

Психологические предпосылки в детско-юношеском возрасте для интеркультурного воспитания и образования в поликультурной среде

И. Т. Димитров^{✉1}

¹ Софийский университет имени Св. Климента Охридского, 1504, Болгария,
г. София, бул. Царя Освободителя, д. 15

Сведения об авторе

Димитров Иван Тонев, e-mail:
ivantdim@yahoo.com

Для цитирования:

Димитров, И. Т. (2019)
Психологические предпосылки
в детско-юношеском возрасте
для интеркультурного воспитания
и образования в поликультурной
среде. *Комплексные исследования
детства*, т. 1, № 1, с. 22–32. DOI:
10.33910/2687-0223-2019-1-1-22-32

Получена 22 марта 2019; прошла
рецензирование 5 апреля 2019;
принята 5 апреля 2019.

Права: © Автор (2019).

Опубликовано Российским
государственным педагогическим
университетом им. А. И. Герцена.
Открытый доступ на условиях
лицензии CC BY-NC 4.0.

Аннотация. Текст базируется на анализе теоретических и эмпирических исследований ряда авторов, а также на основе собственных многолетних кросс-культурных сравнительных исследований детей и юношей, их родителей и учителей, представителей различных этнокультурных групп. Среди многих «аномичных» реалий в Болгарии одной из наиболее тревожных является миграция людей. Статистические данные показывают, что начиная с 90-х гг. XX в. со своей родиной рассталось около двух миллионов ее граждан, 56 % среди которых в возрасте 20–39 лет, т. е. это люди в активном работоспособном и репродуктивном возрасте. При помощи психологических опросников выявлены представления и отношения к образовательной среде этих групп, их взаимоотношения и уровень субъективного благополучия в них. Все это позволило сделать ряд заключений. Необходим консенсус между противоборствующими философско-методологическими взглядами либерализма, консерватизма, мультикультурализма в социообразовательных практиках, которые должны иметь системный характер и общие цели, базируясь на реальных психологических предпосылках для воспитания и образования детей и юношей, живущих в поликультурной среде. Необходим принцип «спиралевидного» построения учебного содержания по отдельным учебным предметам и годам обучения; привлечение и активное участие самих школьников в реализации своих знаний на практике по формированию умений межкультурного взаимодействия и сотрудничества; следует обучать подростков и юношей взаимному уважению, стимулировать у них критическое, объективное, независимое и самостоятельное мышление, а также восприятие этнокультурного разнообразия в качестве личной и социальной ценности и ответственности. Важно, чтобы все это доказывалось личной и открытой включенностью всех в системе — учителей и школьников, родителей и семей. Школьникам следует проникнуться убеждением, что все культуры одинаково интересны и ценны, будучи в чем-то различными, чтобы они могли принять окружающее многообразие народов и культур как нечто объективное, естественное и полезное для всех.

Ключевые слова: разнообразие культур, ценность, социальная ситуация развития, педагогические стратегии и практики, психологические диспозиции.

Psychological prerequisites for intercultural education in childhood and adolescence in a multicultural environment

I. T. Dimitrov^{✉1}

¹ Sofia University St Kliment Ohridski, 15 Tsar Osvoboditel Blvd., Sofia 1504, Bulgaria

Abstract. This paper reviews theoretical and empirical studies by a number of authors and presents the outcomes of our own long-term cross-cultural comparative studies of children and adolescents, their parents and teachers,

Author

Ivan T. Dimitrov, e-mail:
ivantdim@yahoo.com

For citation: Dimitrov, I. T. (2019) Psychological prerequisites for intercultural education in childhood and adolescence in a multicultural environment. *Comprehensive Child Studies*, vol. 1, no. 1, pp. 22–32. DOI: 10.33910/2687-0233-2019-1-1-22-32

Received 22 March 2019; reviewed 5 April 2019; accepted 5 April 2019.

Copyright: © The Author (2019).
 Published by Herzen State
 Pedagogical University of Russia.
 Open access under CC BY-NC
 License 4.0.

representatives of various ethnic and cultural groups. Among many alarming trends that can be observed in present-day Bulgaria, one of the most disturbing is emigration. Statistics show that since the 1990s around two million Bulgarian citizens left their homeland, and that 56 % of those emigrants were aged 20–39 years, in the prime of their employment and reproductive age. A number of psychological questionnaires enabled the researchers to establish the emigrants' views and attitudes to the educational environment, their relationships and subjective evaluation of their own well-being, which allowed the authors to make a number of conclusions. The authors state that it is necessary to seek consensus between the various philosophical and methodological views of liberalism, conservatism, multiculturalism, etc. in socio-educational practices. The practices should have a systemic character and common goals based on real psychological prerequisites for the education of children and youngsters living in a multicultural environment. The authors suggest that it is necessary to apply the "spiral" principle to the construction of the educational content in both school subjects and schooling years; to involve and encourage pupils to actively apply their cultural knowledge in order to form and further enhance their abilities for intercultural interaction and cooperation; to teach teenagers and youngsters mutual respect, critical, objective, and independent thinking, and acceptance of ethno-cultural diversity as a personal and social value and as a responsibility. And it is vital that all these are supported by personal involvement of all who are involved in the system: teachers and students, parents and other relatives. Students should understand that all cultures are equally interesting and valuable despite their differences, so that they can accept the cultural and ethnic diversity around them as something objective, natural and beneficial for all.

Keywords: cultural diversity, value, social situation of development, pedagogical strategies and practices, psychological dispositions.

