожелательно ко всем детям, независимо от их национальной принадлежности, работают творчески, часто применяют оригинальные приемы обучения и воспитания. Наиболее низкий уровень показывают педагоги в возрасте старше 55 лет. Подобное поведение объясняется, как мы считаем, ярким проявлением эффекта психологического сгорания и утомления, что ведет к доминированию агрессивных форм реагирования в условиях напряженности, а также показывает

низкие показатели по умению организовать общение и взаимодействие на уроке и по умению поддержать творческую атмосферу в нем.

Обобщая, можно отметить, что толерантное поведение у молодых педагогов в целом сформировано на среднем и низком уровнях, при этом в большей степени им свойственно толерантно относиться к абстрактным представителям других культур, этносов, выходцам из других мест, чем к конкретным людям в конкретных ситуациях взаимодействия, с другими, отличными от собственных, взглядами.

Анализ исходного уровня владения поликультурными знаниями и нормами толерантного поведения показал, что в целом обследованные нами педагоги характеризуются недостаточным уровнем понимания сущности толерантности и неумением конструктивно действовать в напряженных и конфликтных ситуациях.

Принятие идей толерантности еще не означает, что преподаватели видят свое место в системе школьных мероприятий, направленных на ее формирование. Более того, ежегодно в коллектив учителей вливаются молодые специалисты, не подготовленные для работы в поликультурной школе. Часто учителя рассматривают воспитательную работу школы как нечто полезное, но существующее и функционирующее отдельно, независимо от них. Однако педагог, признающий необходимость воспитания толерантности в учениках, должен прежде всего начать с себя: с самоанализа, преодоления стереотипов, принятия установок толерантного сознания и поведения. Формировать толерантное сознание у учащихся может только толерантный учитель.

Выявленные особенности позволили нам сформулировать некоторые основные направления работы с педагогами по формированию толерантного поведения. Такими направлениями должно, по нашему мнению, стать:

1) осознание значимости освоения проблемы формирования толерантного поведения педагога;

2) получение поликультурных знаний о толерантности как качестве личности; о национальной культуре своего и других народов; о конструктивных способах разрешения межэтнических конфликтов и т. д.;

3) формирование системы поликультурных умений и навыков, навыков толерантного общения и поведения, конструктивного действия в напряженных и конфликтных ситуациях; творческий оптимизм.

Для решения этой проблемы школой (совместно с кафедрой общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета) на основе анализа полученных результатов была разработана и реализована программа по формированию толерантного поведения педагогов.

Средством развития межэтнической толерантности и способности к межкультурному диалогу является непрерывное обучение педагогов в составе школьных команд и в сетевом взаимодействии, что позволяет:

- осуществлять процесс обучения целенаправленно, с учетом индивидуального заказа и потребностей педагога;
- обеспечить непрерывность использования новых знаний и навыков, полученных в обучении, в практике педагогической деятельности;
- оценивать конкретные результаты обучения педагогов, возрастание их профессиональных компетентностей и культуры;
- образование включено в реальную практику и может изменяться в соответствии с запросами студента; с другой стороны, полученные знания сразу проходят апробацию в практике;
- легче переходить от обучения на учебных примерах к непосредственному выполнению работы.

Основой непрерывного образования школьных команд является проектное обучение как комплексный метод, позволяющий строить учебный процесс исходя из интересов предполагаемой аудитории, дающий им большую свободу в действиях.

Общая продолжительность программы зависит от реальных временных и организационных ресурсов учреждения, глубины выявленных проблем и притязаний членов школьного сообщества, но в любом случае продолжается не менее 3–5 дней.

1) «Проблематизация» участников семинара, понимание ими сущности проблем, принятие их как своих собственных. Технологиями работы на этом этапе является «Мозговой штурм», дискуссии, построение «Дерева проблем» и т. д. Итогом этого этапа становится выбор проблемы (проблем) для решения, оценка возможностей и ресурсов решения проблемы, оценка и самооценка собственных компетенций участников как важнейшего ресурса развития школы. В результате самооценки у участников формируется некоторый заказ на обучение, актуализируются потребности в образовании.

2) Информационная «накачка» участников семинара в соответствии с выявленными дефицитами: знакомство с основными механизмами этнокультурной идентификации личности, условиями интеграции мигрантов, особенностями их культуры.

3) Отработка навыков поведения в поликультурной образовательной среде (поведенческий тренинг). В качестве некоторых психологических условий формирования терпимого и толерантного отношений педагогических кадров образования к субъектам педагогической реальности (себе, детям, их родителям, подчиненным, общественности, вышестоящему руководству) может выступать повышение сензитивности педагогов и руководителей образовательных учреждений к идеям толерантности как гуманистической ценности.

4) Осмысление и проектирование условий для интеграции детей мигрантов в школьное сообщество, разработка реальных проектов деятельности школьных команд.

С целью анализа влияния экспериментального воздействия на изменения в когнитивном и конативных компонентах нами было проведено повторное диагностическое обследование участников экспериментальной программы с помощью анкеты обратной связи.

Первые результаты показали, что 87 % педагогов осознали проблему интеграции детей-мигрантов в школьное сообщество как значимую для школы и себя лично (в начале исследования таковых было 73 %).

Высоким уровнем владения поликультурными знаниями до эксперимента обладали 26,7 % опрошенных, в конце – 60 %, в том числе среди молодых педагогов высоким уровнем владения поликультурными знаниями овладели 25 % (в начале исследования таковых не было вообще).

До эксперимента высокий уровень норм толерантного поведения был характерен для трети участников эксперимента, после – 45 %; низкий уровень, наоборот, снизился с 27 % до 13 %. Количество демонстрирующих нормы толерантного поведения на среднем уровне практически не изменилось.

Наиболее высокий уровень сформированности установок толерантного поведения проявляют педагоги со стажем работы более года. Они осознают важность исследуемой проблемы, а опыт работы в данной школе позволяет найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Несмотря на то, что средние показатели по группам педагогов, выделенными нами в соответствии с возрастом и стажем работы, несколько различаются, в целом уровень сформированности установок толерантного поведения возрос по всем группам педагогов, а это свидетельствует об эффективности разработанной нами программы формирования толерантного поведения педагогов. Однако для достижения более высоких результатов необходим длительный период работы с педагогами, который позволил бы нивелировать имеющиеся у них стереотипы профессиональной деятельности.

Низкий уровень поликультурной компетентности заметно снизился у педагогов, проработавших в школе менее года. Их основная проблема заключалась в недостаточной информированности о толерантности. Но результаты экспериментальной работы показывают, что у педагогов со стажем работы в школе менее года повысилась потребность в новых знаниях (об этом свидетельствует их активное участие во время семинара), проявляется инициатива и творческая активность.

Наиболее результативные изменения произошли по критерию сформированности установок толерантного поведения педагогов. Формирование поликультурных умений и навыков – более сложный процесс, и требуется определенное время для того, чтобы поведение педагогов полностью соответствовало принципам межэтнической толерантности. Но в целом мы видим, что получены положительные изменения. Однако анализ экспериментальной работы показал, что наиболее заметные изменения произошли

у педагогов возрасте до 25 лет и в возрасте 35–55 лет, причем у молодых педагогов низкий уровень опустился в два раза ниже, чем у педагогов в возрасте 35–55 лет и в четыре раза ниже, чем у педагогов старше 55 лет. Подобные показатели объясняются, как мы считаем, большей гибкостью и открытостью молодых педагогов к принятию других позиций и точек зрения. Высоким уровнем сформированности установок толерантного поведения обладают педагоги в возрасте 35–55 лет. В этом возрасте педагогами накоплен уже богатый профессиональный опыт, достаточно развит творческий потенциал, что позволяет им с желанием получать и внедрять в практику новые идеи, формы и методы работы с детьми. Наиболее низкий процент изменений произошел у педагогов старше 55 лет. Причинами этого могут быть наличие психологических барьеров, препятствующих освоению новых знаний; отсутствие потребностей и стимулов для образования; проявление эффекта психологического сгорания, утомления и др.

В целом выдвинутые ранее экспериментальные гипотезы подтвердились, что позволило нам обозначить основные практические рекомендации по формированию толерантного поведения педагога, работающего в поликультурной школе:

- повышение уровня информированности педагогов об особенностях национальных культур, в частности тех, представители которых обучаются в школе;
- формирование навыков конструктивного, бесконфликтного общения и взаимодействия на основе толерантных ценностей;
- развитие способности педагога к критическому отношению к себе как к «другому» для дальнейшего личностного саморазвития;
- целенаправленная организация позитивного опыта толерантности, т. е. создание пространства прямого или опосредованного взаимодействия с иными по взглядам или поведению людьми;
- реализация личностно-ориентированного подхода в учебно-воспитательной деятельности;
- изучение всех учебных предметов в аспекте культуры, т. е. как составные части духовно-материальной культуры общества.

Обучение педагогов должно быть проблемно ориентировано, строиться на их опыте, с учетом индивидуальных и возрастных особенностей, а опыт, полученный в результате обучения, должен быть значим для них и использоваться в практике их профессиональной деятельности.

Мы считаем, что наиболее важными из перечисленных выше условий являются становление толерантности педагогов как носителей идеальной формы и привлечение к образовательному процессу родителей для принятия идей толерантности в семье ребенка как институте, в котором создаются психологические условия, обеспечивающие развитие толерантности человека и построению жизненного пути ребенка-мигранта.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СИБИРИ К УСЛОВИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

9.1. Проблемы социальной адаптации представителей коренных народов Сибири к условиям профессионального обучения

Проблема адаптации личности к условиям природной, социальной, социально-экономической, профессиональной среды раскрывается в трудах многих педагогов, философов, психологов, биологов, медиков и социологов (И. Калайков, Л.В. Корел, П.С. Кузнецов, И.А. Милославова, А.А. Налчаджан, С.И. Розум, А.В. Петровский¹⁹⁶ и др.). Огромный интерес, проявляющийся исследователями различных областей наук к проблеме адаптации, приводит к многообразию понятий и подходов к ее изучению. Во всех современных педагогических, психологических словарях адаптация понимается как приспособление организма к изменяющимся условиям внешней среды¹⁹⁷.

В психологии под термином «адаптация» понимается перестройка психики индивида под воздействием объективных факторов окружающей среды, а также способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой¹⁹⁸. В процессе адаптации в ходе активного взаимодействия со средой личность не только изменяется сама, но и влияет на своё окружение. Однако для этого личность должна обладать определенной степенью свободы – внутренней и внешней.

В некоторых описаниях процесса адаптации выделяется активность «внутренняя» (активность «для себя») и активность «внешняя» (актив-

¹⁹⁶ См.: Калайков И.Д. Цивилизация и адаптация : пер. с болг. М., 1984; Налчаджан А.А. Психологическая адаптация: Механизмы и стратегии. Ереван, 1998; Корел Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск, 2005; и др.

¹⁹⁷ См.: Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 1991. 797 с.

¹⁹⁸ См.: Адаптация студентов 1-го курса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uovr.istu.ru>. Загл. с экрана; Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995. 23 с.; Климов Е.А. Основы психологии. 1997. 178 с.

ность «для других») в качестве двух последовательных этапов единого адаптационного процесса. М.И. Скубий¹⁹⁹ характеризует адаптацию как процесс, в ходе которого у человека возникают качественные изменения в установках, интересах, ориентациях, взглядах, убеждениях, проявляющиеся в изменении поведения человека. Отсюда активность «внутренняя» служит предпосылкой активности «внешней» – предпосылкой успешного выполнения человеком тех или иных социальных функций.

Под социальной адаптацией понимается восприятие социальными субъектами новых условий жизнедеятельности, в процессе которого происходит их приспособление к окружающей среде с учетом потенциальных тенденций развития как субъекта, так и социальной среды²⁰⁰. Социальная адаптация обусловлена механизмом внутренней саморегуляции личности. Непрерывное внутреннее стремление человека к развитию и есть постоянный источник адаптации. Движущая сила адаптации – интерес, удовлетворение индивидом, группой своих наличных и перспективных потребностей. Адаптация – внутренне мотивированный процесс, характеризующий в конечном счете принятие или непринятие развивающейся личностью внутренних и внешних условий существования, а также активность личности по изменению этих условий в желаемом направлении. Другими словами, социальная адаптация – двуединый прогресс, в котором человек подвергается влиянию социальной среды и одновременно ее изменяет, являясь объектом воздействия социальных условий и субъектом, изменяющим их.

