

КУЛЬТУРОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371 (430)
ББК 74. 04 (4 Гем)

ИНТЕРКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ГЕРМАНИИ

Т. Б. Лаврова

Ключевые слова: концепции интеркультурного образования; поэтапная социализация; уровневый подход; интеркультурная компетенция; интеркультурная личность, организационно-дидактические модели.

Резюме: в статье рассматриваются концепции и организационно-дидактические модели интеркультурного образования и воспитания в современной Германии, направленные на формирование личности, обладающей знанием своей культуры и толерантной в отношении к другим культурам. Предполагается, что опыт интеркультурализма в образовании может быть осмыслен и адаптирован для образовательного пространства Уральского региона.

В начавшемся XXI в. уже более 150 млн человек по различным причинам живут за пределами родных стран, и мир становится все более открытым. С другой стороны, повсеместно обостряются религиозные и национальные отношения, происходят этнические конфликты и войны и весь цивилизованный мир является свидетелем и заложником чудовищных актов терроризма.

Очевидно, что человечеству нужно заново учиться жить вместе. Для этого необходимо, чтобы молодое поколение, в качестве профилактики этно- и ксенофобии, уже в школе получало навыки сотрудничества с людьми разных национальностей, рас, культур и вероисповеданий. Система образования многих современных многонациональных и полиэтнических государств старается отвечать на вызовы времени: современные концепции интеркультурного образования (по другой терминологии – многокультурного, поликультурного, кросскультурного, мультикультурного) приобретают все большую теоретическую и прикладную значимость и актуальность. Они призваны решать двуединую задачу: освоение молодым поколением своей национальной культуры и воспитание уважения к ценностям других культур.

В российской педагогике единые концепции интеркультурного образования находятся еще в стадии становления, поэтому обобщение опыта интеркультурной педагогики, уже имеющегося во многих странах – США, Канаде, Голландии, Германии и др. – представляется чрезвычайно продуктивным.

Обратимся к опыту Германии. Как известно, система образования в Германии является демократичной, многоуровневой, разнообразной по формам, гарантирует высокий уровень образованности и свободного развития лично-

сти и интегрирована в систему образования Европейского Союза. При этом компетенции в системе образования, в соответствии с федеральным принципом, поделены между государством и федеральными землями. Все законодательные и управленческие функции в системе школьного образования – прерогатива земель, в каждой из которых имеется свое Министерство культуры, которое и ведает вопросами образования и вероисповедания. [16, с. 426] и реализует, в том числе, свои модели интеркультурного образования.

Концепции интеркультурного образования сформировались в немецкой педагогике в 90-е гг. XX в., но были обусловлены социальными явлениями начала 1970-х гг., когда в связи с все увеличивающимся притоком рабочей силы из-за рубежа в школах Германии появилось значительное количество иностранных детей. Круг первых гастарбайтеров, по преимуществу итальянцев (начало иммиграции рабочей силы приходится на середину 1950-х годов), стал расширяться за счет испанцев и португальцев, а затем в Германию хлынули югославы и турки.

Тогда появление иностранных детей в школах считалось явлением временным, единого подхода в их обучении и воспитании еще не было, а имевшие место отдельные проекты осуществлялись благодаря опыту педагогов, уже работавших с иностранными детьми, в том числе и в соседних странах, например Голландии. Однако уже тогда в Германии все иностранные дети школьного возраста, согласно Основному Закону (конституции ФРГ), были обязаны посещать школу и имели право на получение профессионального образования.

В 1980-е гг. в общество пришло осознание, что в Германии появилась особая социальная группа – иностранные дети. В 1990-е гг. рост числа иммигрантов стал еще значительнее, у первых наемных рабочих, приехавших в Германию еще в середине 1950-х гг., уже родились дети и внуки, сейчас их число составляет две трети от общего количества иностранных детей.

Кроме того, в период с 1990 г. по 1998 г. Германия приняла примерно 275 тыс. переселенцев (русских немцев, так называемых «*Spätaussiedler*» – «поздних переселенцев») в возрасте 15–25 лет, очень слабо владеющих немецким языком, интеграция которых до сих пор остается очень болезненной [11, с. 9].