I. Теоретико-методологическая постановка проблемы

Очевидно, что прямая и «обратная» глобализация серьезно меняют «социокультурную экологию» для людей разных поколений во многих странах мира, где хотя и в разной степени, но достаточно отчетливо наблюдаются два разнонаправленных, но взаимосвязанных между собой процесса. О них точно, выразительно и убедительно пишет знаменитый русский мыслитель и писатель Александр Солженицын. С одной стороны, замечает он, «к концу XX в. каток нивелировки все жестче прокатывается по особенностям, характеристикам, своеобразию национальных культур и национальных сознаний», и вряд ли кто-то сомневается, что «действие этого катка грозит погасить все краски многообразия человечества, всю духовную сложность и яркость его. Этот процесс всеобщей стандартизации по смыслу своему — энтропийный». Наряду с этим деструктивным трендом писатель привлекает внимание и к другому, но уже положительному процессу, а именно к тому, что в разных странах мира «усилилось национальное самоотстаивание», «разной крепости сопротивления этой всевыглаживающей силе» (Солженицын 1998, 115–116).

Особый интерес, естественно, для нас эти процессы представляют на Балканах, как в региональном, так и в национальном, и в локальном плане, последствия которых нужно своевременно предвидеть, цивилизованно и объективно отразить. Что касается стран вроде моей родины — Болгарии, то едва ли будет преувеличением сказать, что они обречены, вероятно до середины века, на финансово-экономическое развитие не собственными силами и средствами, а в основном через инвестиции со стороны других стран, транснациональных компаний. А это, как известно, сопровождается различными формами и средствами влияния со стороны чужих культур и народов, откуда идет новое и чуждое для нас „know how“.

I.1. Краткая статистическая картина

Среди многих «аномичных» реалий в Болгарии одной из наиболее тревожных является миграция людей. Статистические данные показывают, что начиная с 90-х гг. XX в. со своей родиной рассталось около двух миллионов ее граждан, 56 % среди которых в возрасте 20–39 лет, т. е. это люди в активном работоспособном и репродуктивном возрасте. Неутешительны и прогнозы Экономического и социального совета ООН, согласно которым в 2100 г. в Болгарии

будет жить лишь около 2,8 млн человек. Но уже сейчас данные свидетельствуют, что Болгария находится в списке 20 держав мира с самой низкой рождаемостью (9 на 1000) и одновременно с этим с нарастающей тенденцией по показателю смертности населения (14 на 1000). Люди старше 65 лет составляют около 20 % населения, а дети до 15 лет — едва 14%. Продолжается и миграция внутри страны, т. е. от сел к городам, и сегодня 73 % населения живет в городах. Постоянно увеличивается число молодых пар, живущих на семейных началах, но без заключения юридического брака; растет непрерывно число разводов, и сегодня каждый второй брак кончается разводом. Вероятно, синдром «разбитой семьи» коснулся и нашего народа. Похожие процессы коснулись и Россию, а также многие другие страны.

По данным Евростата, в 2018 г. 2 767 000 жителей Болгарии находились на грани бедности, что составляет 38,9 % всего населения страны. Среди стран-членов Европейского союза Болгария в течение 11 лет не только является самой бедной, но к тому же имеет самые низкие показатели естественного прироста населения, а по числу детей, рожденных вне брака, занимает первое место в этом союзе. Меняется и этнокультурная составляющая сегодняшней болгарской «демографической катастрофы», вследствие которой среди новорожденных детей уже меньше половины рождены этнически болгарскими матерями, если сравнить с ростом рождаемости турецких и, особенно, цыганских детей. Ученые Болгарской Академии наук выступили публично с констатацией по этому поводу: «Болгария находится в клинической демографической смерти, Болгария исчезает».

1.2. Краткие терминологические уточнения

Хорошо известно, что человек является представителем своего рода и народа и что это его унаследованная черта, а не следствие его личного, самостоятельного и сознательного выбора. Термином «народ» специалисты обозначают макрогруппу людей, объединенных общими корнями и кровью, общим родом и происхождением, компактной общей территорией обитания. А при помощи родного языка, культуры, религии, нарративов зарождаются и развиваются их чувства и сознание самобытности и особости, общности и взаимосвязанности, собственной идентичности (*народности*). Словом «нация» визируется более поздний и более высокий этап в развитии не только самой народности, но и более широкой макрогруппы людей, при-

надлежность к которой может быть и следствием их субъективного, сознательного и самостоятельного выбора, а не обязательно имманентной и унаследованной ими данности. Члены такой макрообщности (*национальности*) осознают себя не просто живущими на одной и той же территории, объединенными общим языком, но и творящими общую культуру и историю. Они могут исповедовать различную религию, пользоваться родным языком, следовать за устоями и традициями своей собственной народности.

Ныне в Болгарии живут представители многих народностей — армяне, евреи, греки, русские, турки, украинцы, цыгане и др., которые являются нераздельной частью болгарской нации (разделяют общую территорию, судьбу и историю), но это не исключает их народностной специфики и не означает, что внутри нации этнических (народностных) различий не существуют. Именно эту специфику и отражают термины «этническая группа», «этническое меньшинство / группа или общность». Для всех них исторически болгарская народность является не просто нацио- и государствообразующей в качестве «множества», но и прежде всего естественной «протканной основой» нации, ее местной и постоянной базой. Разумеется, вклад в национальный «этнос» — духовное и хозяйственное развитие, государственное устройство, безопасность, надежность и правопорядок — несут все составляющие нацию народности, но «первой среди равных» является основополагающая, «именующая единицы» всех составных частей, т. е. «титულная», в данном случае — болгарская этническая общность. Добавим, если правильно такое мнение, то болгарская этническая общность является и своеобразной гостеприимной «хозяйкой» общего дома отдельных меньшинств в составе болгарской нации и болгарского государства. Ее заботы о своей этнокультурной самобытности, как и об общей и цельной национальной идентичности, являются не менее необходимыми и важными, чем особенности самоопределения и права малых групп. Итак, термин «этническая группа», или «этническое меньшинство / группа», имеет также значение «относительная часть» отдельной общности людей всего населения и нации со своими физическими, духовными и культурными особенностями (языком и/или вероисповеданием). И нельзя не обращать внимания на то, что наблюдается во многих странах мира, а именно — там, где нет соответствия между правами и ответственностью отдельных этнических групп в рамках целой нации,

совершенно естественно, рано или поздно, возникают привилегированность и несправедливость, а следовательно — недоверие и сомнения, недружелюбность и враждебность между ними, а нередко и конфликты.

