

Набережночелнинский институт
Казанского Федерального Университета
TEMPUS ALLMEET

Электронный журнал

Социально-экономические и технические системы: исследование, проектирование, оптимизация

№6(73)'2016г.
СПЕЦВЫПУСК

**Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and
Tolerance in Russia**

Толерантность и межкультурный диалог в условиях глобализации



О проекте TEMPUS ALLMEET

TEMPUS - это программа Европейского союза, которая поддерживает модернизацию высшего образования в странах Восточной Европы, Средней Азии, Западных Балкан и Средиземноморского региона. Общая цель программы - способствовать созданию области сотрудничества в сфере высшего образования между Европейским союзом и странами-партнерами.

ALLMEET – проект "Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia", реализуемый при финансовой поддержке программы TEMPUS и направленный на совершенствование межэтнического взаимодействия, взаимоотношений "принимающего" общества и мигрантов, снижение напряженности и конфликтности в тех российских регионах, где реализуется проект: Республика Татарстан, Республика Марий Эл, город Москва, Архангельская область, Красноярский край в системе высшего образования в России.

Проект осуществляется консорциумом четырех европейских и шести российских вузов. В состав консорциума входят ее 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".

Сосредоточив внимание на теме культурной интеграции, проект способствует повышению качества деятельности учреждений высшего образования в Российской Федерации в данной области. В частности, это касается международного сотрудничества и постоянного процесса модернизации, с помощью которых проект помогает российским университетам открыть себя для мирового сообщества. Проект также нацелен на усиление взаимопонимания между народами и культурами Европейского союза и Российской Федерации.

7 апреля 2016 года в Набережночелнинском институте ФГАОУ ВО Казанского федерального университета состоялся семинар в рамках встречи консорциума. Представленные доклады вошли в данный сборник как отражение работы единой команды TEMPUS ALLMEET.

Кандидат филологических наук,
доцент Набережночелнинского института
Казанского (Приволжского) федерального университета
А.Ф. Ханова

ОГЛАВЛЕНИЕ

<i>Perotto Monica</i> TEACHING ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE IN MULTI-ETHNIC CLASSROOMS IN ITALY	6
<i>Zannoni Federico</i> DIRECT AND INDIRECT CONTACT TO REDUCE STEREOTYPES AND PREJUDICES. THEORIES, RESEARCHES AND ALLMEET EXPERIENCE. 16	
<i>Гильмеева Р.Х.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ	31
<i>Горячева О. Н., Гунько О. Г.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ – ЗАЛОГ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СМИ	42
<i>Кац А. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН	51
<i>Лежнина Л.В., Домрачева С.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОСТИ	56
<i>Масленникова В.Ш.</i> КИНО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ	66
<i>Миниахметов Р.Р.</i> ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРИМЕЧАТЕЛЬСКИХ КУРСОВ И МЕДРЕСЕ).....	74
<i>Мухаметзянова Л.Ю.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ТОЛЕРАНТНОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА	84
<i>Мухаметзянова Ф.Ш., Шайхутдинова Г.А.</i> ВЫЗОВЫ ПЕДАГОГАМ КАК ТЬЮТОРАМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА "ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ"	92

<i>Смолянинова О.Г., Коршунова В.В.</i>	
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	103
<i>Трегубова Т.М.</i>	
БЕЗОПАСНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЕДИНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	122
<i>Ханова А.Ф., Станкевич Е.А.</i>	
ЛИНГВОПРОПЕДЕВЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН.....	131
<i>Шибанкова Л.А., Грузкова С.Ю.</i>	
ПУТЬ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	146

Perotto Monica, confirmed research fellow, assistant professor Bologna University, Department of Modern Languages, Literatures and Cultures
monica.perotto@unibo.it

TEACHING ITALIAN AS A SECOND LANGUAGE IN MULTI-ETHNIC CLASSROOMS IN ITALY

Abstract. The paper explores the necessity of introducing a new linguistics approach to teaching Italian as a second language. Since the number of migrants and foreign students has greatly increased over the past decades, there is an urge to achieve mutual understanding and tolerance in a classroom. The author singles out that teachers working in multi-ethnic classrooms are to help the students reach a good level of Intercultural Communicative Competence. The paper sets the example how teachers can plan the lesson regarding the targets. Furthermore, the author outlines the grammar difficulties that foreigners especially Russian students might face when learning Italian. Both theoretical and practical knowledge can be employed in any multi-ethnic classrooms.