Социальная адаптация – процесс активного приспособления человека к изменившейся среде с помощью различных социальных средств. Л.П. Кузнецова отмечает, что важнейший элемент этого процесса – согласование самооценок, притязаний и возможностей субъекта с реалиями социальной среды. Это согласование включает в себя, во-первых, реальный уровень процесса – состояние среды и социального субъекта на данный момент времени и, во-вторых, потенциальный уровень – возможности, тенденции и закономерности развития как социальной среды, так и социального субъекта²⁰¹.

Процесс социальной адаптации тесно связан с процессом социализации индивида, интериоризации общественных и групповых норм²⁰².

¹⁹⁹ Скубий М.И. Социальные проблемы адаптации сельских учителей: дис. ...канд. филол. наук. Новосибирск, 1975. 198 с.

²⁰⁰ См.: Кузнецова Т. Проблемы социальной адаптации выпускников детских домов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.starovoitova.ru>. Загл. с экрана.

²⁰¹ Кузнецова Л.П. Основные технологии социальной работы: учеб. пособие. Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2002. 92 с.

²⁰² См.: Прохоров Б.Б. Адаптация человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science.viniti.ru>. Загл. с экрана.

Процесс социальной адаптации по сравнению с социализацией имеет более сжатые временные границы, это, скорее, революционный процесс, в ходе которого необходимо в относительно короткие промежутки времени устранить или усвоить создавшиеся социальные изменения и проблемы. В ходе социальной адаптации осваиваются и усваиваются не все, а относительно стабильные и значимые элементы социальной среды и наиболее типичные формы и способы решения социальных проблем. Человек, группа или организация должны, в первую очередь, адаптироваться именно к таким условиям и использовать результаты этого процесса как основу или базу для углубления и конкретизации последующего процесса социальной адаптации.

Основные механизмы социальной адаптации можно классифицировать по разным основаниям. Классификация, позволяющая выделить и проанализировать наиболее эффективные механизмы, может быть выполнена, во-первых, по формам их принятия субъектом адаптации и, во-вторых, по используемым в процессе адаптации средствам.

В.И. Жуков, И.Г. Зайнышев, Е.И. Холостова выделяют основные механизмы социальной адаптации: добровольный и вынужденный. Рассмотрим действие каждого из них²⁰³.

Добровольная адаптация представляет собой ситуацию, при которой новые условия жизнедеятельности, предлагаемые субъекту средой, не противоречат его системе ценностных ориентаций, убеждений и идеалов и открывают перед субъектом новые перспективы и возможности, и поэтому принимаются без сопротивления, если даже для этого необходимо предпринять определённые усилия.

Вынужденная адаптация, напротив, ситуация, при которой характеристики и свойства новой для субъекта среды жизнедеятельности не соответствуют и противоречат его ценностно-нормативным установкам. Однако при этом субъект не может не принять эти характеристики. То есть в отличие от добровольной адаптации вынужденная адаптация жёстко заставляет человека принять новые условия жизнедеятельности. Не сделав этого, он не сможет не только найти новую для себя социальную нишу и новые возможности самореализации, но и утратит имеющиеся. Например, чтобы сохранить жизнь себе и своим близким, возможность работать, учиться и т. д., человек может согласиться принять самые жёсткие требования общества или власти, даже противоречащие его внутренним убеждениям.

Внешней формой проявления адаптационных процессов, позволяющей делать выводы о том, насколько успешно они протекают в каждом конкретном случае, служит адаптационное поведение, т. е. процесс взаи-

²⁰³ См.: Теория и методика социальной работы: в 2 ч. М., 1994.

модействия субъекта и социальной среды, в ходе которого согласовываются взаимные требования и ожидания и реализуются определённые механизмы социальной адаптации.

Для современного этапа развития общества характерно то, что человек не успевает адаптироваться к быстро изменяющимся экономическим, политическим, духовным и социальным сторонам бытия, поэтому возрастают риски социальной дезадаптации. Особенно актуальны риски дезадаптации для семей этнических переселенцев при попадании молодого человека в иную культурную среду, при изменении места жительства и содержания деятельности.

Студенты, представители коренных малочисленных народов Сибири, – особая социальная и возрастная категория населения, характерная черта которой – приобретение профессионального образования в условиях, отличающихся от привычных. К сожалению, не все студенты могут быстро, успешно и самостоятельно включиться в учебный процесс и, следовательно, справиться с элементами новизны, избавиться от негативного восприятия действительности и ощутить внутреннюю мотивацию профессионального роста. Так, студентам коренных малочисленных народов Сибири на начальном этапе достаточно сложно адаптироваться к социальным условиям города, обучению в профессиональном учреждении и проживанию в общежитии. Объясняется это тем, что в настоящее время система образования, учитывающая этнические особенности коренных жителей Сибири, практически отсутствует.

Все эти риски аккумулируются при начале получения профессионального образования представителями коренных народов Сибири. К основным проблемам, встречающимся у них, относятся:

- нарушение когнитивных процессов (недостаточный объем памяти, трудности концентрации внимания, расстройства мышления и т. д.);
- невротические реакции и функциональные расстройства;
- эмоциональные и поведенческие нарушения;
- проблемы, связанные с общением;
- расстройства идентичности.

Кроме того, у них возникают множественные проблемы на бытовом уровне: неумение ориентироваться в большом городе, нарушение режима питания, неумение пользоваться современными бытовыми приборами, своеобразное понимание норм гигиены и т. д., что не может не вызывать раздражения со стороны окружения.

Проблемы в когнитивном развитии могут быть связаны с культурными особенностями, затрудненной адаптацией к новым социокультурным условиям, недостаточной сформированностью учебной мотивации или педагогической запущенностью.

Коммуникативные риски связаны прежде всего с недостаточным владением русским языком. Ситуация иноязычия особенно трудна для тех, кто интегрируется в общество посредством системы профессионального образования. Это связано с отличием государственных программ обучения от привычных, длительным перерывом в учебной деятельности, необходимостью установления новых ролевых отношений.

Риски социокультурной адаптации представляют собой двустороннюю проблему, адаптироваться должны не только приезжие, но и принимающая сторона (образовательные учреждения и т. д.).

Психологические риски связаны с нарушениями психологического здоровья, могут возникать, когда у человека не хватает внутренних ресурсов для ответов на вызовы среды. Это проявляется в эмоциональных и поведенческих нарушениях, ухудшении психологического благополучия, может негативно влиять на успеваемость, взаимоотношения с товарищами по группе, с соседями по общежитию.

Дезадаптация студентов-мигрантов может проявляться в неясных представлениях о будущем; неопределенности или нереальности профессионального самоопределения; национализме, экстремизме и ксенофобии у учащихся коренного населения.

Риски профессионального самоопределения и трудоустройства молодежи коренных народов Сибири возникают либо вследствие незрелого выбора профессионального учебного заведения: поступление для коренных народов происходит чаще всего на основании квот, поэтому выбирать особо не приходится. Второй тип рисков в этой сфере связан с тем, что за время обучения происходит отвыкание (дезадаптация) от условий жизни на родине, и выпускник не хочет возвращаться назад, испытывает трудности реадаптации,

Эти проблемы могут усиливаться негативным отношением со стороны представителей принимающей стороны, непониманием проблем и особенностей переселенцев. Недостаток взаимной информации, величина социально-культурной дистанции между населением принимающей стороны и представителями иной этнической группы влияет на характер восприятия образа «чужого». Чем больше в этом образе содержится негативных коннотаций и приписанных мотивов действий, тем выше уровень взаимного недоверия, напряжения, опасения.

Скажем, что трудности адаптации студентов-мигрантов зависят от национальных и религиозных характеристик и изменяются на протяжении обучения. Этапы адаптации иностранных студентов к новой языковой, социокультурной и учебной среде таковы: вхождение в студенческую среду, усвоение основных норм интернационального коллектива, формирование устойчивого положительного отношения к будущей профессии, преодоление «языкового барьера», усиление чувства академического равноправия.

Следует отметить, что создавать условия для успешной социальной адаптации необходимо во всех сферах студенческой жизни, а именно: учебной, внеучебной и бытовой, обеспечивая основные стороны адаптации: адаптацию к учебному процессу, группе, культурно-образовательной среде учреждения, а также профессиональную, социально-психологическую и социально-бытовую адаптацию.

9.2. Социально-образовательная среда учреждения профессионального образования как пространство адаптации студентов

В современной педагогике все более усиливается так называемый средовой подход, при котором именно образовательная и социальная среда рассматривается как основной фактор развития.

Понятие «среда», несмотря на необычайно широкое употребление, не имеет четкого и однозначного определения в гуманитарных науках. В самом общем смысле «среда» понимается как окружение. Наряду с термином «среда» активно используется еще целый ряд терминов, таких как «среда человека», «среда людей», «человеческая среда», «окружающая среда», «жизненная среда» и др. Среда человека охватывает совокупность природных (физических, химических, биологических) и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей.

Образовательная среда представляет собой совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования, и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности. Рассмотрим социальную среду образовательного учреждения как фактор социальной адаптации студентов – представителей коренных народов Сибири на примере КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 2».

Основная цель деятельности колледжа – подготовка специалистов с базовым и повышенным уровнем среднего профессионального педагогического образования, а также стажировка, переподготовка и повышение квалификации по основным и дополнительным профессиональным образовательным программам среднего профессионального образования, реализуемым колледжем.

В КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 2» принимают граждан Российской Федерации, иностранных граждан, имеющих вид на жительство, и лиц без гражданства со средним (полным) общим,

начальным профессиональным образованием, средним или высшим профессиональным образованием²⁰⁴.

Колледж осуществляет целевой прием граждан в соответствии с договорами, заключенными с органами государственной власти, органами местного самоуправления в целях содействия им в подготовке специалистов со средним профессиональным образованием. Конкурс на общие и целевые места организуется отдельно.

Колледж осуществляет подготовку специальностям: «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование», «Социальная педагогика» и др., выполняя важную миссию подготовки педагогических кадров среднего звена для отдаленных территорий Сибири, районов компактного проживания представителей коренных народов.

Сегодня в колледже на всех специальностях обучается 350 студентов, из них около 50 представителей коренных малочисленных народов Сибири (тувинцы, эвенки, долганы, якуты и др.). В соответствии с правилами приема в колледж этих студентов зачисляются в основном на целевой основе.

Моделирование социально-образовательной среды колледжа должно учитывать:

- особенности организации учебного процесса, требующие изменения учебной деятельности студентов;
- культурную среду, национально-культурные особенности представителей коренных малочисленных народов Сибири;
- социально-психологические риски, а именно этнориски, коммуникативные риски, риски социокультурной адаптации, психологические риски, которые возникают в период социальной адаптации у представителей коренных малочисленных народов Сибири;
- необходимость организации работы со студентами принимающей стороны, т. е. с представителями русской национальности;
- возможности проявления студентами своих способностей через систему дополнительного образования колледжа, организации совместной деятельности студентов и преподавателей.

С учетом того, что в числе студентов колледжа много иногородних и выпускников сельских школ, в учебный процесс внесены некоторые изменения. В начале каждого учебного года для всех студентов 1–3-го курсов проводится «запуск» в образовательный процесс. Целью «запуска» в образовательный процесс является активное включение студентов в новое образовательное пространство, развитие ответственности и творческой активности студентов. Цели «запуска» сформулированы в соответствии

²⁰⁴ Устав Краевого государственного бюджетного образовательного учреждения среднего профессионального образования (среднего специального учебного заведения) «Красноярский педагогический колледж № 2». 24 с.

с основными принципами построения образовательного процесса и спецификой содержательного пространства образовательного процесса на каждом курсе.