Таким образом, немецкое общество, а вместе с ним и немецкая школа в конце XX в. стали в полной мере полиэтническими и многоязычными, различные культуры, языки и традиции оказались «в одном классе». Это и потребовало создания современных концепций интеркультурного образования, из которых можно выделить

- концепцию поэтапной социализации учащихся в поликультурной среде (микро-, мезо- и макроэтапы), действующую по принципу дополнительности;

- концепцию уровневого подхода к формированию интеркультурной компетенции (моно-, меж- и транскультурный уровни).

Главным же постулатом интеркультурного образования в Германии конца XX – начала XXI вв. стало то, что оно в равной степени относится как к национальному меньшинству, так и к национальному большинству и предполагает их конструктивное взаимодействие [15, с. 270].

В любом поликультурном пространстве личности вступают в межкультурную коммуникацию, происходит процесс взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам и осознающим, что каждый из них является «другим» [7, с. 11]. Партнеры отличаются друг от друга ценностно-ориентационным мировидением, образом и стилем жизни, а также моделями речевого и неречевого поведения. Следовательно, для адекватного общения члены поликультурного общества должны обладать языковой и коммуникативной компетенцией, то есть адекватно понимать язык и знаки невербального поведения, а также иметь понятие о различных стилях жизни и ценностях «неродной» культуры. Под культурой немецкими педагогами прагматично понимается здесь все, что нужно знать и понимать, чтобы вести себя приемлемо в общении с членами данного общества (*Dell Hymes* 1983 [цит. по 1, с. 30]).

Как известно, когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с членами своей культуры и отличие от представителей других культур достигается в процессе инкультурации, при этом своя национальная культура, будучи жизненной средой для ее представителей, естественна и незамечаема [АЛ1] подобно воздуху. Если же личность, выросшая в культуре *a*, в результате смены страны проживания усваивает элементы культуры *b* в инокультурной среде, речь идет об аккультурации. Так человек, владеющий культурами *a* и *b*, становится личностью на рубеже культур [2, с. 36]. Таковы, например, иностранные дети, родившиеся и выросшие в Германии, посещавшие немецкий детский сад, немецкую школу, но сохранившие также традиции и язык своих ненемецких родителей: турков, югославов, греков и пр. Таким детям обычно также свойственен билингвизм – владение одновременно двумя языками.

Однако национальные меньшинства, в настоящее время проживающие в Германии, все же очень отличаются от социокультурного «портрета» доминирующей нации. Их культуры наполнены разными символами, т. е. формами представлений, основанных на личном опыте и способами вести себя, и для каждой из культурных групп обнаруживается достаточное количество лакун – «элементов другой культуры, которые противоречат собственному опыту и способам его осмысления» [8, с. 173]. Следовательно, как уже отмечалось, в такой среде для взаимопонимания требуется владение интеркультурной компетенцией, т. е. умением правильно ориентироваться и адекватно вести себя в ситуациях межкультурного общения (*Dadder*, 1987; *Flechsigt*, 1991; *Kiel*, 1995 [13, с. 5]). Только если иммигранты овладеют в достаточной степени интеркультурной компетенцией, они будут в состоянии сделать продуктивный выбор – интеграцию, а титульная нация, владея интеркультурной компетенцией, сможет быть толерантной к чужим.

Поэтому содержание образования, учебные планы и программы всех образовательных уровней, в полной мере отражая полиэтничность и мультикультурализм немецкого общества, направлены на формирование интеркультурной компетенции на основе уважения к личности учащегося любой национальности.

Реализация «Я-концепции» начинается в начальной школе с развития положительного «образа самого себя» в рамках социальных отношений в результате межпредметного изучения соответствующих тем. Например, тема «Я

и мое имя» (1 класс) изучается, согласно действующим учебным программам, параллельно на уроках религии, изобразительного искусства, музыки, родноведения и должна воспитать у учащихся понятие ценности и неповторимости каждого человека, вне зависимости от его этнической и религиозной принадлежности [9].