Keywords: Intercultural Communicative Competence, Italian language, second language, migrants, multi-ethnic classrooms

Introduction

Over the past few decades, Italy has been developing as a multi-ethnic country. It is currently one of the main countries of immigration in Europe with 5,014,000 officially registered foreign residents at the end of 2014. The incidence of migration flows on the Italian population (8.1%) is higher than the European average. The majority of foreign citizens residing in Italy are European citizens or come from EU countries. The largest foreign communities include Romanians (1,131,839), Albanians (490,483), Moroccans (449,058), the Chinese (265,820) and Ukrainians (226,060) [1].

In this multi-ethnic national picture, the increase in second generation residents in migrant communities is very real phenomenon. The number of children born in Italy in 2014 from both foreign-born non-Italian parents remained almost completely stable (75,067, i.e. 14.9% of the total). Out of about 1.1 million foreign minors, 814,187 were enrolled in the 2014/2015 school year, that is 11,343 more than in 2013

(the highest increase regarded minors born in Italy: +8.4%), whilst the number of Italian students enrolled continued to decrease (8,886,076, -0.6%) [1].

To quote Michael Byram, “Since the state of the world is such that societies and individuals have no alternative but proximity, interaction and relationship as the conditions of existence [2, p.2]”, the need to define basic principles of Intercultural Communicative Education (I.C.E.) as new guidelines for language teaching methodology is an urgent issue.

Nowadays, the increasing presence of foreign students in Italian schools has altered priorities in the field of teaching Italian as second language (L2)

¹. It now appears not only right and appropriate, but also necessary to introduce a new linguistic approach combined with intercultural pedagogy, so as to satisfy “the students’ communicative, affective and relational needs, in order to set up a realistic and respectful teaching method” [6, p.185]. All those present in a classroom should interact with each other in order to achieve mutual understanding and tolerance.

In the first part of this work, we briefly introduce some theoretical principles, which outline the new trends in teaching L2 for migrant people. In the second part, we propose some new possible approaches of teaching Italian in a multi-ethnic classroom on the basis of teaching projects developed in two Italian centres for Intercultural Education, *Laboratorio Mondo* situated in Forlì (Emilia Romagna) and *Arcobaleno* in Florence (Tuscany). In their mixed classrooms, Italian is taught as L2 in free courses for adult migrants from different countries and cultures (Hispanic, Chinese, Slavic, Arab, Nigerian and Indian). In the third part, we outline some of the

¹ The first conference on the teaching of Italian as second language in Italy and abroad was held in Rome in 1982 by the Ministries of Foreign Affairs and Education with the intention of proposing new linguistic models to people learning Italian in Italy or abroad. Since this first event, Italian specialists have developed new projects and materials for language acquisition in order to satisfy different learning targets: foreign tourists, workers or students studying in Italian universities (especially in those of Perugia and Siena). See the first pioneering work on the subject by M. Vedovelli [3]. In the Nineties, the rapid increase in migration flows has included first generation migrants in these groups, too. More recently, the growth in second-generation migrants has triggered a more in-depth analysis of linguistic and methodological models [4, 5, 6, 7].

specific difficulties Russian-speaking students have when learning Italian, in order to facilitate those Italian teachers who will work with these groups of students.

I.C.E.: a new challenge in language teaching

Nowadays, many specialists [2, 4, 5, 7] consider Intercultural Communicative Education (I.C.E.) to be the new frontier of language teaching methodology, where intercultural pedagogy meets the most innovative trends in language teaching for migrants.