Известно, что содержание понятия «*национальное меньшинство*» определяется Венской декларацией о национальных меньшинствах от 1993 г., согласно которой в Болгарии их нет, так как в истории своего существования она не присваивала чужих территорий, на которых остались жить представители соответствующих народов и наций. Верно также и то, что Болгария исторически граничит с самой собой, т. е. ее «корни» находятся вне ее нынешних границ, и на этих территориях люди с болгарским происхождением, языком и самосознанием, согласно Венской декларации, являются болгарскими национальными меньшинствами. А право на «корни» имеют все люди, общности, народы и нации. Это священное и неприкосновенное право.

1.3. Философско-методологические рамки

Принятие окружающего многообразия народов и культур, особенно в ограниченных географических пространствах, их взаимная толерантность и уважение, сожительство и сотрудничество являются болезненно насущным императивом времени и региона, в котором мы живем, во всем мире. Понятие об интеркультурализме в качестве личной и социальной ценности должно начать свое формирование еще в семье, а потом быть продолжено и сформировано прежде всего средствами самого гуманного и демократического инструментария, т. е. образования. При помощи образовательной системы, в которую включено подрастающее поколение, еще с *детского сада и школы* можно добиться понимания этнокультурных различий, толерантности и взаимного уважения между представителями отдельных народов и культур, достичь понимания и принятия окружающего разнообразия в качестве гарантии не только его сохранения, но и его единства в более широкой национальной рамке. Но здесь важно и нужно считаться с тем, что сознание единства имеет в качестве своей необходимой предпосылки ценность многообразия.

Не надо, однако, придерживаться иллюзии, что работа в образовательной сфере и *через* образование будет достаточной, чтобы избежать недоразумений, напряжений и конфликтов, обеспечить нужное для всех мирное сожительство и сотрудничество между представителями

различных этносов и культур. И не только из-за того, что пренебрежение и неуважение, эксплуатация «других» и «чужих» по расовому, классовому, этнорелигиозному и половому признаку имеет давнюю традицию по всему миру. В наши дни для одних подобная практика «стигматизации» остается постоянной, для других актуальной, а для третьих — новой и привлекательной. И притом хорошо известно, что иллюзии всегда препятствуют нахождению верных путей, форм и средств достижения цели. Но мы убеждены в том, что именно воспитание и образование являются самым эффективным средством борьбы против стигматизации «других» и «различных». Для нас, болгар, была бы вредна и другая иллюзия, исходящая из того, что мы в своей истории как народ не имели колониаторской и имперской практики, а следовательно, указанное выше не является нашей проблемой. Нужно ли, однако, доказывать, что подобные явления часто инспирируются извне и что очень легко и быстро они «подхватываются» теми, у кого нет своевременной и надежной «иммунизации», нет внутреннего социально-психологического барьера и соответствующей культуры общения с «другими» и «различными» от нас самих? Но если даже сохраняется иллюзия того, что образовательная система сможет решить все эти проблемы или компенсировать социально-политические и экономические причины неблагополучия в отношениях между различными этносами, и тогда нельзя забывать, что школа и общество не могут самоизолироваться друг от друга. Необходимость синергичности между ними усиливается тем обстоятельством, что сегодня интеркультурное воспитание и образование в поликультурной среде являются «спорными и дискуссионными», неясными для одних и неприемлемыми для других, в том числе из-за их имманентной, внутренней сложности и противоречивости. И неслучайно, что их редукция до включения соответствующих элементов в учебные предметы или даже введение отдельных учебных дисциплин (например, «гражданского образования», «религиоведения», «вероучения» и др.), обеспечение и пополнение школьных библиотек «поликультурным учебным материалом» и т. д., некоторые авторы справедливо называют *“tokenism”*, т. е. нечто условное и символическое (Mitchell, Healey, Lindsey 1984, 97–107).

Образовательные измерения обсуждаемой нами проблемы зависимы, с одной стороны, от основополагающих постулатов ведущих философских парадигм нашего времени, а с другой —

они не могут быть успешно приложены и достигнуты, если не опираются на соответствующие психологические предпосылки детства, подростничества и юношества.

1.3.1. Если обратиться к постулатам *постмодерного либерализма*, тогда на передний план выступает его своеобразная интерпретация самой культуры, а именно: что ее не нужно воспринимать как монолитную, «замкнутую целостность», так же как и идентичность одной личности не могла бы быть монолитной, постоянно зависимой от единственной культуры, лишь ее результатом. Отсюда проистекают и следующие принципы либерализма: 1) примат индивидуальных прав и свобод каждой личности, среди которых и право жить в соответствии со своей личной «концепцией добра»; 2) непреложность чести и достоинства человека; 3) равенство перед законом; 4) необходимость свободы выбора и альтернатив как для отдельного индивида, так и для отдельной группы и общности, противопоставленные «внутригрупповому насилию»; 5) возможность для рефлексивного и рационального усвоения и соблюдения традиций (Хабермас 2003, 57–58).