«Запуск» на 1-м курсе направлен на формирование основ коллектива студенческой группы в контексте образовательного пространства колледжа, цель которого – создание условий для «встречи» студентов с новой образовательной ситуацией, обеспечение адаптации студентов. Следует отметить, что запуск в образовательный процесс направлен на адаптацию студентов к учебному процессу и адаптацию в группе.

«Запуск» на 2-м курсе – ознакомление студентов с возможностями, предоставляемыми образовательным учреждением, и на основе этого простраивание студентами образовательной траектории обучения на 2-м курсе, цель – создание условий для перехода студентов в образовательную ситуацию следующего курса, обеспечение идентификации студентов в данной образовательной ситуации.

«Запуск» на 3-м курсе – обеспечение дальнейшего профессионального самоопределения. Цель – создание условий для перехода студентов в образовательную ситуацию выпускного курса, обеспечение персонализации студентов в данной образовательной ситуации.

По результатам «запуска» студентов колледжа в образовательный процесс принимаются решения, на основании которых корректируют воспитательную работу, психологическое сопровождение и другие направления образовательного процесса в колледже.

С целью создания современной информационной среды и ориентации студентов в образовательном пространстве в колледже создан образовательный портал, направленный на объединение информационных, справочных и образовательных ресурсов и сервисов, задействованных в образовательном процессе, в единую информационно-образовательную среду, поддержку непрерывного квалификационного роста сотрудников, формирование единой образовательной среды. Таким образом, студентам, у которых возникают трудности в коммуникации со студентами и преподавателями, созданы условия для общения.

С учетом этнического многообразия в учебном процессе преподаватели колледжа предоставляют возможности студентам рассказать о своих национальных особенностях, например дисциплина «Социальная педагогика», тема «Типы поселений»; дисциплина «Краеведение» и др. К сожалению, не все преподаватели предоставляют такую возможность студентам, эти учебные занятия носят эпизодический характер и используются не на всех специальностях.

Огромную роль в профессиональной подготовке студентов играет педагогическая практика, требующая достаточно удовлетворительной интегрированности студентов в условия региона получения образования,

а, с другой стороны – создающая такие условия. В колледже используется как традиционная, так и проектная форма прохождения практики. Именно проектная форма обеспечивает наиболее тесную интеграцию студента в образовательную среду колледжа и учреждения, где проходит практика. Студентам предоставляется возможность выбора формы и места прохождения практики. Однако среди студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, наиболее популярна традиционная форма. Очевидно, что они не уверены в своих возможностях для реализации социальных проектов по месту прохождения практики.

На наш взгляд, для минимизации появления рисков социокультурной адаптации у студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, необходима популяризация деятельности «Проектной школы», а также предоставление в рамках дисциплин преподавателями возможности студентам рассказывать о своей национальной культуре, обычаях и традициях, а также индивидуальное сопровождение студентов в учебном процессе на протяжении всего периода обучения в колледже.

На основании изложенного выше можно сделать вывод о том, что в организации учебной деятельности студентов учитываются условия социально-образовательной среды колледжа, а именно:

- создание образовательного портала как возможности общения студентов и преподавателей через сеть, созданную в колледже;

- организация «запуска» в образовательный процесс, способствующего ознакомлению студентов с особенностями профессионального учреждения;

- возможности проявления национальных особенностей в рамках учебных дисциплин и проектно-исследовательской деятельности.

Большие возможности для социальной адаптации студентов – представителей коренных народов Сибири имеет внеучебная деятельность, внеучебное образовательное пространство. Внеучебное образовательное пространство включает систему дополнительного образования, систему студенческого самоуправления, систему досуговых мероприятий, воспитательную работу и т. д.

Например, студию современного танца посещают студенты, представители коренных малочисленных народов Сибири. Руководитель студии, учитывая появившуюся тенденцию, оформила состав хореографической группы из студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, и осуществляет постановки национальных танцев. Эти студенты в рамках ежегодного фестиваля любительского творчества студентов и преподавателей стали исполнять национальные песни.

В качестве одного из возможных условий, влияющий на успешную адаптацию студентов Красноярского педагогического колледжа № 2 рассматривается целенаправленная воспитательная работа со студентами по организации студенческого самоуправления. Именно оно обеспечивает

необходимую динамику развития отношений в студенческой среде, задает реальные возможности гражданского и личностного самоопределения студентов, организует условия для развития их социальной активности, поддержки и реализации социальных и творческих инициатив.

Особую роль в успешной адаптации студентов играют кураторы учебных групп, которые обеспечивают формирование и развитие коллектива учебной студенческой группы, способствующего студенческой инициативе, ответственности и гражданской зрелости, культуры межличностных отношений, формированию у студентов профессионально значимых личностных качеств и т. д. Именно кураторы обеспечивают индивидуальное сопровождение каждого студента, испытывающего трудности в адаптации к учебному процессу, в том числе и студентов – представителей коренных народов Сибири.

Очень «проблемной» сферой для этих студентов является социально-бытовая адаптация. Все иногородние студенты проживают в общежитии колледжа. Там ведется большая воспитательная работа, на протяжении четырех лет общежитие колледжа занимает первые места в конкурсе общежитий Октябрьского района г. Красноярска.

В последние годы в общежитии имеется доступ в Интернет, что, в свою очередь, предоставляет студентам вне зависимости от времени суток доступ к информации, социальным сетям, услугам электронной почты.

В начале учебного года воспитателем общежития проводятся организационные собрания с целью ознакомления студентов, вновь заселившихся в общежитие, с правилами внутреннего распорядка для студентов, проживающих в общежитии, для взаимного знакомства. При заселении в комнаты учитываются пожелания студентов, поэтому студентов – представителей коренных народов – обычно заселяют в одну комнату. Однако в последнее время мы поняли, что такое заселение затрудняет интеграцию студентов в социальную среду колледжа и поэтому стараемся сделать заселение «гетерогенным», обеспечивая совместное проживание студентов различных национальностей. Конечно, на начальной стадии это вызывает некоторые конфликты, но в последующем они прекращаются, а студенты различных национальностей начинают более активно взаимодействовать между собой.

Отдельной составляющей в разработанной нами модели социально-образовательной среды является повышение профессиональной компетенции педагогического коллектива учреждения в вопросах, касающихся технологий работы со студентами – представителями коренных народов Сибири.

В 2008 г. КГБОУ СПО «Красноярский педагогический колледж № 2» стал ключевым партнером со стороны Агентства образования Администрации Красноярского края в рамках проекта «Образовательная адаптация детей и молодежи из семей мигрантов и переселенцев в Красноярском

крае». Это проект был направлен на развитие профессиональных компетенций педагогов учреждений системы СПО в области интеграции детей и молодежи из семей мигрантов, подготовку профильных специалистов (психологов, социальных педагогов, учителей и специалистов по профориентации), к использованию образовательных программ социальной, психолого-педагогической адаптации детей и молодежи из числа мигрантов, внедрение образовательных программ социальной, психолого-педагогической, этно-культурной и языковой адаптации детей и молодежи из числа мигрантов в образовательный процесс в пилотных учреждениях края.

В рамках этого проекта большинство преподавателей колледжа овладели и начали применять в своей работе технологии работы по социальной, психолого-педагогической адаптации детей и молодежи из числа мигрантов, а именно: диагностические технологии, технологии групповой работы по преодолению страхов, методы развития коммуникативных компетенций студентов, дидактические технологии, учитывающие национальный состав студенческой группы, и т. д.

Освоенные технологии прошли апробацию в образовательном процессе Красноярского педагогического колледжа № 2 и на базах пилотных учреждений проекта и показали свою эффективность.

9.3. Уровень социальной адаптированности студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, к условиям колледжа

Для оценки уровня социально-психологической адаптированности студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, к условиям колледжа было проведено анкетирование при помощи анкеты, разработанной на основе исследований В.С. Собкина, Д.В. Адамчука. Анкета включала пять содержательных блоков: адресный блок, оценка национально-этнической идентичности, уровень адаптации к учебному процессу, особенности внеучебной деятельности и социально-бытовая адаптация.

Всего в анкетировании приняли участие 30 студентов, по 10 человек с каждого курса, из них 50 % – студенты, представители коренных малочисленных народов Сибири, и 50 % студентов принимающей стороны. По половому признаку: юношей 6,7 % и девушек 93,3 %, что соответствует половой структуре учащихся колледжа. Возрастной состав респондентов – от 19 до 23 лет. Все опрошенные проживают в общежитии колледжа.

Респонденты проживают в различных населенных пунктах Красноярского края и Иркутской области. Практически все студенты из полных семей.

Национально-этническая и российская идентичность. Одним из показателей этнической идентичности выступает приверженность культурным традициям. Наше исследование показало, что значимость культурных традиций для респондентов уменьшается на протяжении обучения в колледже: на первом курсе все студенты отмечают важность соблюдения традиций, на втором – этого мнения придерживаются только 80 % представителей малочисленных народов и менее половины – русских, на третьем курсе уже никто не считает необходимым соблюдать традиции своего народа.

Главным атрибутом принадлежности к собственной национальности большинство считают язык, гражданство и опыт проживания на территории своего народа. Респонденты, представители коренных малочисленных народов Сибири, важной считают также религию своего народа (буддизм и шаманизм).

При этом большинство опрошенных толерантно относится к представителям других культур и национальностей: они считают, что все народы должны иметь возможность отмечать свои национальные праздники, даже проживая в другой стране. Респонденты допускают возможность создания семьи с человеком другой национальности, и на их отношение к человеку его национальность не влияет.

При знакомстве с человеком другой национальности большинство либо не придаёт значение фактору национальности, либо испытывают интерес, уважение.

Отношение к своей национальности у студентов неоднозначное. 70 % респондентов отмечают, что испытывают гордость от того, что принадлежат к определенной национальности, но вместе с тем студенты первого курса, представители коренных малочисленных народов, отмечают, что иногда возникают трудности из-за национальности (20 %), предпочли бы родиться другой национальности – 10 %. К третьему курсу уже 50 % студентов отмечают, что испытывают дискомфорт от принадлежности к определенной национальности, вне зависимости от нее. На наш взгляд, это можно объяснить устоявшимся мнением у общества относительно каждой национальности.

Основные черты, характерные для своей национальности, практически не зависят от национальности респондентов, но меняются в зависимости от срока обучения в колледже: на первом курсе респонденты отмечают стойкость, стремление и гордость; на втором – простоту во всем и открытость, на третьем курсе – гостеприимство и трудолюбие. Это говорит либо о том, что у студентов не случилось этнической самоидентификации, либо, что ближе к истине, нет особых различий в национальных чертах характера.

Наиболее значимые события в истории России для её становления как государства, по мнению респондентов, следующие: 9 Мая, перестройка

(вне зависимости от курса обучения и национальности). Можно предположить, что респонденты слабо знают основные исторические события, которые происходили в России. Символ и гордость России сегодня, по мнению респондентов, – В.В. Путин вне зависимости от курса и национальности, для представителей коренных малочисленных народов Сибири не менее значим С.К. Шойгу.

Мнения респондентов разделилось в зависимости от курса обучения при ответе на вопрос – «С чем ассоциируется Россия у иностранцев?» На третьем курсе студенты вне зависимости от национальности отмечают, что Россия – это страна, где можно все, так считают 100 % опрошенных, в отличие от второго курса, где отмечают, что это страна с добродушными людьми и национальной игрушкой матрешкой – 100 % опрошенных.

Адаптированность к новым условиям жизни характеризуется освоенными социальными ролями, учебной успешностью, интегрированностью в систему отношений колледжа и т. д.

Основные социальные роли, вне зависимости от курса обучения и национальности, для студентов следующие: представитель своей национальности; дочь (сын) своих родителей; студент колледжа; сестра (брат); человек своего поколения; верующий человек. Это говорит о значимости этнокультурной принадлежности, о важности семейных ролей и связи с кровной семьей и об освоении новой социальной роли студента.