The notion of Communicative Competence (C.C.) was a key concept in sociolinguistics in the second half of 1970. D. Hymes, moving away from N. Chomsky's notion of *linguistic competence*, defined it as "the competence as to when to speak, when not and as to what to talk about with whom, when, in what manner (...), the knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate" [8, p.233]. C.C. is the sum of different linguistic, extra-linguistic, socio-cultural and pragmatic components, but it normally refers to the use of a single language in a given cultural context or situation. In a multi-ethnic world, this model seems to be inadequate, because students normally show different needs and identities [6], and teachers are used to working in a multi-ethnic classroom, where diversity prevails. If we intend Intercultural Competence as a "combination of attitudes, knowledge, understanding and skills" [9, p.16], these are the main factors in Intercultural Communication [2, p.34]. Reaching a good level of *Intercultural Communicative Competence* (I.C.C.) means accepting and understanding each other's behaviour, facilitating mental openness, showing empathy towards others and reducing communicative insecurity.

In the I.C.C. model, a teacher's main task is to stimulate the students' curiosity and critical awareness to different languages and cultures, instead of imposing a single linguistic and cultural model. The main difference between teaching a foreign or L2 language is the real and urgent context in which the teacher operates. Learning Italian as L2 is a primary need for migrant people living in Italy, wishing to integrate themselves to find better jobs and living conditions.

People of different ages (children, students, adults) meet each other at different school or university levels during day or evening classes and therefore show different learning needs and abilities. The development of language acquisition theory can help teachers solve the problem of the different categories of learners which arises in any language course. In the last few decades, the field of language acquisition analysis has achieved some excellent results².

Intercultural communication presumes an active cooperation process in relation to an individual communicative situation, in which communicative competence comes before linguistic competence. Focusing on I.C.E., some Italian linguists [15] have developed new teaching models “to find strategies to allow subjects of different cultural origins to learn to communicate in spite of different languages, cultures and beliefs “[16, p.7]. The presence of foreign students in a classroom sometimes requires a complete change of strategy. The teacher’s attention should focus mainly on a single student and his/her social communication requirements, rather than the linguistic content of the lesson. In order to achieve a good level of “participative competence”, these models promote the involvement of all members of a classroom, regardless of age, social or cultural origin or religious beliefs.

The concept of “participating competence” deserves particular attention. One of the main goals is to build a positive atmosphere in the classroom, one of mutual adaptation to and participation in the specific situation. One of the teacher’s most important goals should be to facilitate socialisation amongst students, stimulate their positive curiosity and encourage tolerance of others. In such an atmosphere, it will not be difficult to explore and negotiate different cultural norms and attitudes, regulating common life [16, p.7].

M. Byram formulates the most popular model of I.C.C. applied to teaching languages. He tries to shift from *description* models to *performance* models in order to design a process of *competence building*, where various skills are integrated into

² Due to the limited word count of this article, we are unable to analyse the subject in more depth, so have only mentioned a few of the most important works [10; 11; 12; 13; 14].

real-time interaction, as indicated in the table below [2, p.57-64]:

Attitudes	Curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own
Knowledge	of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutors' country, and of the general processes of societal and individual interaction
Skills of interpreting and relating	Ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents from one's own
Skills of discovery and interaction	Ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction
Critical cultural awareness/ political education	Ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries

The final aim of this complete model is to form the competence of an “intercultural speaker” rather than simply a native speaker as is typical in the traditional methods of teaching a foreign language. As Byram affirms, “the interaction between two individuals can only be fully understood when the relationship of the ‘host’ to the ‘visitor’ is included. [...] It will be evident from this, that we cannot describe such an interaction as if there were two native speakers of the language involved, one of whom is a true native and the other attempting to be so” [2, p.32].

The intercultural speaker does not only speak a language fluently and properly, but also takes part in communication and is involved in exchanging views about the interlocutors' cultural background, in order to interact with them at their same level.

Teaching units in *Progetto Arcobaleno* and *Laboratorio Mondo*

Our research was carried out³ in two centres for Intercultural Education, which offer foreign people living in Italy a range of educational and recreational services. In these associations, most of the teachers are volunteers and their work focusses on

³ Special thanks go to my former students Simona Polito and Laura Gori who worked in these centres as specialised Italian teachers and wrote their theses about this experience.

developing I.C.C. in order to achieve the social promotion and integration of ethnic diversity through Italian language teaching.