1.3.2. Со своей стороны, радетели «политики признания» культурных различий предлагают другой подход, который рисует контрастную и существенно различающуюся картину, выступающую буквально как контрапункт предыдущей. Для них главными являются не индивидуальные права и свободы, а «коллективные», общностные, откуда и происходит специфика интерпретации этнических меньшинств. Это, с одной стороны, «общности добровольных иммигрантов», продолжающих в чужом для них государстве соблюдать традиции своей собственной культуры и религии, использовать свой язык и право добровольно объединяться. С другой стороны, это национальные меньшинства, «самоуправляющиеся и территориально локализованные группы» в своей бытности, которые впоследствии были «инкорпорированы» через захват и включение в более крупные государства или в федерации государств. Отсюда и истоки их собственных трех принципов: 1) равенства; 2) исторических договоров и 3) культурного многообразия, которые обусловили и другие акценты — на необходимости самоопределения людей, правах каждого индивида быть различным и пользе от культурного многообразия (Kimlicka 2000; Taylor 1989).

1.3.3. Существуют и опыты «совмещения» характеристик некоторых из противоборствующих ныне парадигм, а именно — «индивидуализма» и «коммунитаризма», а также «универ-

сиализма» и «контекстуализма», своеобразные иллюстрации которых находим и у Солженицына, для которого «нации — это краски человечества; исчезни они — человечество стало бы так же уныло однообразно, как если бы все люди приняли бы одинаковую наружность и одинаковый характер» (Солженицын 1998, 116), и во взглядах многих других мыслителей. Например, Шийла Бенхабиб в своей книге «Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальной эре» (Benhabib 2002), переведенной на русский язык в 2005 г., напоминает об известном и бесспорном положении, что все культуры являются источниками различных нарративов (этнических, религиозных, языковых и др.), которые необходимо учитывать при установлении не только самого происхождения, но и последующего утверждения индивидуальной самоидентификации людей. На этой основе автор предлагает подходить к культурным различиям с позиций так называемого «социального конструктивизма и интерактивного универсализма», от которых проистекают три общих положения. Во-первых, «чужого», «другого» и «различного» можно понять только в условиях уважительного к нему диалога, на базе его «собственного самоидентифицирующегося нарратива». Во-вторых, воспринимающий извне чужую культуру, так называемый «социальный наблюдатель», склонен видеть ее как монолитную целостность, ясно очерченную и осмысленную, тогда как носители самой культуры, т. е. ее «социальные агенты», воспринимая ее сквозь призму общих, хотя и не всегда бесспорных для всех, нарративов, часто имеют отличные от социальных наблюдателей представления о родной культуре, поэтому для них она видится скорее немонолитной и неонтологичной, диффузной, конфликтной. В-третьих, господствующая ныне глобализация (прямая и обратная) при помощи миграции огромных масс людей неизбежно расширяет и углубляет пространство культурного плюрализма, в отношении которого самым эквивалентным и провомерным ответом является, согласно Бенхабиб, «универсалистская модель совещательной демократии». Считается, что соблюдение этих общих положений и проистекающих из них трех принципов: а) эгалитарная взаимность; б) добровольное самопричисление и в) свобода для выхода «от» и ассоциирования «к» группе приведут к притуплению и смягчению крайностей — либерально-демократического универсализма и притязаний культур, синергично совмещающая их достоинства. В связи с этим припомним идею известного русского

психоисторика, Б. Ф. Поршнева, который в свое время, будучи профессором факультета психологии Ленинградского государственного университета, писал: «В археологии и этнографии нет культуры в единственном числе — есть соотношение культур. Есть только двойственный процесс: культурное обособление (создание всевозможных отличий от “нас” и от “них”) и культурная ассимиляция по пути заимствования, приобщения (частичное или полное вхождение в общее “мы”）」 (Поршнева 1989, 107).

В последнее время кросскультурная психология стала пользоваться новыми словами — «дискультурация» и «инкультурация» для обозначения первого из этих двух процессов и «акультурация» — для второго. В условиях данного нового контекста отдельный и очень важный вопрос представляют различные стратегии поведения людей, ведущие к интеграции, сепарации, ассимиляции, маргинализации, которые являются предметом серьезных актуальных исследований и результаты которых полезно иметь в виду в практической работе с представителями различных этнокультурных общностей.

II. Психологические предпосылки и образовательные измерения интеркультурного воспитания и образования

Прежде чем приступить к анализу заявленного предмета в отношении отдельных возрастных групп в рамках детства, отрочества и юношества, заметим, что современная образовательная система в мире и по сей день не достигла его единственного и приемлемого для всех понимания. Отсюда следует отсутствие единой универсальной учебной программы или практики даже в странах с давними имперскими и колониальными традициями и с опытом в антирасистском и интеркультурном воспитании и образовании (Великобритания, Бельгия, Голландия, Франция и др.).

II.1. Дошкольный и младший школьный возраст

Воспитательная и образовательная работа в детских садах и начальных школах может быть продуктивной тогда и лишь тогда, когда она согласовывается со спецификой детского сознания, с потребностями, интересами и склонностями дошкольников и младших школьников, не привнося в их жизнь содержания и форм, требований и стандартов, для которых нет подходящей почвы, т. е. нет наличных «ассимилирующих структур» (Piaget 1991) в их психике,

сознании, личности. Преждевременное и искусственное привнесение несоответствующих детским потребностям «новостей» не только не ведет к желанному результату, но и, что еще хуже, убивает интерес детей к образовательным институциям и образованию.