«Концепция Я – и – другие» реализуется, в частности, на межпредметной теме 3-го класса «Быть другом – иметь друзей». Иметь друга или подругу очень важно для самооценки ребенка. Детям дают возможность обменяться опытом общения, пережить разочарование, неприятие, а также примирение, так в результате изучения темы формируется чувство дружбы, уважения к чужому мнению, умение устанавливать контакты и разрешать конфликты, в том числе и между культурами.

Подтверждение ценности человеческой личности и расширение «Я-концепции» и концепции «Я-и-другие» до реализации концепции «Я-и-мир» продолжается далее в 3-м классе тема «Мой мир – это твой мир, это мир для всех», в это же время на уроке немецкого (родного) языка формируются навыки уважительного отношения к другой культуре и другому языку: например, учащиеся произносят слова приветствия, извинения, благодарности и т. д. на языке конкретных учащихся своего класса.

Поэтапную социализацию в 4-м классе продолжают межпредметные темы: «Люди из других стран живут среди нас», «Жизнь детей в других странах» и др. Изучая «чужих» на примере своих одноклассников, дети становятся более открытыми, исчезает страх перед «чужими», возникающие симпатия и сопереживания определяют образ мыслей и поступки [9].

Концепцию поэтапной социализации дополняет уровневая концепция овладения интеркультурной компетенцией, формирование которой происходит поэтапно:

- на монокультурном уровне обучающийся находится во власти собственной культуры и свойственных ей методов мышления;
- на межкультурном уровне обучающийся находится на рубеже культур (буквально: между культурами). Он может понять обе стороны, объяснить различия между своей и чужой культурами и осознает, что и чужая культура неоднородна;
- на транскультурном уровне обучающийся уже видит обе культуры как бы «сверху». Он уже ушел из под власти своей культуры, преодолел необъективность оценки чужой культуры, он не пытается найти компромисс между культурами, он находит свою позицию в диалоге культур [14, с. 247].

Далее происходит выработка единой стратегии развития интеркультурной компетенции по отношению ко всем учебным предметам и всем учебным планам, где аспекты овладения отдельными компетенциями представлены концентрически на основе уровневой концепции Э. Киля, базирующейся на универсальных культурных моделях и стилях жизни («*ways of life*»), имеющих в любых человеческих обществах [13, с. 20].

Так механизм формирования интеркультурной компетенции на основе дополняющих друг друга концепций уровневого подхода и поэтапной социализации воспитывает интеркультурную личность, сохраняющую свою националь-

ную культуру и индивидуальность, но понимающую многомерность мира и признающую и организующую партнерство представителей различных культур, что и является конечной целью интеркультурного образования [6, с. 3].

Вышеназванные концепции реализуются на основе организационно-дидактических моделей интеркультурного обучения и воспитания, которые интегрированы в целостный образовательно-воспитательный процесс и универсальны для всех форм обучения и всех образовательных уровней. Это

- гуманно-личностная интеркультурно-воспитательная модель (I);
- лингвистическая образовательная модель (II);
- личностно-социальная модель (III).

I. Гуманно-личностная интеркультурно-воспитательная модель в начальной школе призвана помочь ребенку, прежде всего, в его самоидентификации: кто он и каков он среди других индивидуальностей. Многоязычие, которое, как уже отмечалось, сейчас практически имеет место во многих классах, используется как педагогический фактор урока. Например, в начальной школе это может быть игра одновременно на разных языках, различные рисунки, поделки и надписи к ним и пр. В средних классах можно поискать в словарях термины для обозначения одного и того же явления или понятия – используется все, что способствует развитию интеркультурной компетенции учащихся.

На средней образовательной ступени, в основной и реальной школах, нравственные установки, воспитывающие интеркультурную личность учащегося, в той или иной степени включены в содержание всех предметов гуманитарного цикла любого типа школ, но, в первую очередь, таких предметов, как религия и этика. Именно они призваны помочь учащимся сориентироваться в мире, научиться решать свои проблемы и нести ответственность за свои поступки [10].

Гуманно-личностная интеркультурно-воспитательная модель [АЛ2] базируется на диалоге культур и, обладая когнитивными, эмоциональными, практическими и бытийными критериями [4], предполагает субъект-субъектную схему педагогического взаимодействия, где учащийся выступает как самостоятельный, активный, свободный партнер образовательной деятельности.