The *Progetto Arcobaleno* school⁴ in Florence was founded in 1987 by a non-profit association in order to provide consulting and social aid for migrants, the homeless and unmarried or unemployed mothers. The school is open from Monday to Friday, and about 40 teachers work in 10 classes of different age groups and levels.

The *Laboratorio Mondo* association⁵, founded in Forlì in 2009 promotes intercultural dialogue and offers professional qualifications to migrants through a range of courses, which include not only language but also art and handicrafts, mosaics, sewing and woodcarving.

In the experience of both *Laboratorio Mondo* and *Progetto Arcobaleno* teachers adopt an inductive method to teaching Italian. The main point is to focus on their students' needs and linguistic abilities rather than simply language structures and grammar. Adaptation to the language and culture should be mutual: not only must the migrant (or foreign) student adapt to the dominant language and culture, but any Italian students and teachers involved must also reassess their values and beliefs.

Here follows an example of the main steps and tasks of a teaching unit in a *Laboratorio Mondo* intermediate class:

1. First, the teacher reads the text and analyses the main concepts and key words (main task: understanding concepts and situations);
2. Then students compare concepts in different cultures (main task: exploring stereotypes and prejudices, finding common attitudes);
3. Only after this analytical exploration do students read the text and answer key questions about the content of the story/text;

⁴ <http://www.progettoarcobaleno.it/scuola.html>

⁵ <http://www.laboratoriomondo.it/>.

4. At this point of the unit, the teacher focuses on grammar, explains any difficult structures and has students do grammar exercises about different structures;
5. All groups of students sharing common linguistic difficulties (due to several language groups) work on specific structures. Students discuss the topic and situation (main task: participating in the dialogue, and expressing their personal positions and perspectives).

The teaching unit, proposed by one of the teachers at Progetto Arcobaleno in upper-intermediate classes, focuses on the following steps, which are very similar to those of the previously described unit:

1. Motivational introduction of the topic: the teacher shows some scenes of the Italian film *Benvenuti al Sud* (Welcome to the South), proposing a brain-storming session on stereotypes of Italian culture;
2. Global exploration of the text: the teacher reads a dialogue from the film, introducing some phonological and grammatical elements. Main task: to answer some true or false questions about the text. Students are asked to comment on some lexical expressions;
3. Focus on grammar: analytical study of the lexical units, use of verb tenses and modes e.g. the subjunctive. Students compare structures with their own native languages and do grammar exercises.
4. Focus on expressing opinions (agree/disagree, role-play situations): the students discuss the main stereotypes presented in the film and compare them with their own cultural stereotypes.
5. Focus on writing a letter to a friend expressing opinions about Italy and the Italians.

As we can see, in both schools teaching a language means first motivating students to develop mutual understanding and discussing the diversity of opinions and attitudes. Linguistic competence is only developed after critical analysis of the teaching materials and by means of the contrastive analysis of structures and of the students' difficulties. Classwork is mostly communicative and interactive group work.

Main difficulties Russian-speakers have when learning Italian

The experience of teaching Italian in multi-ethnic classes showed that some kinds of grammar difficulties are common to many students, even at the most advanced levels. Italian pronunciation can be a problem for Spanish-speaking learners too, especially concerning the fricatives [β/ ʋ/ ð], despite the common origin of our Romance languages. At a phonological level, the use of geminates is the most problematic issue, at a morphological one it is the use of articles (Arab and Chinese only have one kind of article, while Russian does not have any) and prepositions, be they simple or articulated. Below there are some examples of article omission (-) by Russian-speaking learners, who were the most numerous group in the *Laboratorio Mondo* classes. The correct form is given in italics in brackets:

1. Ho molta nostalgia per - (*la*) mia famiglia
2. Durante - (*la*) mia giornata preparo - (*il*) pranzo e - (*la*) cena per - (*la*) famiglia