Роль родительской семьи подтверждается и ответом на вопрос о том, чье мнение респонденты учитывают при принятии важных решений: наиболее важными оказались родители, наименее важными – педагоги и другие взрослые. Это говорит о том, что в колледже отношения между студентами и преподавателями не столь тесны и доверительны, как в школе.

Все респонденты отмечают, что они комфортно чувствуют себя в данном образовательном учреждении, но, несмотря на это, основные проблемы студентов, представителей малых народов Севера, следующие:

- слабое владение русским языком – 10 %;
- затруднение в общении с данной категорией со стороны педагогов и студентов колледжа – 30 %;
- возникновение конфликтных ситуаций со студентами в общежитии по вопросам организации быта в комнате – 35 %.

На вопросы – «Как вы оцениваете отношение к вам студентов колледжа» и «Как вы оцениваете отношение к Вам педагогического коллектива колледжа» – нами были получены следующие данные: 54 % студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, считают, что могут рассчитывать на помощь педагогического коллектива, 34 % – что педагоги к ним относятся положительно. 60 % удовлетворены взаимоотношениями среди студентов, но на их помощь могут рассчитывать только 27 % опрошенных представителей коренных народов Сибири.

Отношение к своей студенческой группе у респондентов, вне зависимости от курса обучения и национальности, разделилось следующим образом: положительное – около 70 % и безразличное – около 30 %.

Имеются различия в динамике учебной успешности между представителями коренных народов и русских студентов: если на первом и втором курсах количество задолжников среди русских и коренных народов практически одинаково, то к третьему курсу среди представителей коренных народов задолжников практически не остается, тогда как среди русских их количество увеличивается почти в два раза относительно младших курсов.

Основные причины, побуждающие респондентов обучаться в колледже, следующие – для представителей коренных малочисленных народов Сибири наиболее значимо желание получать новые знания (54 %) вне зависимости от курса обучения. Для студентов русской национальности – это и желание получить новые знания (34 %), и определиться в том, какие знания нужны и какие пригодятся в будущем (27 %), и долг и ответственность (27 %).

На вопрос – «Что тебе нравится в колледже?» – мнения разделились следующим образом (вне зависимости от курса):

- отношения педагогов – для представителей коренных малочисленных народов Сибири – 74 %, а для представителей русской национальности – 100 %;
- уровень преподавания – 60 % и 87 % соответственно;
- одноклассники – 87 % и 94 % соответственно.

Таким образом, можно видеть, что адаптированность студентов, представителей коренных народов Сибири, несколько ниже, чем русских.

Наиболее мотивированы на продолжение образования и работы по специальности представители коренных малочисленных народов Сибири (100 %), в отличие от студентов русской национальности, где многие еще не определились с дальнейшими планами (34 %) и появляется что-то «другое» (14 %), можно предположить, что это устройство личной жизни или трудоустройство, но не по специальности, продолжение образования для студентов русской национальности отмечают только студенты третьего курса (14 %). Возможно, с этими обстоятельствами и связаны особенности динамики учебной деятельности русских студентов и представителей коренных народов.

Все респонденты отмечают, что вне зависимости от наличия проблем имеют друзей, но в большей степени представителей своей национальности. Респонденты отмечают, что не чувствуют себя «чужими» в городе (90 %) и только 10 % отмечают, что из-за недостаточного знания русского языка чувствуют себя некомфортно.

Свободного времени у студентов первого и второго курсов одинаково – от 4 до 6 часов, в отличие от студентов третьего курса – 2–3 часа. Можно

сделать вывод о том, что количество свободного времени одинаково, не зависит от национальности, прослеживается зависимость от курса обучения, к окончанию обучения тенденция на снижение. На вопрос «Как вы проводите свое свободное время?» – респонденты вне зависимости от курса обучения и национальности ответили, что предпочитают общаться с друзьями, выполнять домашнюю работу (приготовление еды, уборка комнаты и т. д.).

Предпочтение студенты отдают и компьютеру, но если у студентов русской национальности вне зависимости от курса это выражено, то у студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, значительно на втором и третьем курсах. Менее значимо для студентов, вне зависимости от курса и национальности, занятия спортом, в секциях и кружках. Предпочтение в проведении свободного времени можно объяснить тем, что в общежитии имеется Интернет, а это в свою очередь обеспечивает доступ к социальным сетям. Радует тот факт, что в свободное время студенты читают книги.

На вопрос: «Комфортно ли вы себя чувствуете в комнате общежития?» – мнения респондентов разделились следующим образом – в целом студенты чувствуют в комнате себя комфортно (57 %), это подтверждается тем, что могут рассказать в комнате кому-нибудь о своем душевном состоянии. Несмотря на это, среди первокурсников (вне зависимости от национальности) и студентов второго курса, представителей коренных малочисленных народов Сибири, есть студенты, которым некомфортно в комнате – 10 %. Это можно объяснить возникновением конфликтных ситуаций в комнате, так как студенты практически проживают в комнате со своими одногруппниками.

Понятие «жизненный успех» для большинства студентов связано с такими характеристиками, как уважение окружающих, материальное благополучие, дружная семья и любимая работа. Обсуждая качества, необходимые для достижения успеха, студенты в числе наиболее важных назвали умения общаться с людьми, хорошее образование и здоровье, профессионализм в каком-то деле. Эти данные достаточно хорошо согласуются между собой.

На основании проведенного анализа анкет можно сделать следующие выводы.

1. Студенты колледжа идентифицируют себя как представителя какой-либо национальности, несмотря на разницу отношения к этому. Для студентов национальность не влияет на отношения и общение между собой.

2. Значимость культурных традиций для респондентов зависит от курса обучения, чем старше курс, тем менее значимы традиции. Это можно объяснить тем, что в колледже мало пространства, где их можно раскрыть.

3. Студенты колледжа слабо идентифицируют у себя черты, которые присущи своей национальности, но присутствует четкая мировоззренческая позиция.

4. Понятие «жизненный успех» и те качества или условия, которые необходимы сегодня молодому человеку, чтобы добиться успеха в жизни, менее зависят от национальных особенностей.

5. Все респонденты отмечают, что они комфортно чувствуют себя в данном образовательном учреждении, но, несмотря на это, все же имеются определенные проблемы.

6. Практически для всех респондентов важны одноклассники, что говорит о том, что они идентифицируют себя с определенной группой в колледже.

7. Успеваемость студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, к третьему курсу выравнивается, что объясняется мотивацией на получение дальнейшего образования по специальности.

8. Для студентов (вне зависимости от курса и национальности) менее значимо дополнительное образование, предоставляемое колледжем, так как они чаще свое свободное время проводят, общаясь друг с другом, и за компьютером.

Нами разработаны рекомендации для колледжа, учитывающие национально-культурные особенности, минимизирующие социально-психологические риски и, следовательно, влияющие на более успешную социальную адаптацию студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, к условиям профессионального образования.

1. Включить в программу запуска в образовательный процесс задания, направленные на ознакомление студентов с национально-этническими особенностями и на развитие толерантного отношения студентов друг к другу.

2. В рамках учебных дисциплин преподавателям организовывать пространство для ознакомления с национально-этническими особенностями студентов.

3. Руководителям курсовых, дипломных работ, а также студенческих проектов расширять тематику, направленную на изучение национальных особенностей, проблем социальной адаптации, не только студентов, представителей коренных малочисленных народов Сибири, но и в целом мигрантов разных возрастов.

4. Социально-педагогическому центру колледжа рекомендуется рассмотреть возможность организации и развития имеющегося дополнительного образования студентов, учитывающую национальные особенности этносов.

5. В рамках внеучебной деятельности студентов расширить возможность для предъявления на студенческо-преподавательскую аудиторию национально-культурных особенностей.

6. Студенческому самоуправлению колледжа пересмотреть свою деятельность в следующих направлениях:

- отслеживать ситуацию обучения студентов, представителей малочисленных народов, и в случае необходимости организовывать мероприятия по ликвидации задолженностей у данных студентов;

- отслеживать ситуацию проживания студентов в общежитии, в случае необходимости помогать разрешать конфликты, возникающие в быту;

- организовывать мероприятия на уровне колледжа, где студенты, представители коренных малочисленных народов, имели бы возможность предъявить свои национально-культурные особенности.

7. Психологу и социальному педагогу проводить занятия для кураторов учебных групп, направленные на ознакомление с социально-психологическими особенностями развития и особенностями социальной адаптации представителей коренных малочисленных народов Сибири.

8. Социальному педагогу/воспитателю изучать ситуацию социально-бытовой адаптации, проводить мероприятия, направленные на толерантное отношение студентов друг к другу в общежитии для профилактики конфликтных ситуаций.

9. Администрации общежития при расселении студентов учитывать их национальность и стремиться к интеграции студентов разных национальностей.

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРСКОМ ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

10.1. Поликультурные компетенции современного выпускника вуза

Новая парадигма образования предполагает еще в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста формирование нового взгляда на собственную профессиональную карьеру, что предъявляет особые требования к его личностно-профессиональным качествам, вносит существенные изменения в цели и содержание профессиональной подготовки, требует иных подходов к организации образовательного процесса в системе непрерывного педагогического образования.

Современная действительность, национально-культурные сообщества, семья, религиозные конфессии явно и многократно усиливают влияние на молодежь, общество в целом. Новые тенденции, связанные с изменением подходов к профессиональной подготовке в условиях поликультурной среды, отражены в нормативно-правовых документах (ФГОС ВО, ФЗ 273 «Об образовании в Российской Федерации», Концепции модернизации российского образования на период до 2020 г., ФЦПРО 2015–2020 гг., программы стратегического развития СФУ и ИППС), в основе которых лежат идеи поликультурного образования в течение всей жизни.

Развитие непрерывного поликультурного образования предполагает гармонизацию межэтнических отношений средствами образования, связанные с результативностью деятельности системы образования, формированием единой национальной (русской) и культурной (этнической, региональной) идентичностей. В то же время образовательная система предопределяет национально-культурные ориентации и гражданское поведение человека с позиций государства как объединяющего социума. В этом случае необходимы новые решения, которые, с одной стороны, учитывали бы возрождающееся национальное самосознание каждого этноса, а с другой – предлагали способы гармонизации интересов самых различных сообществ.

Поликультурное общество испытывает потребность в новом мировоззрении, направленном на интеграцию культур и народов с целью их

дальнейшего сближения и духовного обогащения. Все это обосновывает значимость поликультурного образования, целью которого выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной и продуктивной жизни в поликультурной среде.

В современных условиях возрастает необходимость осуществления образования в контексте культуры, актуализируется проблема подготовки будущего специалиста к работе в условиях поликультурного образовательного пространства, выступающего посредником между культурами разных народов, готового к межкультурному диалогу, способного к разработке и осуществлению культуросообразных педагогических технологий. Вместе с тем, несмотря на достаточную теоретическую разработанность исследуемой проблемы, пока не раскрыты ее практические особенности в области профессиональной подготовки. Целью непрерывного межкультурного образования является не только достижение определенных образовательных результатов, но и развитие поликультурной компетентности личности посредством межкультурной образовательной среды.

В качестве необходимых компетенций выпускника высшего профессионального образования рассматриваются компетенции, которые обеспечивают ему возможность интегрироваться в единое образовательное пространство. В перечень таких компетенций входит межкультурная компетенция, включающая готовность к эффективному межкультурному взаимодействию, оценивание коммуникативной ситуации, использование вербальных и невербальных средств, воплощение в практике коммуникативных намерений. Её наличие способствует эффективной межкультурной коммуникации.

В связи с этим становится значимым уже в процессе профессиональной подготовки развитие поликультурной компетентности студента, которая является ключевым условием формирования благоприятной социальной среды в поликультурном регионе.

Под поликультурной компетентностью мы понимаем интегративное качество личности, включающее систему поликультурных знаний, умений, навыков, интересов, потребностей, мотивов, ценностей, поликультурных качеств, опыта, социальных норм и правил поведения, необходимых для повседневной жизни и профессиональной деятельности в поликультурном обществе.