II. Лингвистическая образовательная модель базируется на представлении [АЛ2], что язык является одновременно важным социальным явлением и средством коммуникации и мышления индивида; он находится на обоих полюсах комплекса «культура – познавательные процессы» [5]. В немецкой школе эта модель имеет дуальный характер и реализуется 1) в обучении немецкому языку детей-иностранцев, 2) в овладении иноязычной культурой посредством предмета «иностраный язык». Лингвистическая образовательная модель вносит существенный вклад в социальное и личностное развития ученика, будь это овладение немецким языком как иностранным для иммигрантов или обучение предмету «иностраный язык».

Непременным условием адаптации иноязычных детей и их обучения немецкому языку является требование: дети не должны забывать свой родной язык! Вырастая билингвами, они имеют больше шансов найти место учебы и работы. Так, уже имеющее место фактическое двуязычие или многоязычие в школах Гамбурга, привело, в частности, к такой модели обучения, когда

вместо обязательного иностранного языка (английского или французского) детям-иммигрантам засчитывается знание их родного языка [12], и при этом обучение другим предметам школьной программы осуществляется на их родном языке. Как встречное движение по овладению интеркультурной компетенцией для детей доминирующей нации предлагается вводить в немецких школах турецкий, испанский, итальянский или греческий как второй иностранный язык в местах проживания соответствующих диаспор, но это пока происходит только на уровне эксперимента.

Предмет «иностраный язык» с 2001/02 уч. г. повсеместно преподается с 1-го класса начальной школы в соответствии с политическим и экономическим тенденциям перехода от эпохи национальных государств к поликультурной эпохе «общего дома – Европы».

Как уже отмечалось, обучение иностранному языку развивает личность в целом: как ее не когнитивные аспекты (эмоции, волю и прочие), так и интеллектуальные (когнитивные), которые проявляются через язык и исследуются через язык [3, с. 48]. В качестве наиболее действенной модели овладения интеркультурной компетенцией посредством предмета «иностраный язык» может быть назван распространенный в Германии «школьный обмен», когда вместо инсценированного обучения в рамках школьного класса, учащиеся получают возможность овладевать языком и культурой в естественных условиях страны изучаемого языка. Опыт изучения школьного обмена показывает, что краткосрочное пребывание учащихся в другой стране приносит очень хорошие результаты в приобретении интеркультурной компетенции.

III. Личностно-социальная модель реализуется как в школе, так и за ее пределами. Немецкая школа является открытой социальной системой: она поддерживает постоянные социальные контакты с семьей; принимает участие в жизни муниципального образования, а муниципалитет, в свою очередь, активно участвует в жизни школы, в том числе финансирует ее. В каждой общине (в больших городах – микрорайоне) социальные работники и социальные педагоги вовлекают детей и родителей иммигрантов в различные виды деятельности, помогают решению проблем семьи, являются гарантом прав и интересов ребенка, диагностируют асоциальное поведение ребенка и предупреждают возможные правонарушения. Таким образом, повсеместно личностно-социальная модель реализуется

- согласно государственной и муниципальной политике Германии, направленной на интеграцию иностранных семей;
- благодаря целенаправленному интеркультурному обучению и воспитанию;
- благодаря согласованию всех видов социальной помощи иммигрантам и работе социальных педагогов;
- при посильной помощи семьи;
- при наличии личной мотивированности ребенка;
- при воспитывающем воздействии поликультурного микросоциума;
- благодаря открытости и толерантности культурной политики местных административных органов;
- при поддержке религиозных и общественных организаций и гражданской инициативе жителей.

Анализ концепций, моделей и технологий интеркультурного образования в современной Германии приводит к идее их использования в образовательном пространстве Российской Федерации. Это могут быть, в частности

1. Разработка научно-педагогических концепций и принципов интеграционной педагогики для детей из семей мигрантов на основе переосмысления личностно-социальной модели интеркультурного образования в Германии и ее адаптации к российским федеральным и региональным особенностям.