The problem of auxiliary verbs is common in Spanish and Albanian learners as they only use the auxiliary *to have*, but in Russian omission of the copula verb (-) in expressions in the present tense [17] is a frequent error. Italian has an obligatory overt copula in the present tense, while Russian does not. In Russian the copula is only used for past and future tenses:

3. Mi piace imparare l'italiano, ma - molto difficile (*ma è molto difficile*)
4. Dopo pranzo - ora di riposare (*è ora di riposare*)
5. Non mi piace che - (*la*) lingua - (*è*) difficile e -(*la*) mia famiglia - lontano

The same error is frequent in the use of the present perfect:

6. Ma io - andato con pullman (*sono andato*)
7. Ha detto che lui - andato in Francia (*è andato*)
8. Ieri – stata una giornata molto bella (*è stata*)

Sometimes Russian-speaking learners use the locative form *ci sono* instead of the correct plural form of the verb “to be” *sono*:

9. Le famiglie dove lavoro **ci sono* brave (*sono* brave).

As already mentioned, another difficult category for Russian-speaking learners is that of prepositions. Speakers confuse some prepositions with others: “lei - *da città” (lei è *di* città); “come *nel Francia” (*in* Francia).

As for noun gender, problems arise with the use of masculine nouns ending in -a, such as *tema, programma, problema*, which are frequently considered feminine (in Russian -a is one of the most common endings of feminine nouns) and combined with feminine adjectives: **una buona programma* (un buon programma).

Learners also have great difficulty with verb morphology. Chinese students use the Italian verbs at the infinitive form, because their language system has no verb inflection. On the contrary, Russian and Italian verb morphology share similar verb inflections but are very different regards tense use and aspect.

This brief presentation of difficulties shows that it may be very useful for teachers to be aware of and compare the critical areas of the so-called “interlanguage” [18, p. 221] of the student, the dynamic system developed by a L2 learner, in advance. A more analytical grammar presentation, in which learners can compare Italian structures with their own native languages, could help them improve their language skills.

Conclusions

The teaching units proposed in the multi-ethnic classrooms at *Progetto Arcobaleno* and *Laboratorio Mondo* demonstrate examples of new ICE modules in which teaching Italian as second language for foreign migrants does not only include linguistic competence, but a wider range of objectives, known as I.C.C., too.

To achieve this aim, an inductive method and some common strategies are adopted which focus on the students’ needs, on interactive learning and on participating competence.

The dominant language is not the main focus of attention but rather proposed through analysis and comparison with other students’ languages.

Critical analysis of different cultural positions and beliefs should play an important role in language teaching in order to allow foreign students to be accepted with their

own identities. In this approach, cultural relativism prevails so that each individual interacts with others based on mutual understanding and tolerance.

References

1. Immigration in Italy in 2014. The main aspects. Edited by IDOS Study and Research Centre:
<http://www.dossierimmigrazione.it/docnews/file/Scheda%20Dossier%202015%20in%20inglese.pdf>
2. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. - London: Multilingual Matters, 1997.
3. Vedovelli M.. La lingua degli stranieri immigrati in Italia // Lingua e nuova didattica. – 1981. - Vol.3. – Pp.17-23.
4. Balboni P.E. Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale. - Venezia: Marsilio, 1999.
5. Pistolesi E. (ed.). Lingua, Scuola e Società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali. – Trieste: Istituto Gramsci, 2007.
6. Chini M. Educazione linguistica e bisogni degli alunni (stranieri) // Italiano LinguaDue. – 2009. – 1. – P.185-202. Online:
<file:///C:/Users/admin/Downloads/439-1825-1-PB.pdf>
7. Diadori P. (ed.) Insegnare italiano a stranieri. - Milano: Mondadori, 2011.
8. Hymes D. On Communicative Competence // In: Pride, J.B., Holmes, J. (eds). Sociolinguistics: Selected Readings. - London: Penguin, 1972. - Pp. 269-293.
9. Developing Intercultural Competence through Education. // Council of Europe Pestalozzi Series. – Strasbourg, №. 3, ed by J. Huber, C. Reynolds.:
<http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
10. Ellis R. The study of second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1994, 2008.²