Стратегия Минобрнауки отражает существующую актуальность и необходимость реализации поликультурного образования в среде вуза. Это обусловлено тем, что происходит расширение международного сотрудничества. В рамках различных программ обучения и культурного обмена сюда приезжают сотни иностранных студентов, а студенты СФУ выезжают за рубеж. Становится все более очевидным, что человечество развивается по пути расширения взаимосвязи и взаимозависимости раз-

личных стран, народов и их культур. Особая роль в этом процессе принадлежит концепции обучения в течение всей жизни.

Проект Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia (сокр. ALLMEET), одним из участников которого является Институт педагогики, психологии и социологии СФУ, осуществляется консорциумом четырех европейских и шести российских вузов. В состав консорциума входят его координатор – Болонский университет (Италия), Новый Лиссабонский университет, г. Лиссабон (Португалия), Университет Глазго (Великобритания), Европейский центр оценки образования inHolland (Нидерланды). Российскую сторону в проекте представляют три федеральных университета: Казанский федеральный университет, Сибирский федеральный университет и Северный (Арктический) федеральный университет, а также Марийский государственный университет, Институт психологии и педагогики профессионального образования РАО, Московский государственный городской педагогический университет, Молодежная общественная организация Республики Татарстан «Центр развития добровольчества “Волонтер”».

Проект ALLMEET нацелен на развитие непрерывного образования, направленного на формирование мультикультурализма в образовании и толерантности в России, созданию молодежного поликультурного центра.

Запросами современного общества являются не только предприимчивые люди, но и специалисты, способные понимать ценность общечеловеческого достояния культуры. Центром этой системы выступают человек, который воспитывается и развивается в поликультурном пространстве. Наблюдающийся в последние годы резкий подъем национального самосознания, стремление к этнокультурной самоидентификации обуславливают огромный интерес народов как к своей национальной культуре, так и к культуре народов ближайшего и отдаленного национального окружения.

На этапе вузовского обучения проблемы становления национального самосознания, взаимоотношений этносов выходят на новый уровень, связанный с идентификацией межэтнических отношений. Формирование межкультурной компетенции у студентов является важной задачей профессионального обучения в высшей школе вне зависимости от профиля обучения, которую может решить создание Молодёжного поликультурного центра на базе ИППС СФУ.

Поликультурный центр непрерывного образования создан в 2015 г. как структурное подразделение Института педагогики, психологии и социологии ФГАОУ ВПО «Сибирский федеральный университет» для создания единого этнокультурного образовательного пространства Красноярского края и реализации проектов, направленных на интенсификацию академического, научного и культурного взаимодействия между университетами-партнерами средствами персональных сервисов обучения.

Поликультурный центр непрерывного образования осуществляет свою деятельность в соответствии с утвержденным Положением, а также в соответствии с Уставом университета и локальными нормативно-правовыми актами университета.

Поликультурный центр непрерывного образования осуществляет деятельность в сфере межкультурных вопросов, способствующих включению в диалог людей с разными культурными традициями, осуществлению продуктивного взаимодействия и выстраиванию индивидуальной траектории развития, оказывает психолого-педагогическую и методическую поддержку, способствует реальному обмену опытом и получению образования в течение всей жизни.

Для поддержки работы Центра создана поликультурная образовательная платформа – специальная информационно-образовательная среда, направленная на развитие поликультурного образования в течение всей жизни и толерантного отношения на территории РФ (адрес: – <http://tempus-allmeet.ipps.sfu-kras.ru>).

Поликультурная образовательная платформа является комплексным интерактивным образовательным ресурсом для сопровождения задач поликультурного центра, позволяет организовать открытый диалог удаленных пользователей.

Поликультурная образовательная платформа представляет собой системно-структурную организацию среды, т. е. совокупность взаимодействующих систем (подсистем): информационных образовательных ресурсов, компьютерных средств обучения, современных средств коммуникации и педагогических технологий. Учебная деятельность в информационной образовательной среде – это открытая педагогическая система, направленная на воспитание интеллектуальной, творческой и социально развитой личности.

10.2. Центр непрерывного образования как средство формирования поликультурных компетенций будущего специалиста

В соответствии с процедурами создания и финансирования, Поликультурный центр непрерывного образования работает в едином информационном поле, способствует развитию интеграционных процессов в развитии гражданского общества.

Поликультурный центр непрерывного образования:

- обеспечивает обучение молодежи;
- разрабатывает стратегии интеграции, создает возможности для взаимодействия и взаимопонимания между коренными жителями и ми-

грантами через различные межкультурные события (курсы, выставки, конференции, семинары);

- проводит обсуждения, аналитические семинары, круглые столы по вопросам, связанным с гражданским обществом;

- продвигает курсы гражданственности, которые помогают коренным жителям и мигрантам узнать о среде, в которой они живут;

- предлагает возможные стратегии для взаимодействия между институциональными и неинституциональными сервисами, школами и центрами на местном уровне, на национальном и международном уровнях.

В процессе проектирования поликультурной образовательной платформы были учтены организационно-методические условия, представленные совокупностью технических и программных средств хранения, обработки, передачи информации, обеспечивающих оперативный доступ к информации и создающих возможность для общения, обучения и развития.

Конфигурация Межкультурной образовательной платформы состоит из пяти интерактивных пространств: 1) интерактивный интернет-сайт; 2) сервис электронного портфолио; 3) образовательный сектор; 4) научный сектор; 5) координационный центр.

Интерактивное пространство (1) представлено интерактивным интернет-сайтом. Он решает задачи интеграции Межкультурной образовательной платформы в информационную среду социума, в котором функционирует платформа. Выделим три основных функции, которые должны быть реализованы интернет-сайтом. Во-первых, привлечение представителей целевых групп к работе платформы, информирование о возможностях участия в ней. Данная функция обеспечивает потребность входа в Межкультурную образовательную платформу, создает информационный посыл для потенциальных субъектов образовательного процесса. Подчеркнем, что привлечение к работе платформы осуществляется в том числе художественными средствами с использованием современных мультимедийных технологий. Это позволяет обращаться не только к когнитивным реакциям представителей целевой аудитории, но и к реакциям эмоциональным. Во-вторых, интернет-сайт функционирует как сервис, позволяющий представителям целевых групп обращаться с вопросами к специалистам платформы. Тем самым он устанавливает интерактивный формат контактов между субъектами образовательного процесса. В-третьих, ведение блогов, интернет-дискуссий по проблемам этнической и религиозной толерантности в рамках модерлируемого интернет-форума.

Интерактивное пространство (2) представлено сервисом электронного портфолио. Он выступает как инструмент самопрезентации, персонального развития, самообучения и построения карьеры представителей целевых групп в течение всей жизни.

Интерактивное пространство (3) – это собственно образовательный сектор платформы. Здесь решаются задачи проведения тренингов, обучающих семинаров, консультаций, производится непосредственная работа по социализации представителей целевой аудитории. В образовательном секторе могут быть применены технологии как дистанционного, так и непосредственного обучения. Первые представлены в виде вебинаров, электронных обучающих курсов и других подобных форматов; вторые – в виде курсов-тренингов, форумов, практикумов, обучающих семинаров и т. д.

Интерактивное пространство (4) – это научный сектор платформы. Здесь осуществляется научный анализ хода и результатов работы Межкультурной образовательной платформы и ее отдельных компонентов. В научном секторе проводится научная рефлексия работы платформы, вырабатываются рекомендации по улучшению ее функционирования. Полученные в ходе научного анализа выводы оформляются в форме аналитических отчетов, научных публикаций, выступлений на научных конференциях.

Интерактивное пространство (5) – координационный центр, который осуществляет общее и оперативное руководство работой Межкультурной образовательной платформы, проведение общей рефлексии с участниками проекта, выявление проблемных точек, принятие решений по их оптимизации. Главная задача координационного центра – создать условия для функционирования и эффективного взаимодействия всех интерактивных пространств.

Таким образом, меняется не только содержание, но и методы преподавания, среда взаимодействия. Огромное значение приобретают электронное обучение, интерактивные цифровые образовательные ресурсы, используется среда управления образовательным контентом MOODLE и поликультурная образовательная платформа. В информационно-образовательном пространстве активно используется технология электронного портфолио, не только для аутентичного оценивания студентов, но и как инструмент рефлексии, как технология личностного и профессионального развития, позволяющая студенту накапливать артефакты как для предъявления на компетентностных испытаниях, так и потенциальным работодателям. Е-портфолио выступает в роли культурных средств организации включенного и осмысленного наблюдения и пробно-проектного действия студента в ситуации погружения в разные виды учебной деятельности, реализации принципов непрерывного образования по таким областям, как миграция, межкультурное образование, права человека, а также в повышении уровня толерантности по отношению к мигрантам и представителям этнических меньшинств.

Каждый пользователь поликультурной образовательной платформы имеет контролируемый доступ к ресурсам и социальным поликультурным сервисам по ключевым вопросам национальной политики, миграции, соци-

ального развития, взаимодействия образования, бизнеса, правительства и институтов гражданского общества. Представленные социальные поликультурные сервисы позволяют участникам организовать общение, предоставляют возможности вступления в сообщества, предоставляют возможность осуществлять поиск друзей и партнеров, проводить рефлексию через сервис портфолио.

Таким образом меняется не только содержание, но и методы преподавания, среда взаимодействия. Огромное значение приобретают электронное обучение, интерактивные цифровые образовательные ресурсы, используется среда управления образовательным контентом MOODLE и поликультурная образовательная платформа. В информационно-образовательном пространстве активно используется технология электронного портфолио не только для аутентичного оценивания студентов, но и как инструмент рефлексии, как технология личностного и профессионального развития, позволяющая студенту накапливать артефакты и для предъявления на компетентностных испытаниях, и потенциальным работодателям.

Профессиональный стандарт педагога и стандарт подготовки будущих специалистов предъявляет новые требования к образовательным результатам и новую философию оценивания. Происходит перенос акцентов с формальной оценки результатов обучения на экспертную оценку, самооценку, взаимооценку готовности и способности к межкультурному образованию.

Е-портфолио выступает в роли культурных средств организации включенного и осмысленного наблюдения и пробно-проектного действия студента в ситуации погружения в разные виды учебной деятельности, реализации принципов непрерывного образования по таким областям, как миграция, межкультурное образование, права человека, а также в повышении уровня толерантности по отношению к мигрантам и представителям этнических меньшинств (рисунок).

По словам Х. Барретт, меняется образовательная парадигма с «Оценивание обучения» на «Оценивание для обучения». Джордж Робертс (2006) выделяет такие значимые черты системы оценивания для обучения: понимание студентом целей и результатов оценивания, включение внешней оценки и самооценки, связь оценивания со следующими «этапами» обучения. Следовательно, оценивание для обучения – больше, чем просто выставление оценок. Это вовлечение преподавателя в планирование следующего этапа обучения и возможность студенту увидеть и понять свои проблемные моменты в обучении.

Хелен Барретт выделяет ряд значимых факторов, которые должны способствовать развитию качества системы оценивания обучения: развитие когнитивных теорий и понимания предмета оценивания, развитие тех-

нологий измерений результатов, расширенные способы интеризации комплексных результатов обучения. При использовании технологии Е-портфолио в современных условиях Х. Баретт делает акцент на личности обучаемого и на значимости результатов обучения для самого студента.