Как хорошо известно, основная характеристика детского сознания до «подростничества» или наступления пубертата — это его «синкретизм», эквивалентом которого являются прежде всего искусство и их дериваты, при помощи которых истина постигается непосредственно и эмоционально, не усилием дидактики и воли, а непринужденно, следуя «императивам» потребностей и интересов, удовольствию от их удовлетворения, как и примеру заботливого и авторитетного воспитателя и учителя.

Конкретные формы синкретического отражения действительности хорошо известны. Среди них отметим лишь некоторые: а) слушание и чтение сказок и других литературных произведений; б) свободные сюжетно-ролевые игры и театральные драматизации; в) музыка, пение и танцы; г) рисование, апплицирование, моделирование; и, особенно, д) ручной художественный труд, представляющий неизмеримую ценность в качестве модели народных ремесел, промыслов; а также е) фольклор отдельных народов. В области фольклора нет бедных и богатых; скорее, в этом деле все народы являются «различно богатыми».

Практикующие специалисты в области интеркультурного воспитания и образования используют разные поводы, формы и средства для взаимного знакомства детей с различной этнокультурной принадлежностью, среди которых можно указать на следующие: а) праздники и фестивали в детских садах и школах, во время которых устраиваются микроуголки и выставки этнокультурных общностей; б) драматизации сказок с традиционными и характерными для них реквизитом, играми и игрушками; в) дни и базары отдельных этнокультурных групп; г) иллюстрации, сказки, книги и др. Все это, бесспорно, увеличивает ощущение доверия, надежности и безопасности маленьких детей и младших школьников, развивает их умения для взаимопомощи и сотрудничества, для формирования толерантности, уважения и взаимопонимания между ними, а также чувства своей собственной этнокультурной идентичности и субъективного благополучия среди остальных и «различных». Богатые возможности содержатся как в фольклоре, так и в кулинарном искусстве отдельных народов. При помощи ритма, песен и танцев, а также через краски и кухни каждая

этническая общность сможет показать не только свое равенство с другими, но и собственный колорит, самобытность, особость и специфичность, а также свою близость и сходство вследствие взаимного соприкосновения и взаимодействия между людьми разных культур и т. д.

В дополнение к этому приведем опыт Крис Тибетс (Tibbetts 1984) — английского социального работника с продолжительным стажем и опытом в области интеркультурного воспитания, которая работала с дошкольными игровыми группами (“under-fives play groups”), специализируясь на позитивном знании этнических различий, материнском языке и стимулировании билингвизма. Решающим условием для успеха является привлечение родителей и близких маленьких детей от малых групп в интеркультурный воспитательный процесс в детском саду, т. е. акцент ставится на *работе со всей семьей*. Вовлечение родителей в работу с детьми понимается не как подчинение соответствующим стандартам и императивам господствующей культуры и безропотное следование им, а как «обмен» и взаимодействие идей и ценностей, продуктов различных культур, представителями которых являются дети и родители различных меньшинств. При этом вовлечение родителей *индивидуализируется* в соответствии с их условиями жизни, уровнем, взглядами и потребностями. Вполне возможно, что одни из них сами стремятся приобщиться к доминирующей культуре («*аккультурация*») и интегрироваться в нее, другие, наоборот, будут придерживаться императивов своей культуры («*инкультурация*») и с подозрением будут воспринимать детский сад и школу в качестве «агентов» скрытой ассимиляции, а третьи будут стремиться не только к признанию и равноправности культур, но и даже к «*дискультурации*» и «*сепарации*». Отсюда и необходимость в персонализированном и различном контакте, чтобы понять представления, ожидания, ценности и идеи семей разных меньшинств в целях воспитания и развития их собственных детей.

Богатый опыт позволил К. Тибетс сделать следующие важные заключения: 1) пребывание в смешанных по этническому признаку группах, долгое совместное сожительство и совместная игра сами по себе не приводят к формированию толерантности между маленькими детьми, если они не получают своевременной и компетентной помощи со стороны воспитателей; 2) на дошкольное детство нужно смотреть как на «*интегральный компонент мультиэтнического подхода*», что означает, что пропущенное в этом

возрасте и перенос интеркультурного воспитания на более поздний возраст не обеспечивает устойчивого положительного результата. Подобная «пустота» очень часто и неминуемо заполняется установками и предрассудками, «*бытующими в английском обществе, где расизм широко распространен и институционализован*» (Tibbetts 1984, 8). Укажем и на то, что при таком подходе проблемы могут породить сами субгруппы внутри этнически смешанной дошкольной группы или школьного класса. С одной стороны, их наличие дает детям малых общностей больше спокойствия, надежности и доверия, а с другой — открывает возможности для обособления и противопоставления другим и отличным от них. В таких случаях Тибетс рекомендует почаще стимулировать детей субгрупп для участия в деятельности более широкой детской общности.

Резюмируя, позволим себе привлечь внимание интересующихся читателей к некоторым основным *воспитательным и образовательным принципам, целям и задачам* в отношении детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Во-первых, в соответствии со спецификой детского сознания (синкретичностью и холистичностью) работа воспитателей и учителей должна отражать не только реальные потребности и жизнь детей, но и находить выражение в одной «действенной практике» с целью развития восприимчивости и положительного отношения к этническим различиям, не забывая при этом, что установки и эмоции в этом возрасте опережают и идут впереди «чистого» познания, знания и сознания.

Во-вторых, уважать примат и главенство сенсорной и эмоциональной чувствительности детской психики и сознания, в соответствии с которыми и подбирать подходящие формы, содержание и средства.

В-третьих, практическая работа по интеркультурному воспитанию и образованию должна быть не только доступной и близкой к реальной жизни детей, но и единой, системной и последовательной для всех компонентов окружающей детей среды — всего персонала и детей в детских садах и школах, родителей и их семей, как и для всех окружающих, которые ценят совместное сожительство и сотрудничество, взаимное уважение и взаимопонимание между людьми разных народов и культур.