11. Ellis R. SLA research and language teaching. – Oxford: Oxford University Press, 1997.
12. Gass S. M. Input, Interaction, and the Second Language Learner. - Mahwah: Lawrence Erlbaum Ass., 1997.
13. Krashen S. The Input Hypothesis: Issues and Implications. - London and New York: Longman, 1985.
15. Doughty C.J., Long M.H. (eds.) The handbook of second language acquisition. – Oxford: Blackwell, 2003.
16. Balboni P. and Caon F. A Performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence, <http://www.immi.se/intercultural/nr35/balboni.html>.
17. Zorzi D. Dalla competenza comunicativa alla competenza comunicativa interculturale. // *Babylonia*. – 1996. - №2. - Pp. 46-52
18. Golovko E., Mazzoli M. Copulas in Italian L2 // *Lingue e Linguaggio*. – 2015. - XIV. – 2. – Pp.251-269.
19. Selinker L. Interlanguage // *International Review of Applied Linguistics*. – 1972. - №10. – Pp. 209-241.

Zannoni Federico, Research Fellow, PhD, Department of Education Studies, University of Bologna, federico.zannoni3@unibo.it

DIRECT AND INDIRECT CONTACT TO REDUCE STEREOTYPES AND PREJUDICES. THEORIES, RESEARCHES AND ALLMEET EXPERIENCE

Abstract. Although the Allport's contact hypothesis (1954) to reduce stereotypes and prejudices has been validated by a wide number of experimental studies, often its application is not possible because it is very difficult to meet the outlined conditions. The extended contact and the imagined contact are new indirect contact strategies for promoting tolerance and more positive intergroup relations. The stimulation of positive mental interactions with an out-group member can elicit more favorable explicit and implicit attitudes, reduce stereotypes and prejudice, and enhance intentions to engage in future contact. Following this theoretic background, the

paper reflects on the effects of the participation to the EACEA funded ALLMEET (Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia) project on the group of the involved Russian and European researchers.

Key words: stereotypes; prejudices; contact hypothesis; extended contact; imagined contact

Introduction

Stereotypes and prejudices affect communication and relationships between people, sometimes erecting barriers that are hard to climb over. The direct or indirect contact between people from different groups is now easier to obtain thanks to speedier and more accessible communications and transports. Since with the same speed prejudices are conveyed, every occasion of meeting, mutual understanding and dialogue should be sought, desired, promoted and enhanced, to allow the establishment of new relations, even among people and worlds that could seem apparently distant.

Stereotypes and prejudices

People use stereotypes and prejudices to interpret reality and try to give an order to the multiplicity of stimuli and information that absorb from everyday experience. Theories, hypotheses and explanations of stereotypes and prejudices have been numerous and expressed from multiple disciplinary perspectives.

The word prejudice, that originates from the Latin *praeiudicium* (*prae - iudicium*), is defined by the Oxford Dictionary as a “preconceived opinion that is not based on reason or actual experience; dislike, hostility, or unjust behaviour deriving from preconceived and unfounded opinions” [1]. The prejudice is an opinion given before the experience, without reliable data that can support its validity. It is a preconceived opinion, socially learned and shared with the members of the in-group, that can be favorable or hostile to a certain category of people. It often results in unfavorable attitudes and rigid beliefs, based on improper generalizations and misjudgments, attributing stereotypical traits to all the members of a certain group [2].

According to the Oxford Dictionary, *stereotype* is “a widely held but fixed and oversimplified image or idea of a particular type of person or thing” [3]. This word, that in the late eighteenth century was used to indicate the typographical matrix from which the identical copies of a newspaper derive, was introduced in the social sciences in 1922 by Walter Lippmann, in his book *Public opinion: as rigid as the typographical matrix*, the cognitive and social stereotype is a distorted image in a person’s mind, not based on personal experience, but culturally derived.