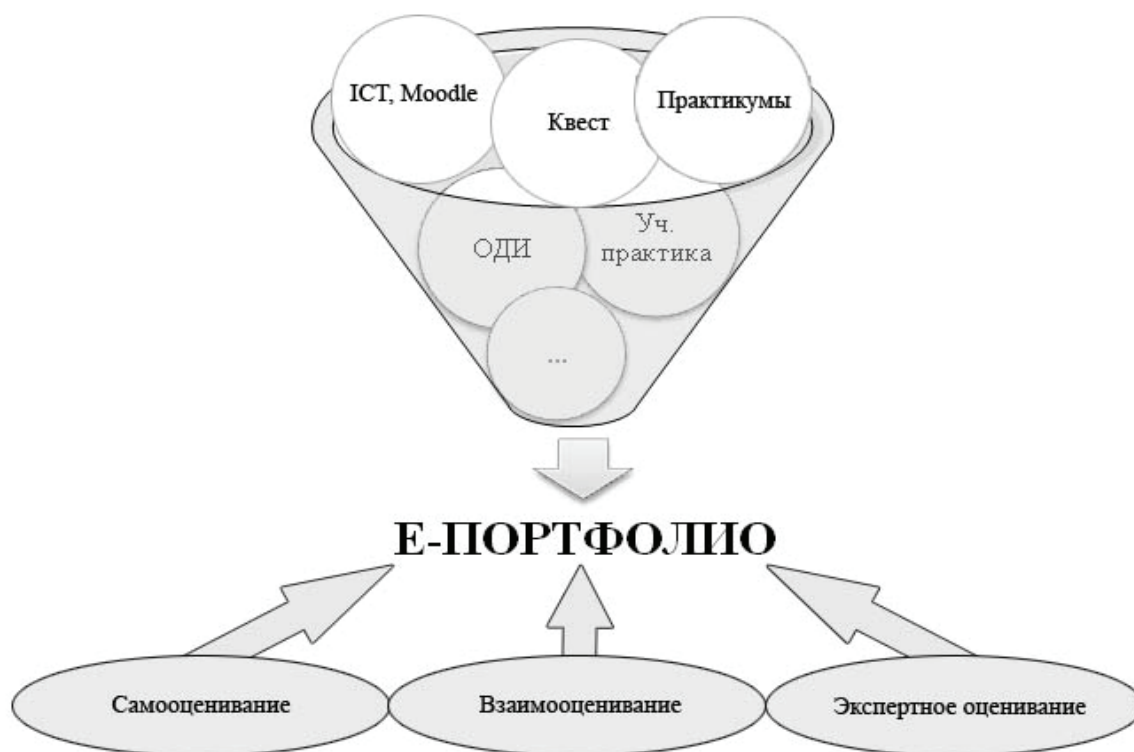


Рис. Системы оценивания образовательных результатов студентов посредством Е-портфолио

Студент, работая над материалами Е-портфолио, которые в дальнейшем позволят ему продемонстрировать свои достижения, «создает историю своего обучения и развития» в виртуальном пространстве. Портфолио действительно становится инструментом аутентичного оценивания, если он включает в себя способы фиксации навыков и умений студента в модельных кейс-ситуациях и реальных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа в целом стала завершением серии исследований, посвященных интеграции детей-мигрантов и формированию толерантности принимающей и прибывающей сторон. За это время в рамках проекта «Толерантная школа: мосты в будущее» был проведен сравнительный анализ различных моделей формирования межэтнической толерантности в образовательной среде; разработана программа формирования толерантности педагога, работающего в поликультурной школе, и подготовки классных руководителей к работе в поликультурной среде в рамках обучения на рабочем месте.

Теоретический анализ проблем адаптации детей из семей мигрантов в иноэтнической среде позволил нам сформулировать гипотезу нашего исследования: успешной адаптации детей из семей мигрантов способствуют следующие социально-педагогические условия:

- 1) включение детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства;
- 2) формирование позитивного образа всех этносов, представленных в школе;
- 3) становление и развитие образа будущего, выстраивание жизненных траекторий и самоопределение детей;
- 4) активное включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума.

Были выделены проблемы социокультурной адаптации детей из семей мигрантов: разрыв между уровнем притязаний и реальностью; конфликт норм и ценностей семьи и принимающего сообщества (отношение к возрасту, труду, созданию семьи); неопределенность будущего.

Под социокультурной адаптацией мы понимаем процесс взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются их требования и ожидания, а также результат этого процесса, отражающий важнейшее человеческое качество мигрантов – стремление к сохранению жизни и реализации базовых потребностей в новой среде при поддержке социальных институтов и коренного населения.

Механизм адаптации через школу воздействует не только на детей из семей трудовых мигрантов, но и на их родителей. Создавая определенные условия для адаптации и развития толерантности ученика, школа должна очень внимательно отнестись и к его семье, так как если подобные идеи в ней не принимаются и не поддерживаются, то «перебороть» у ребенка заложенную семьей установку очень сложно.

Нами разработаны возможные способы (события) реализации выделенных нами условий адаптации. Так, для включения детей в реальную *деятельность по освоению окружающего пространства* необходимо насыщение информационного пространства на всех ступенях образования; организация дискуссий по тем или иным проблемам поликультурного общества; активизация субъектности учащихся в сфере освоения окружающего пространства.

Для формирования позитивного образа всех этносов, представленных в школе необходима реализация поликультурной направленности содержания образования; наполнение образов других культур причинно-следственными связями, помогающими осознать причины разнообразия культурного мира и своего места в этом разнообразии; обучение культурно-специфическим умениям, характерным для других этнокультур; предоставление всем учащимся равных возможностей для участия в активе класса и образовательного учреждения.

Для становления и развития образа будущего выстраивания жизненных траекторий и самоопределения детей необходимо предоставление ребенку широких возможностей выбора, альтернатив в учебном и внеучебном пространстве, включая выбор своей позиции (активной или пассивной); проведение встреч с успешными представителями различных профессий, включая выпускников-мигрантов; организация пространства личностных и профессиональных проб; усиление рефлексивной составляющей всех видов деятельности; активное включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума.

Самым сложным на данном этапе представляется *привлечение родителей к активному участию в образовательном процессе*. Для реализации этого условия необходимо вовлечение родителей в образовательный процесс; изучение языка, истории, географии и культуры региона пребывания (совместно с семьями); активное конструирование и использование межвозрастных пространств (клубы, лагеря, совместные дела, взаимопомощь); разработка системы совместного участия учащихся, учителей и родителей в создании норм и правил общешкольной жизни; создание возможности влиять на характер решений, касающихся всей школы, каждому участнику образовательного процесса как лично, так и через систему существующих в школе объединений и организаций, обеспечение прозрачности принимаемых решений; организация совместной деятельности детей, родителей и педагогов в окружающем пространстве школы, выстраивание взаимодействия с представителями социума (акции, проекты, праздники).

В ходе проверки гипотезы нами осуществлены:

- исследование реализации в образовательной среде школы социально-педагогических условий, способствующих социокультурной адаптации детей из семей мигрантов;

- анализ эффективности реализации данных социально-педагогических условий;

- исследование (в случае отсутствия результативности) функциональности социально-педагогических условий, т. е. их адекватности тем субъектам образовательного процесса, для которых они предусмотрены.

Проведенный анализ образовательного пространства показал, что наиболее успешно реализуются три из четырех условий, описанных в теоретической модели:

- включение детей в реальную деятельность по освоению окружающего пространства;

- формирование позитивного образа всех этносов, представленных в школе;

- становление и развитие образа будущего, выстраивание жизненных траекторий и самоопределение детей.

Реализации условия «активное включение семей детей-мигрантов в жизнедеятельность образовательного учреждения и социума» требует проведения дополнительного исследования и поиска адекватных средств и способов осуществления.

Таким образом, исследование реализации в школьной структуре социально-педагогических условий адаптации детей из семей мигрантов показало, что образовательная среда школы № 84 *в полной мере соответствует рассмотренной нами теоретической модели полиэтнической образовательной среды*. Эффективность адаптации подтверждена анализом элементов автобиографий выпускников школы из семей мигрантов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Barrett H.C. Electronic Portfolios – A chapter in Educational Technology // ABC-CLIO Encyclopedia. 2001. – URL : <http://electronicportfolios.com/portfolios/encyclopediaentry.htm>
2. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. 1997. Vol. 46 (1). P. 5–34.
3. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations // Cultures in contact / Ed by S/Bochner. Oxford, 1982. P 5–44.
4. Breakwell G.M. Coping with threatened identities. L. –N.Y.: Mithuen, 1986; Threatened identities/ Breakwell G.M. (ed.). Chichester: Wiley, 1983.
5. Bruner J.S. The Culture of Education. – Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1996. 224 p.
6. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment // Commission of the European Communities (COM (2003) 336). Brussels, P. 17–18.
7. Csepeli G. Structures and contents of Hungarian national identity : Results of political socialization and cultivation. Frankfurt am Main, 1988.
8. Goffman E. The neglected situation // Amer. Anthropol. 1964. V. 66. N 5. Part. 2.; Goffman E. Stigma: Notes on the management of spoiled identity. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
9. Gordon M.M. Assimilation in American Life; New York : Oxford University Press. 1964.
10. Режим доступа : <http://gazeta-licey.ru/news/education/item/4302-z>, <http://www.sz.aif.ru/society/article/29486>,
11. Режим доступа : <http://politika-karelia.ru/?p=8765>
12. Ignatieff M. Nationalism and Toleration // The Politics of Toleration. Edinburg, 1999. P. 77.
13. Marcia J. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology. N.Y., 1980.
14. Mead G.H. Mind, self and Society. Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1946.
15. Newman J. Foundations of Religious Tolerance. University of Toronto Press, 1982.
16. Phinney J.S. A three-stage model of ethnic identity development in adolescence // Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities. Albany, 1993
17. Phinney J.S. Ethnic identity in adolescents and adults : Review of research // Psychological Bulletin. 1990.

18. Tajfel H. Social stereotypes and social groups // Intergroup behavior / Ed.by J.C. Turner, H Giles / Oxford, 1981. P 144–167.
19. Triandis H.C. Culture and social behavior. N.Y. etc. : McGraw-Hill, 1994.
20. Абдулатипов Р.Г. Этнополитология. СПб. : Питер, 2004. 313 с.
21. Абульханова А.К. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология : Журн. высш. шк. экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 5.
22. Агибалова Е.В., Донской Г.М. История средних веков : учебник для 6 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. А.А. Сванидзе. – 12-е изд. М.: Просвещение, 2005. 272 с.
23. Агранат Ю.В. Формирование поликультурной личности будущих специалистов социальной сферы при обучении иностранному языку в вузе: дис ... канд. пед. наук. – Хабаровск, 2009. 195 с.
24. Адаптация студентов 1-го курса [Электронный ресурс] / Е.В. Виттенберг // Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995. 23 с. – Режим доступа : <http://uovr.istu.ru>. – Загл. с экрана.
25. Адаптация студентов 1-го курса [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://uovr.istu.ru>. – Загл. с экрана.
26. Аджиева Е.М. Этнопедагогические и этнопсихологические условия воспитания толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) / отв. ред. С.К. Бондырева : сб. науч.-метод. ст. М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. С. 85–99.
27. Азариашвили С. Г. Научно-методическая работа педагогов в совершенствовании образовательной системы в условиях малого города : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2000.
28. Акутина С.П. Образовательная среда вуза как фактор профессионального самоопределения студентов : монография / науч. ред. С.П. Акутина. М. : Перо, 2011. 243 с.
29. Александров Д.А. Кавказ и Средняя Азия: Курс для социальных работников. Часть 2. Предназначен для помощи в практической работе с мигрантами из Средней Азии и Кавказа / сост. : Д.А. Александров, В.В. Костенко, Э.Д. Понарин / Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии, Санкт-Петербургский филиал Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». М. : МОТ, 2012.
30. Александров, Д.А., Баранова, В.В., Иванюшина В.А. Дети и родители-мигранты во взаимодействии с российской школой // Вопросы образования. 2012. № 1.
31. Александрова Е.А. Культурное самоопределение личности и индивидуализация // Новые ценности образования: Культуросообразная школа : науч.-метод. сб. М., 2002. № 11.

32. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма, и когнитивной психологии // Вопр. психол. 1996. № 1. С. 131–143.

33. Апитян Т.А. «Свой» и «чужой»: прямая и обратная перспектива. Реальность этноса. Образование и проблемы межэтнической коммуникации : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конференции (Санкт-Петербург, 17-20 апреля 2002 г.) / под науч. ред. И.Л. Набока. СПб., 2002. С. 25–28.

34. Арктика – мой дом родной, народы Севера земли : Популярная энциклопедия школьника / под ред. З.П. Соколова М. : Северные просторы, 2001. 285 с.

35. Арутюнов С.А. Фантом безэтничности // Расы и народы. М. : Наука, 1989. Вып. 19. С. 22–24.

36. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению многокультурного общества. – Режим доступа : <http://rudocs.exdat.com/docs/index-175663.htm>

37. Асмолов А.Г. Толерантность : от утопии к реальности. На пути к толерантному сознанию // отв. ред. А.Г. Асмолов. М. : Смысл, 2000. С. 4–7.

38. Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rairon.info/>. – Загл. с экрана.

39. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М. : «Просвещение», 2008.

40. Баклушинский С.А. Социальное окружение и Я-концепция в юношеском возрасте // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника : Труды по социологии образования. М., 1993. Т. I, вып. II. С. 83–92.

41. Баклушинский С.А., Орлова Н.Г. Особенности формирования этнической идентичности в мегаполисе // Этнос. Идентичность. Образование : труды по социологии образования. М., 1998. Т. IV, вып. VI. С. 248–267.

42. Бауман З. Мыслить социологически. М., 1996.

43. Бахтин М.М. К философии поступка. Философия и социология науки и техники / под ред. И.Т. Фролова. М. : Наука, 1986.

44. Безюлева Г.В. и др. Социально-психологические риски в поликультурном профессиональном образовании : монография. М. : НОУ ВПО МПСИ, 2008. 192 с.

45. Белая книга по межкультурному диалогу. Жить вместе в равном достоинстве. Утверждена министрами иностранных дел стран-членов Совета Европы на 118-й сессии Комитета министров, Страсбург, 7 мая 2008 года. – URL : http://www.rus-eu-culture.ru/files/images/White_paper_2.pdf. Дата обращения: 01.07.2015.

46. Белинская Е.П., Куликова И.В. Проспективная идентичность подростка в условиях социального кризиса // Труды по социологии образования. М., 1999.
47. Белинская, Е.П. Этническая социализация подростка. М. : Владос – Пресс, 2007.
48. Белоусова, И.Э. Этнопсихология. М. : РАГС, 2009. 96 с.
49. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 24 с.
50. Бенкс Дж. Мультикультурное образование: цели и перспективы // Новые ценности образования : культуросообразная школа. М., 2002. С. 198–202.
51. Бердяев Н.А. Русская идея. Основные проблемы русской мысли XIX и начала XX века // О России и русской философской культуре: философы русского послеоктябрьского зарубежья / под ред. Е.М. Чехарина. М. : Наука, 1990. С. 44.
52. Бердяев Н. Самопознание: Опыт философской автобиографии. М., 1990.
53. Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / пер. с англ. И. Шолохова // Развитие личности, 2001. № 3, 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html / Берри Дж. и др. Кросс-культурная психология. Харьков, 2007.
54. Берри Дж., Пуртинга А., Сигалл М., Дасен П. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков, 2007. 560 с.
55. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI в. / В.С. Библер. М. : Политиздат, 1990. 413 с.
56. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. М. : Изд-во УРАО, 1998. 576 с.
57. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М. : Изд-во МГУ, 1982. 200 с.
58. Бойко В.И. Жизненный потенциал этнокультурного развития современной Сибири. Барнаул – Новосибирск – Москва, 1999.
59. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью // Избранные педагогические труды : в 2 т. Т. II. Ростов н/Д : Изд-во РГПУ, 2006. 504 с.
60. Бондаренко Р.З. Комплексно-целевая программа «Мы разные, но мы вместе» «Формирование установок толерантности сознания и профилактики экстремизма». Радужный, 2011.
61. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрированного образовательного пространства. М. : МОДЭК, 2003.
62. Бондырева, С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). М. : Изд-во МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. 240 с.

63. Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: гуманитарно-целостный подход : учебник / под ред. Н.М. Борытко. Волгоград : Изд-во ВГПК РО, 2005.
64. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2000. 225 с.
65. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление. Красноярск, 2003
66. Бромлей Ю.В. Очерки теории этноса. М., 1983.
67. Буюева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М. : Изд-во МГУ, 1968. С. 67.
68. Букрдьё П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М. : Просвещение, 2007.
69. Свиридова В.Ю. Литература : учеб. для 1-го класса (I–IV). – 2-е изд., перераб. / под ред. Н.А. Чураковой Самара : Корпорация «Федоров» ; Издат. дом «Федоров», 1999. 136 с.
70. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? М., 1996. № 1. С. 33–37.
71. Васьковская, С.В. Психологические условия формирования профессионального самосознания будущего учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1987. 17 с.
72. Вигасин А.А. История Древнего мира : учеб. для 5-го кл. общеобразоват. учреждений / Годер Г.И., Свенцицкая И.С. – 12-е изд. М. : Просвещение, 2005. 287 с.
73. Виндт И.Е. Эволюция культурных эпох и образовательных моделей // Новые ценности образования. Культуросообразная школа. М., 2002. С. 4–11.
74. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. СПб., 1995. 23 с.
75. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. С. 224.
76. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 4. Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М., 1984. С. 265.
77. Габдулаков В.Ф., Хисамова В.Н. Лингводидактика поликультурного образования. М., 2012.
78. Гайфина Л.Ф. Формирование готовности студентов вуза к общению в мультикультурной среде. Оренбург, 2003.
79. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
80. Гессен С.И. Нация и человечество. Национальное образование // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы / сост. П.В. Алексеев. М., 1993.

81. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
82. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
83. Глебов А.А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения : учеб. пособие. Волгоград : Перемена, 2004. 102 с.
84. Голованова М.В. Родная речь: учебник по чтению для учащихся начальной школы / сост. : М.В. Голованова, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климанова. М. : Просвещение, 2003. 225 с.
85. Гриценко В.В. Этническая идентичность и социально-психологическая адаптация // Известия Саратов. ун-та. 2006. Т. 6. Сер. Философия. Психология. Педагогика, вып. 1–2.
86. Гришаева Л.И., Цурикова Л.В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Воронеж : Изд-во Воронеж, ун-та, 2006. С. 153–154.
87. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации: учебник для вузов / под ред. А.П. Садохина. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. С. 217–230.
88. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера Земли. М., 2000.
89. Гуров В.Н. и др. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие. М., 2004. 240 с.
90. Гуткина Н.И. Личностная рефлексия в подростковом возрасте : автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 1983. 21 с.
91. Данилов А.А. История России, XX – нач. XXI в. : учебник для 9-х кл. общеобразоват. учреждений. –2-е изд. М. : Просвещение, 2005. 381 с.
92. Даукша Л.М. Психология педагогического общения: учеб.-метод. пособие. Гродно : ГрГУ, 2004. 103 с.
93. Декларация принципов толерантности : утв. резолюцией 5.61 Ген. конференции ЮНЕСКО 16.11.1995 г. Лондон, 1995.
94. Деркач А.А. Акмеология : учебник. М. : РАГС, 2002.
95. Деркач А.А. Общекультурные параметры личности // Общая и прикладная акмеология: в 2 ч. М., 2001. Ч. 1.
96. Деркач А.А. Зазыкин А.Г., Селезнева Е.В. Толерантность личности: характеристики, закономерности, механизмы формирования : монография. М. : Изд-во РАГС, 2003. 197 с.
97. Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997. 204 с.
98. Дерябо С.Д. Формирование ценностной ориентации воспитанников образовательных учреждений // Высшее образование в России. 2007. № 3. С. 39–43.

99. Деятельность общественно-активной школы. Руководство по самооценке и планированию работы. Разработано международной командой при финансовой поддержке Фонда Ч.С. Мотта. Апрель 2008. Версия 7.
100. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. М., 2002. 71 с.
101. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М. : Народное образование, 1999.
102. Дмитриев Г.Д. Всем сестрам по серьгам, или учебный стиль ученика: как с ним работать?// Школьные технологии. 1988. №5.
103. Дробижева Л.М. Социология межэтнической толерантности / отв. ред. Л.М. Дробижева. М. : Изд-во Ин-та социологии РАН, 2003. 222 с.
104. Дружинин В.Н. Психология семьи. СПб., 2007.
105. Евстигнеева Ю.М. Межконфессиональные отношения и проблема толерантности в подростковой субкультуре // Возрастные особенности формирования толерантности. М., 2003. С. 113–114.
106. Зеер Э.Ф., Мешкова И.В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студентов // Мир психологии. 2008. № 2. С. 205–211.
107. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – её сущностные характеристики // Парадигма. 1998. № 1. С. 50–61.
108. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
109. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего: Об основах духовного характера. Новосибирск, 1991.
110. Интеграция мигрантов возможна в образовательной среде? // УГ. Москва. 2012. 18 сент.
111. Ионин. Л.Г. Идентификация и инсценировка // Соц. исследования. 1995. № 3.
112. Калайков И.Д. Цивилизация и адаптация : пер. с болг. М., 1984.
113. Карвацкий А., Антонович Д. Андеркласс и культура бедности в среде бывших государственных сельских хозяйств в контексте теоретических и интерпретационных дискуссий// Социология: теория, методы, маркетинг. 2005. № 1.
114. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. М., 1991.
115. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. М. : Академический Проект, 2004. 176 С. 84.
116. Климанова Л.Д. и др. Родная речь: учебник для 1-х классов нач. школ / под ред. Л.Ф. Климановой. – 2-е изд. М. : Просвещение, 2004 160 с.
117. Климов Е.А. Основы психологии. М, 1997. 178 с.

118. Климова М.В. Формирование толерантности как интегрального качества личности подростков 13–15 лет : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2011.
119. Ковалев Г.А. Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. Наук. М., 2005. 189 с.
120. Константиновский Д.Л., Вахштайн В.С. и др. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения // Вопросы образования. 2006. № 2.
121. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. – Режим доступа : <http://government.ru/docs/16479/>
122. Корел Л.В. Социология адаптации: вопросы теории, методологии и методики. Новосибирск, 2005.
123. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org>. Загл. с экрана.
124. Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие. М., 1990. С. 19–174.
125. Коул М. Культурно-историческая психология. М., 1997.
126. Кузьмин Н.М. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика. 1999. № 6. С. 3–12.
127. Куропяткин А.И. Мультикультуризм. Проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ. СПб., 2000. 205 с.
128. Лебедева Н.М. «Синдром навязанной этничности» и способы его преодоления // Этническая психология и общество. М., 1997.
129. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: учеб. пособие. М. : Ключ-С, 1999. С. 224.
130. Лебедева Н.М. Новая Русская Диаспора: Социально-психологический анализ. М., 1997 .
131. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Социально-психологические факторы этнической толерантности и стратегии межгруппового взаимодействия в поликультурных регионах России // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 31–44.
132. Левкович В.П., Кузмицкайте Л.Д. Формирование этнического сознания подростка в семье // Психологический журнал. 1992. Т. 13, № 6.
133. Левкович В.П., Панкова Н.Г. Проблемы формирования этнического самосознания у детей в работах зарубежных ученых // Советская этнография. 1973. № 5.
134. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М. : Гнозис, 2005. С. 236–245.
135. Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Психологическая наука и образование. 1998. № 1. С. 5–21.