В-четвертых, стимулирование материнского языка и билингвизма в качестве источников развития личной, этнокультурной и национальной идентичности.

В-пятых, формирование положительных представлений и оценок в отношении различных этносов и наций. На этой основе закладываются основы будущей социальной образованности и интеллигентности уже у подростков и юношей.

II.2. Подростковый и юношеский возраст

Ряд авторов (Developing a whole-school anti-racist policy 1984) подчеркивает, что наличие двух разных «лиц» обсуждаемой здесь нами проблемы особенно отчетливо проявляется в образовательных системах многих стран мира в отношении подросткового, юношеского возраста и периода ранней зрелости, где случаи «открытого» расизма, национализма и шовинизма, как и «скрытого», значительно нарастают. Нельзя не согласиться и с предупреждением: скрытые и завуалированные источники пристрастий и предубеждений, установок, негативных знаков и символов куда сильнее могут стигматизировать «других и различных», быть причиной для латентной социальной и этнической «субординации» в группах, общностях, в обществе в целом.

Всем известно, что между детством и юношеством существует переходный период, который еще классики русской психологии называли временем «подростничества», т. е. «подростковый» период. Однако в литературе и сегодня продолжаем встречать случаи отождествления времени подростничества с юношеским периодом. Часто эти две возрастные группы сливаются и подводятся под общий «психологический знаменатель», несмотря на то, что они находятся на разных ступенях образовательных систем. Наряду с многими сходными и близкими характеристиками между подростничеством и юношеским возрастом, что совершенно естественно, существует и множество принципиально различных особенностей как в их познавательной, так и в аффективно-волевой сферах психики и личности, специфичных и типичных для каждой из этих двух групп.

Разумеется, что в работе и с подростками, и с юношами можно использовать некоторые из отмеченных уже для дошкольников в детских садах и для младших школьников в начальных школах предыдущие принципы, формы и средства интеркультурного образования: например, стимулировать изучение материнского языка и билингвизм, привлекать семью и локальные малые общности, сотрудничать с учителями в школе. Но наряду с этим мы должны считаться с тем, что «социальная ситуация развития» серьезным образом изменяется для этих двух возрастных групп в сравнении с периодом детства.

Каковы самые существенные характеристики новой «социальной ситуации развития», которая в понимании Выготского, как известно, является не синонимом самой «социальной среды», а специфическим соотношением между внутренними психологическими предпосылками и внешними факторами развития для каждого возраста. По этому поводу он писал: «Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте» (Выготский 1983, 258).

Припомним некоторые из характеристик социальной ситуации развития в подростковом и юношеском возрасте и подчеркнем важность необходимости считаться с ними. Среди них: 1) резкая дифференциация учебного содержания в отдельные учебные дисциплины (для подростков), которые преподает уже не один и тот же учитель, а различные учителя, каждый из которых имеет собственную систему требований, критериев и оценок, в результате чего эти учебные предметы зачастую выглядят скорее как разнородная «коллекция», не составляя единого учебного «этоса» и «гештальта»; 2) в этом возрасте сознание школьников перемещается от «явления» к «сущности» вещей, фактов и событий, к связям и зависимостям между ними, к порождаемой ими причинности и к тому, что наука уже знает о них; 3) дифференциация учебных интересов и постепенное их превращение, еще в подростковом возрасте, во внутренние, познавательные интересы, откуда императивно проистекает необходимость, еще для подростков, в неизбежной индивидуализации самого обучения; 4) преориентация подростков от мнений, критериев и стандартов взрослых (родителей и учителей) к «меркам», мнениям и оценкам сверстников; 5) возникающая сильная потребность у подростков в равенстве и в удовлетворяющем статусе в группе сверстников; 6) трудно постижимое принятие и согласие подростков с привилегированным положением сверстников по всякому признаку — расовому, классовому, имущественному, этнокультурному, религиозному, половому и др.; все это императивно и неизбежно порождает поиск новых форм общения и сотрудничества между ними; 7) новый уровень в развитии самосознания и мотивации поведения уже у юношей (старшеклассников) в сторону их

генерализации и устойчивости; 8) появившиеся новообразования в личности юношей — внутренняя позиция и чувство личной идентичности, а отсюда и ярко и императивно выраженное стремление к эмансипации, независимости и самостоятельности, к выработке и отстаиванию собственного мнения и к самоутверждению; 9) непринятие чужих оценок и ценностей, враждебность в отношении групп, ценности которых не совпадают с их собственными, и, вероятно, не последнее по своему значению; 10) юноши, как метко заметил Эриксон, уже содержат психологический потенциал для роли своеобразного «жизненного и социального регенератора» (Erikson 1963) и др. Даже если ограничиться лишь этими изменениями в психике и личности подростков и юношей, они, вероятно, окажутся достаточными для того, чтобы пересмотреть и дополнить задачи, содержание и формы интеркультурного образования в отношении этих двух возрастных групп и школьных ступеней.