Pierre-André Taguieff [2] describes the stereotype through three levels: first, it is a fixed idea associated to a category; second, a hard and persistent categorization of human groups, which impoverishes and over-simplifies the reality; third, a process of accentuation of the differences between the members of the in-group and the members of the out-groups, but also of the similarities between the members of the same group.

Gordon Allport [4] underlines three aspects that characterise stereotypes and the process of stereotyping: inaccuracy, negativity and overgeneralization. Stereotypes are inaccurate because, instead of reflecting the complexity and the heterogeneity of a certain social group, they represent simplified traits that we view as characteristic of that group, that come to mind quickly when we think about it. Although they can be positive, we generate many more negative stereotypes, and even expressing positive stereotypes is often not seen positively. The use of stereotypes produces a process of overgeneralization that is more problematic than the simple holding them, because it generates unfair consequences [5; 6].

Stereotypes exist as cognitive structures, such as schemas [7; 8], prototypes [9], and exemplars [10] that are produced and elaborated during the process of social categorization, that occurs spontaneously in our everyday perception [11], driven by desires for simplicity [12; 13]. Rigid cognitive schemes and emotional responses produce distorted perceptions, in which individuals are differentiated and assigned to different categories and groups dynamics are perceived and understood as impenetrable [14].

Stereotypes and prejudices are strictly linked, they represent respectively the cognitive and affective components of the same attitude [15]: the stereotypes are the cognitive basis on which prejudices develop and rationalize [16; 17].

Considering the current manifestations of stereotypes and prejudices in our society, Charles Stangor [18, p. 4] refers and support the old idea of Pettigrew [19] to consider them mainly as social norms.

It is my feeling, taking it all together, that we need to focus more on prejudice and stereotypes as social rather than individual constructions. Stereotypes represent our relationships with our groups and our cultures - with those we know and care about. This was the initial argument of the original stereotype researchers - D. Katz and Braly and Allport, for instance. In short, we are prejudiced because we feel that others that we care about are, too - that it is okay to be so. Similarly, we are tolerant when we feel that being so is socially acceptable. Conceptualizing stereotypes and prejudice within their social and cultural context is essential, and we frequently do not.

Stereotypes about Russia and Russian people

In people's representations, Germans are often blond, the Spanish funny, the Japanese heavy workers, and so on. The attribution of *national characters* is one of the most common manifestations of the stereotyping processes. The basic idea is that the various national groups are characterized by sufficient homogeneity in terms of sensitivity, attitudes, behaviors, so as to define a specific character that is typical of a certain nation, which would result not only from a common cultural matrix, but also from the broad distribution of certain psychological traits [20]. The use of national characters produces highly stereotyped descriptions, although not always negative, of the members of certain national groups, and these descriptions are so effective that guide expectations and attitudes towards them.

Each individual must be recognized in his specific characteristics, but there is a high probability of finding in him at least some of the typical peculiarities of his national character: in the absence of other information, the stereotype may guide the mutual interaction. National stereotypes are subject to the concept of probability:

there is a higher probability that an individual belonging to a group has features that are typical of his group, but it is not correct automatically transferring those features to all the group members. The expectations, which can be useful in the absence of other information, should not be maintained when we have such other information, when we have known more deeply the individual and his personal characteristics.

When a national group appears distant and less known, it is more likely to be described through stereotypical national characters. In 2015 I made a small exploratory qualitative survey, asking thirty people, aged between twenty-five and forty-five, all workers and possessing a university degree, to write a few sentences by answering the question: “What do you think, when you hear the words *Russia* and *Russians*?” [21].

The sample size is not high enough to allow generalizations, however, it is already possible to draw interesting insights from the collected material. All respondents admitted to have vague, indirect and imprecise knowledge on Russia, mostly drawn from the mass media and friends. In their descriptions, positive and negative elements are mixed.