136. Литвиненко Е.Ю. Билингвизм: мультикультуральная модель социализации личности. Ростов н/Д., 2000.
137. Литературное чтение: учебник для 3-го класса: в 2 ч. Самара : Корпорация «Федоров» ; Издат. «Учебная литература», 2004. 160 с.
138. Лукина А.К. Проблемы непрерывного образования в современной социокультурной ситуации : сб. науч. статей. М. : Инст. соц.-пед. проблем сельской школы, 2008.
139. Лукина А.К. Проблемы становления национальной идентичности в современной России // Детство, отрочество и юность в контексте научного знания : материалы 2 Междунар. науч.-практ. конференции. Пенза – Ереван – Шадринск, 2012. С. 90–95.
140. Лукина А.К., Дивакова О.Ю., Прилепа Л.П. Образовательные праздники как средство развития толерантных отношений у подростков // Технологические аспекты мультикультурного образования. Астрахань, 2008.
141. Лукина А.К. Социальная педагогика как педагогика среды : учеб. пособие / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск. 2005. 278 с.
142. Лукина А.К. Дивакова О.Ю., Габдулина Д.С. Роль школы в становлении межэтнической толерантности в поликультурном городе : монография. Красноярск : ИПК СФУ, 2008. 139 с.
143. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 1997. С. 530.
144. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: Введение в критическую педагогику. М. : Просвещение. 2007.
145. Марроу А.И. История воспитания в античности. М., 1998. С. 11.
146. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. М., 1954.
147. Мацумото Д. Психология и культура. – 1-е изд., СПб. : Питер, 2003. 720 с.
148. Медведев Н.П. Толерантность как основа социальной безопасности, под ред. Н.П. Медведева. М. : Ставрополь, 2002. С. 36.
149. Менг Т.В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : автореф. дис. ...канд. пед. наук. СПб., 1999. 22 с.
150. Мид М. Культура и мир детства. М., 1998.
151. Моизи Д. Геополитика эмоций. Как культуры страха, унижения и надежды трансформируют мир : пер. с англ. М. : Школа политических исследований, 2010. 216 с.
152. Московичи С. Век толп. М., 1996. 480 с.
153. Мубинова З.Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в многонациональной городской школе. М., 1998.
154. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику. М., 1994. С. 29.
155. Муртазалиев С.И. Проблемы поликультурного образования в Дагестане : монография. Махачкала, 2002. 223 с.

156. Мухлынкина Ю.В. Этнидентичность: сущность, содержание и основные тенденции развития диссертация. М., 2011.
157. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: Механизмы и стратегии. Ереван, 1998.
158. Никитин А.Ф. Право и политика: учеб. пособие для 9 кл. общеобразоват. учреждений. М. : Просвещение, 2001.
159. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века // Жак Делор, Доклад ЮНЕСКО Международной комиссии по образованию для XXI века, 1996 г.). – URL:<http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>. Дата обращения : 10.06.2015.
160. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1991. 797 с.
161. Бурдьё П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М., 2007. С. 182.
162. Павловская А.В. Стереотипы восприятия России и русских на Западе // Россия и Запад: диалог культур. М., 1994. Вып. 1. С. 19–30.
163. Панов В.И. Психодиагностика образовательных систем: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 352 с.
164. Петров В.Н. Этнические мигранты и полиэтническая принимающая среда: проблемы толерантности // Социологические исследования. 2003. № 7.
165. Петровский А.В. Психология развивающейся личности. М. : Педагогика, 1987. 240 с.
166. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М., 1994. С. 285.
167. Поливанова К.Н., Ермакова И.В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика // 2-я Всероссийская конференция по экологической психологии : тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 года). М., 2000. С. 205–207.
168. Полянский Ю.И. Общая биология / под ред. Ю.И. Полянского. М. : Просвещение, 1992.
169. Попова А.И. Толерантная школа: Мосты в будущее. Из опыта работы / под ред. А.И. Поповой и др. Красноярск : КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. 240 с.
170. Постановление Правительства РФ от 9 апреля 2010 г. № 219 «О государственной поддержке развития инновационной структуры федеральных образовательных учреждений высшего профессионального образования» (с изменениями от 3 июня 2011 г.). – Доступ из информ.-прав. портала «Гарант».
171. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544 н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального, общего, основного общего, среднего

общего образования) (воспитатель, учитель)». – Доступ из информ.-прав. портала «Гарант».

172. Прогнозное социальное проектирование: Методологические и методические проблемы. М., 1989. С.49.

173. Прохоров, Б.Б. Адаптация человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://science.viniti.ru> – Загл. с экрана.

174. Мацумото Д. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. СПб., 2003. С. 690.

175. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology Research and applications. Cambridge University Press, 1992.

176. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст (проблемы становления личности). М., 1994.

177. Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб. : Речь, 2007. 365 с.

178. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект. Новосибирск : Наука. Сибирская издательская фирма РАН, 2002. С. 76.

179. Рощина Я.М. Чьи дети учатся в российских элитных вузах?// Вопросы образования. 2006. №1.

180. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 385.

181. Рубцов В.В Основы социально-генетической психологии. М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж, НПО «МОДЭК», 1996. 384 с.

182. Сборник материалов международной научно-теоретической конференции «Полиязычие и диалог культур». Актобе : РГУ им. К. Жубанова, 2014. 548 с.

183. Сингх Р.Р. Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы: Вопросы образования. Париж : ЮНЕСКО, 1993. № 1. С. 7–21.

184. Скубий М.И. Социальные проблемы адаптации сельских учителей: дис. ...канд. филос. наук. Новосибирск, 1975. 198 с.

185. Слободчиков, В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования. М. : Экопсицентр РОСС, 2000. 230 с.

186. Смолянинова О.Г., Труфанов Д.О., Валяева Е.В. Рекомендации по проекту «Непрерывное обучение в течение всей жизни, направленное на развитие мультикультурного образования и толерантного отношения на территории РФ», выполняемому в рамках проекта «TEMPUS ALL-MEET» http://tempus-allmeet.ipps.sfukras.ru/images/pdf3/Recommendation%20paper.%20%20Final%20version_%20rus_SFU.pdf

187. Смолянинова О.Г. Электронный портфолио – технология обучения в течение всей жизни и ресурс профессионального развития: контекст профессионального стандарта педагога // Образование через всю жизнь:

непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы 13-й междунар. конф. : в 2 ч. / сост. Н.А. Лобанов ; под науч. ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. Вып. 13. СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. Ч. I. С. 44-46.

188. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В., Юдина Ю.Г. Подготовка учителей начальных классов в прикладном бакалавриате в соответствии с профессиональным стандартом «педагог»: размышления о профессиональных функциях и способах взаимодействия // Стандарты и мониторинг в образовании. 2015. № 1(100). С. 37–45.

189. Снежкова И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества (По материалам г. Киева и Закарпатской области) // Советская этнография. 1982. № 1.

190. Собкин В.С. Сравнительный анализ особенностей ценностных ориентации русских и еврейских подростков // Ценностно-нормативные ориентации старшеклассника: труды по социологии образования / под ред. П.С. Писарского, В.С. Собкина. М. : ЦСО РАО, 1995. Т. III, вып. IV.

191. Собкин В.С. Этнос. Идентичность. Образование: труды по социологии образования / под ред. Собкина В.С. М. : Центр социологии образования РАО, 1998. Т. IV, вып. VI.

192. Собкин В.С. Социология образования: Беседы, технологии, методы: Труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина. М. : Центр социологии образования РАО, 2006. Т. XI, вып. XVIII. 223 с.

193. Собкин В.С., Адамчук Д.В., Измерение толерантных установок в сфере межнациональных отношений // Вестник практической психологии образования. 2006. № 2. С. 26–35.

194. Современная социальная теория: Бурдьё, Гидденс, Хабермас : учеб. пособие. Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1995. С. 16–21.

195. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998. С. 30–31.

196. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / под ред. Г. У.Солдатовой. М. : Смысл, 2002. 479 с.

197. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. М., 1999.

198. Солдатова Г.У. и др. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация // Демократизация и образы национализма в Российской Федерации. М., 1996. С. 296–366.

199. Сорокин П. Социальная роль семьи и школы // Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1999.

200. Сорокин П. Социальная роль семьи и школы // Педагогическое наследие русского зарубежья. М., 1989.

201. Степанов П.В. Педагогические условия формирования толерантности у школьников-подростков : автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2002.
202. Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность в ситуации социальной нестабильности. Этническая психология и общество / под ред. Н.М. Лебедевой. М. : Старый сад, 1997. С. 97–103.
203. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2007. 367 с.
204. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. – Режим доступа : http://www.economy.gov.ru/mines/activity/sections/innovations/doc20101231_016
205. Стратегия–2020: Новая модель роста – новая социальная политика: итоговый доклад о результатах экспертной работы по актуальным проблемам социально-экономической стратегии России на период до 2020 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vedomosti.ru/library/news/1537835/tekst_strategii2020
206. Сухарев А.В. Этнофункциональная парадигма в психологии. М.: Ин-т психол. РАН, 2008.
207. Сухих Е.С. Толерантность: психологическое содержание и личностные факторы // Человек, сообщество, управление. 2005. № 4.
208. Сухих С.А. Этноспецифические помехи в деловой межкультурной коммуникации // Межкультурная коммуникация и проблемы национальной идентичности. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2002. С. 30–41.
209. Теория и методика социальной работы : в 2 ч. М., 1994.
210. Титц Ж.-П. Реформы образовательной политики: деятельность Совета Европы // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 21–24.
211. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научн.-метод. статей. – изд. (стереотипное). М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 368 с.
212. Тупицына И.Н., Сон Л.П. Образование в течение всей жизни как реализация социальной роли высшего образования // Социальная политика и социология. 2009. № 1.
213. Уфимцева Н.В. Этнические и культурные стереотипы: кросс-культурное исследование // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1995. Т. 54.
214. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании. – Режим доступа : http://dugward.ru/library/katalog_alfavit/ushinskiy.html
215. Федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 годы (от 07.02.2011 № 61). – Режим доступа : <http://innovation.gov.ru/sites/default/files/documents/2014/17702/3466.pdf>

216. Федеральный закон от 29.12.2012 « 273 –ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – Режим доступа : <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=182943>
217. Фромм Э. Бегство от свободы. М., 2006.
218. Фруммин И.Д. Основные подходы к проблеме равенства образовательных возможностей // Вопросы образования. 2006. № 2. С. 5–22.
219. Фруммин И.Д. Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск, 1999. 256 с.
220. Хабибуллин К.Н. Самосознание и интернациональная ответственность социалистических наций. Пермь, 1974. С.18.
221. Хомяков М.Б. Идентичность, толерантность и идея гражданства // Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / под ред. В.С. Магун. М., 2006. С. 37.
222. Хотинец В.Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека // Вопросы психологии. 2001. № 5. С. 60–73.
223. Хухлаева О.В. Этнопедагогика: социализация детей и подростков в традиционной культуре : учеб. пособие. М. : МПСИ, 2008. 248 с.
224. Цирульников А.М. Социокультурный подход к развитию системы образования. Образовательные сети//Вопросы образования. 2010. № 2.
225. Черноушек М. Психология жизненной среды. М., 1989.
226. Шаповалов В.К. Этнокультурная направленность российского образования. М., 1997. 174 с.
227. Шендрик, И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. М. : АПКИПРО, 2003. 156 с.
228. Шляхова Т.В. Программа по развитию толерантности учащихся школы «Наша школа – социальный проект развития толерантной личности». Улан-Удэ, 2010.
229. Шорохова Е.В. Проблемы личности. М., 1969.
230. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию // Психология социального бытия. М. : Воронеж, 1996. С. 261–372.
231. Эриксон. Э. Детство и общество. – 2-е изд., перераб. и доп. : пер. с англ. СПб. : Ленато ; АСТ ; Фонд «Университетская книга», 1996. С. 502–558.
232. Эрискон Э. Идентичность: Юность и кризис. М., 2007.
233. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
234. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – 2-е изд. М.: Смысл, 2001. 368 с.

Научное издание

Лукина Антониде Константиновна
Андренко Татьяна Олеговна
Батарчук Дмитрий Сергеевич
Дайнеко Яна Михайловна
Дивакова Ольга Юзиковна
Коренева Вера Викторовна
Коршунова Вера Владимировна
Крупенина Евгения Николаевна
Лугошкина Виктория Николаевна
Смолянинова Ольга Георгиевна

**СТАНОВЛЕНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ
И ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ
В УСЛОВИЯХ
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Редактор *Т.М. Пыжик*
Компьютерная верстка *Н.Г. Дербенёвой*

Подписано в печать 16.11.2015. Печать плоская. Формат 60×84/16
Бумага офсетная. Усл. печ. л. 16,25. Тираж 500 экз. Заказ № 3356

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru

**В Библиотечно-издательском комплексе СФУ
вам быстро и качественно выполнят следующие виды
издательских работ:**

- редактирование**
- корректура**
- художественное оформление**
- компьютерная верстка**

**Наш адрес:
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а, к. 0108
Тел. (391) 206-26-67 – отдел приема и сопровождения заказа**