На базе каких новых *принципов, целей и задач*, при помощи какого нового содержания, новых форм и средств мы можем продолжать процесс интеркультурного образования и развития подростков и юношей? На базе достигнутого уже уровня их собственного психического развития и их нового «склада» личности; считаясь с новыми социальными ожиданиями, требованиями и императивами со стороны родителей, учителей, общества в целом к ним, на передний план выходит необходимость формирования из школьников как подросткового, так и юношеского возраста «*социально образованных личностей*» (Straker-Welds 1984, 5)

К достижению этой масштабной цели, направленной на формирование «*социальной образованности и интеллигентности*», этот автор предлагает идти двумя основными и хорошо знакомыми путями: 1) используя возможности соответствующего учебного плана и 2) при помощи неформальных, факультативных форм «социального образования». Но в обоих случаях общим и необходимым условием является согласование и единство усилий школы, семьи, средств массовой информации (особенно электронных) и общества в целом, так как школа является своеобразным «зеркалом», в котором отражаются само общество и его нравы таким же образом, каким в детях отражаются и «просматриваются» их собственные родители. Ценности, законы и нормы в обществе и государстве не могут не проявиться и не «обогреть» школьную жизнь во всех ее сегментах и формах, как и наоборот — приобретенное и созданное в школе не может не влиться

в общество и в нацию и не повлиять на них. К такому известному выводу привели нас результаты наших долголетних эмпирических исследований, посвященных родительским идеалам относительно своих собственных детей в сравнении с учительскими представлениями о своих учениках, а также взаимоотношениям между школьниками с различной этнокультурной принадлежностью в классе/школе и их субъективному благополучию (Димитров 2010; Dimitrov 2016).

Практики в области интеркультурного образования убеждают, что все предметы учебного плана для этих двух возрастных групп содержат специфические возможности для достижения связей между ними в целях интеркультурного образования и развития, для формирования позитивной идентичности у представителей каждой этнической группы. Разумеется, первенство в этом держат художественная литература и история, и не случайно когда-то и в болгарской школе учитель «*словесности*» выступал и признавался другими в качестве центральной фигуры. Но нельзя пренебрегать возможностями других учебных предметов. Например, в этом убеждает нас практическая работа Гилберта (Gilbert 1984), показывающая, как *математика*, традиционно рассматриваемая в качестве предельно специфической и обособленной части целостного школьного образования, может быть включена и успешно использована в целях интеркультурного образования в поликультурной среде. Привлекая исторический подход, трассирующий и иллюстрирующий развитие математической мысли, на интеркультурном материале в темах и примерах, при помощи сравнения числовых систем, как и через раскрытие связи математики с другими науками, даже с искусством и религией различных народов и культур, Гилберт «раскачал» долгое время существующий миф о математике как о «нейтральной» и «беспристрастной» учебной дисциплине. Другой автор, Д. Гил (Gill 1984, 59–70), убедительно показывает, как обучение *географии*, по существу, может поддерживать и на самом деле сохраняет установленное в многих странах мира «*этноцентрическое статус-кво и социальную стратификацию*». В результате анализа учебных программ и учебников географии в современной английской школе он приходит к заключению, что они являются «*имплицитно расистскими*». Например, при представлении тем по проблемам миграции и урбанизации, мировой торговли, социальной стратификации в обществе и множества других для школьников остаются скрытыми порождающие их источники и механизмы. И поэтому он предлагает господствующий ныне «*описательный*

и констатирующий» подход заменить «контекстуальным, каузальным и объяснительным» подходом.

Указанный подход, как и обучение школьников в смешанных по этнокультурному признаку классах, имеют ряд достоинств, не везде использованных. В первую очередь он побуждает учителей работать «совместно и сообща», а не отдельно и не «келейно», каждый для своего учебного предмета, планировать содержание, формы, средства и последовательность преподавания учебных дисциплин (*“cross-curriculum learning”*). Таким путем удастся избежать сочетания учебных предметов по порочному механизму «коллекции», достигнуть связности, преемственности и холистичности, как и считаться с уровнем развития школьников. Иначе говоря, принять необходимость «сверять часы» и считаться с фактором «внешней валидности» своей собственной работы с ними, для того чтобы своевременно и обоснованно менять приоритеты. Таким образом школьники различных этнических общностей проникаются уверенностью, что они, будучи представителями разных культур и народов, одинаково ценны и равны с другими в образовательной институции.

Опираясь на указанные нами выше характеристики «социальной ситуации развития», на опыт цитированных исследователей и на заключения от своих долголетних эмпирических исследований, мы могли бы декомпозировать интеркультурное образование подростков и юношей в поликультурной среде в соответствии с некоторыми более важными его *принципами, целями и задачами*.

Во-первых, с присущим уже в данном возрасте абстрактно-логическим, концептуальным мышлением (Piaget 1991) подростки и юноши направляются к источникам и причинам возникающих напряжений и конфликтов между различными этническими группами в обществе, к поиску социально-политических, идеологических и экономических причин различных этноцентрических практик (расистских, классовых, националистических, шовинистических, религиозных, сепаратистских и др.), часто порождающих неравенство и конфронтацию между ними.

Во-вторых, здесь необходимо применять принцип «спиралевидного» построения учебного содержания по отдельным учебным предметам и годам обучения, в соответствии с опытом школьников, их достижениями, пропусками, недостатками и слабостями, но не по механизму «коллекции», а «гештальта», т. е. интеграции и структуры, преемственности, последовательности и системности.

В-третьих, привлечение и активное участие самих школьников в приложении своих знаний на практике по формированию умений для межкультурного взаимодействия и сотрудничества, для достижения доверия, межэтнического взаимопонимания и равенства в их собственной школьной жизни и впоследствии в более широком социальном контексте.

В-четвертых, обучение подростков и юношей взаимному уважению, стимулирование у них самих критического, объективного, независимого и самостоятельного мышления; учитывание и уважение их индивидуальных и этнокультурных различий и особенностей.

В-пятых, восприятие этнокультурного разнообразия в качестве личной и социальной ценности и ответственности. Практика по ее формированию должна строиться не по принципу «спустили сверху», как нечто «эпизодическое» и преходящее, а идти по принципу «снизу вверх». И в целом очень важно, чтобы все это доказывалось личной и открытой ангажированностью всех в системе — учителей и школьников, родителей и семей, соответствующих этнических общностей и их организаций с целью формирования поддерживающего эту ценность, внутри и вне школы, более широкого социального контекста.