2. Введение в средних школах предмета «этика» с общей целью воспитания культуры общения, понимания ценности и неповторимости каждого человека, личной ответственности, а также воспитания веротерпимости и толерантности по отношению к национальному и конфессиональным меньшинствам на основе концепции поэтапной социализации учащихся в поликультурной среде: «Я-концепции»; «Я-и-другие»; «Я-и-мир».

3. Преобразование школы в «модель» жизни: создание в школе предпосылок для гражданских действий, где должны формироваться умения обоснованно и аргументировано представлять и защищать свои интересы, учитывать интересы и потребности других, открыто говорить о конфликтах, принимать оптимальные для всех решения, уважая достоинство каждой отдельной личности как учителя, так и ученика.

4. Внедрение программ, спецкурсов и тренингов по межкультурной коммуникации в высшей педагогической школе с целью профессиональной подготовки поликультурного толерантного учителя.

5. Использование активных технологий интеркультурного обучения, соответствующих возрасту учащихся и их эмоциональному, интеллектуальному и социальному уровню:

5.1. Организация школьных (городских, областных, региональных) творческих конкурсов рефератов, эссе, сочинений, рисунков, проектов и пр. по тематике мультикультурализма и толерантности.

5.2. Разработка межпредметных программ и проектов поликультурного образования на основе концепции уровневого подхода формирования интеркультурной компетенции, например межпредметный проект «Мой сад» («Мой дом» и пр.) в культуре разных стран.

5.3. Использование в учебном процессе тренингов – «культурных ассимилаторов» и ролевых игр, ориентирующих учащихся на ценности ненасилия, толерантности, справедливости, законности как нравственной основы поведения в межкультурных конфликтах, а также развивающих навыки самоорганизации и умения вести диалог.

5.4. Использование проектов и интерактивных игр, ориентированных на расширение поведенческого репертуара и сравнение культурных стереотипов (диалог культур), например семьи, соседей, кулинарии, танцев и пр.

Опыт организации интеркультурного образования и воспитания в Германии мог бы быть положен в основу интеркультурных образовательных проектов Уральского региона, изначально полиэтнического и поликультурного и принимающего все большее количество иммигрантов. При этом речь, конечно, не идет о прямом переносе немецкого опыта на российскую почву, а лишь об осмыслении продуктивных идей и их адаптации в местных условиях, по-

сколько современное образование и воспитание, направленное на формирование интеркультурной личности, в XXI в. должно быть осознанно и неформально представлено в образовательной политике образовательных учреждений любого типа для создания в обществе атмосферы толерантности и взаимоуважения, нетерпимости к проявлениям ксенофобии, расизма и дискриминации.

Литература

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // ИЯШ. – 2002. № 2. – С. 28–32.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2000.
4. Зимняя И. А., Боденко Б. Н., Морозова Н. А. Воспитание – проблема современного образования в России. – М., 1998.
5. Коул М., Скрибнер С. Культура и мышление. Психологический очерк. – М., 1977.
6. Лаврова Т. Б. Концепции интеркультурного образования в современной Германии. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2003.
7. Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – 2000, № 1. – С. 11–18.
8. Эртельт-Фит А. Школьный обмен как форма культурно-специфического опыта // Языковое сознание: формирование и функционирование: Сборник статей / Отв. Ред. Н. В. Уфимцева. – М., 1998. – С. 171–185.
9. Bildungsplan für die Grundschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport. Baden-Württemberg, Lehrplanheft 1/1994;
10. Bildungsplan für die Hauptschule. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport. Baden-Württemberg, Lehrplanheft 2/1994.
11. Diez В. Jugendliche Aussiedler in Deutschland: Risiken und Chancen der Integration.
12. Elternratgeber spezial. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.: Hamburg 1999.
13. Kiel E. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens./ forum 2001. Nr 1, S. 10–20.
14. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Weltorientierung im Alltag. Opladen Leske+Budrich 2000.
15. Riefler W. Empfehlung «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule» – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25. Oktober 1996 // Schulverwaltung BW, 1997. Nr. 12, S. 270–273.
16. Tatsachen über Deutschland. – Societäts-Verlag. Frankfurt/Main, 1999.