В-шестых, школьникам следует проникнуться убеждением, что все культуры одинаково интересны и ценны, будучи иначе различными, чтобы они могли принять окружающее многообразие народов и культур как нечто объективное, естественное и полезное для всех.

И в заключение стоит признать и подчеркнуть, что описанный путь в области интеркультурного воспитания и образования детей, подростков и юношей в поликультурной среде не является ни легким, ни безоговорочным, ни всепризнанным. Но мы убеждены, что его должна пройти именно и прежде всего образовательная система, предназначение которой помогать всем: семьям, обществу, государству и особенно властям в нем — в культивировании и отстаивании этих ценностей. Только таким образом они вместе смогли бы правильно и успешно препятствовать аллиенации малых этнических общностей от нации и общего государства в пользу принятия многообразия культур и их взаимного индуцирования, обогащения и развития. Сегодняшнему подрастающему поколению детей и юношей суждено жить в культурно-плюралистических обществах, для которых оно должно быть своевременно и надлежащим образом подготовлено.

Литература

- Выготский, Л. С. (1984) *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология*. М.: Педагогика, 432 с.
- Димитров, И. Т. (2010) *Етнокултурна среда и психосоциално развитие*. София: Издателство на СУ «Св. Климент Охридски», 255 с.
- Поршнев, Б. Ф. (1979) *Социальная история и психология*. 2-е изд. М.: Наука, 232 с.
- Солженицын, А. И. (1998) *Россия в обвале*. М.: Русский путь, 203 с.
- Хабермас, Ю. (2003) Равностойно културно третиране и границите на постмодерния либерализъм. *Критика и хуманизъм*, кн. 16, бр. 2, с. 57–88.
- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton; Woodstock: Princeton University Press, 216 p.
- Dimitrov, I. (2016) Similarities and Differences in Parental Ideals and Teachers' Notions about Children and Students and "Self-Image" of Adolescents. In: P. Kalchev (ed.), *Psychological Problems of Development*. Sofia: Sofia St. Kliment Ohridski University Press, pp. 121–154.
- Erikson, E. (1963) *Childhood and Society*. 2nd ed. New York: W.W. Norton and Company, Inc., 447 p.
- Gilbert, D. (1984) Multicultural Mathematics. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107.
- Gill, D. (1984) Geographical education for multicultural society. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 58–70.
- Kimlicka, W. (2000) *Citizenships in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press, 444 p.
- Mitchell, P., Healey, M., Lindsey, L. (1984) Developing a whole-school anti-racist policy. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107.
- Piaget, J. (1991) *La psychologie de l'intelligence*. 7^{ème} éd. Paris: PUF, 192 p.
- Straker-Welds, M. (ed.) (1984) *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, 249 p.
- Taylor, C. (1989) *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 624 p.
- Tibbetts, C. (1984) Working with under-fives: a multi-ethnic approach. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 9–21.

References

- Benhabib, S. (2002) *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton; Woodstock: Princeton University Press, 216 p. (In English)
- Dimitrov, I. T. (2010) *Etnokulturna sreda i psikhosotsialno razvitie [Ethno-cultural environment and social development]*. Sofia: Sofia University "St. Kliment Ohridski" Publ., 255 p. (In Bulgarian)
- Dimitrov, I. (2016) Similarities and Differences in Parental Ideals and Teachers' Notions about Children and Students and "Self-Image" of Adolescents. In: P. Kalchev (ed.), *Psychological Problems of Development*. Sofia: Sofia St. Kliment Ohridski University Press, pp. 121–154. (In English)
- Erikson, E. (1963) *Childhood and Society*. 2nd ed. New York: W.W. Norton and Company, Inc., 447 p. (In English)
- Gilbert, D. (1984) Multicultural Mathematics. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107. (In English)
- Gill, D. (1984) Geographical education for multicultural society. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 58–70. (In English)
- Habermas, J. (2003) Ravnostojno kulturno tretirane i granitsite na postmoderniya liberaliz'm [Equal cultural treatment and the limits of postmodern liberalism]. *Kritika i khumaniz'm — Critique & Humanism*, vol. 16, no. 2, pp. 57–88. (In Bulgarian)
- Kimlicka, W. (2000) *Citizenships in Diverse Societies*. Oxford: Oxford University Press, 444 p. (In English)
- Mitchell, P., Healey, M., Lindsey, L. (1984) Developing a whole-school anti-racist policy. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, pp. 97–107. (In English)
- Piaget, J. (1991) *La psychologie de l'intelligence [Psychology of intelligence]*. 7th ed. Paris: PUF, 192 p. (In French)
- Porshnev, B. F. (1979) *Sotsial'naya istoriya i psikhologiya [Social history and pedagogy]*. Moscow: Nauka Publ., 232 p. (In Russian)
- Solzhenitsyn, A. I. (1998) *Rossiya v obvale [Russia in collapse]*. Moscow: Russkij put' Publ., 203 p. (In Russian)
- Straker-Welds, M. (ed.) (1984) *Education for Multicultural Society. Case studies in ILEA schools*. London: Bell and Hyman, 249 p. (In English)
- Taylor, C. (1989) *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 624 p. (In English)
- Tibbetts, C. (1984) Working with under-fives: a multi-ethnic approach. In: M. Straker-Welds (ed.), *Education for Multicultural Society*. London: Bell and Hyman, pp. 9–21. (In English)
- Vygotskij, L. S. (1984) *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected works: in 6 vols. Vol. 4. Child psychology]*. Moscow: Pedagogika Publ., 432 p. (In Russian)