Some respondents do not like the Russians, considering them homophobic, intolerant, cold and heavy drinkers of vodka. They distinguish between a minority of arrogant, consumerist, ruthless and corrupt rich people, and a poor and depressed mass, which does not speak English and is subservient to the dictator Putin. The girls are defined “glacial beautiful women ready to warm hearts to achieve a goal”, adept at seducing and marrying wealthy Europeans. Other respondents, however, have very positive opinions toward the Russian people and President Putin, appreciating especially their patriotism, the attachment to their own culture and the coherence in the lifestyles.

Between the extreme positions of hate and love, the majority of the respondents fluctuates between fascination and a kind of fear of the extreme diversity and the distance they perceive. Russia is imagined as a cold, snowy and boundless land, of which they know only two cities: Moscow and St. Petersburg. Vodka,

corruption, the bucolic atmosphere in the villages, consumerism, the renegade communist ideal, are contradictory and recurrent elements. The glacial and jovial light blue eyes, the pale skin, the squared faces, the physical strength, the ability to withstand the cold, the beauty of women, are features that seem to belong to all Russians, perceived as a single, homogeneous Slavic group, whereas in the reality there is a cultural, ethnic, linguistic and religious pluralism that is rarely reported by the European media.

Today as in the past, the representations of Russia spread throughout Italy inspire fear. The elements that arouse fear are the diversity of this great federation and its people, the leadership and the aggressive policy of president Putin, the echo of its history: the empire of the Tsars, the Bolshevik Revolution, the two world wars, the Cold war, Lenin and Stalin, until the recent crisis in Chechnya and Ukraine. All this scares, but at the same time fascinates, carries the seduction of the forbidden, of the unmatchable, of the unknown, as stated by one of the respondents:

RUSSIA is a word that fascinates and frightens because we have grown up with the “fear” for Russia (opposed to the American myth), so it would be wrong to give descriptions that do not consider political and/or historical issues.

The contact hypothesis

Although stereotypes and prejudices are stubbornly resistant to change [22; 23; 24; 25], many researches indicate that they can be successfully reduced and social perceptions can be more accurate when people are motivated to do so [26; 27; 28].

Gordon Allport [4, p. 281] hypothesized that:

Prejudice (unless deeply rooted in the character structure of the individual) may be reduced by equal status contact between majority and minority groups in the pursuit of common goals. The effect is greatly enhanced if this contact is sanctioned by institutional supports (i.e., by law, custom or local atmosphere), and provided it is of a sort that leads to the perception of common interests and common humanity between members of the two groups.

The *contact hypothesis* has been validated by many further researches. In a review of 203 studies from 25 countries, involving 90.000 participants, Thomas Pettigrew and Linda Tropp [29] found that 94% of studies supported the contact hypothesis.

An exemplifying demonstration of the effectiveness of the contact hypothesis, applied in an unconscious way, may be traced to the experience lived by the participants in the project ALLMEET (Actions of Lifelong Learning addressing Multicultural Education and Tolerance in Russia).

Started on December 2013, the project is going to end on November 2016 and it has been financed by the Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA) of the European Commission. The aim of the project is to contribute to support the modernization of Higher Education in Russia, enabling Higher Education Institutions to play the role of key-actors in promoting actions of Lifelong Learning on the topics of migration and intercultural education. Six Intercultural Education Platforms have been implemented in six Russian cities and they are offering to the local population activities and events aimed at promoting intercultural dialogue in term of an open and respectful exchange of views between individuals and groups with different ethnic, cultural, religious and linguistic backgrounds and heritage, on the basis of mutual understanding and respect. The project consortium is composed by seven partners from Russia, and European partners from Italy, Portugal, Scotland and the Netherlands.

Among the Europeans engaged in the project, no one had ever previously worked with Russians and only a few had already visited Moscow and St. Petersburg, but not other cities. Many of them had read Russian novels, studied the main events of Russian history, knew the most famous artists, were used to read on European media news on the current events and had consolidated their ideas on the political situation. However, they have never had Russian friends, so they had not been able to experience the contact with members of that national group. European

researchers were working together with Russian colleagues in a project aimed to promote education initiatives to reduce stereotypes and prejudices, but they themselves, some more and some less, had prejudice against Russians and Russia, determined by superficial knowledge of Russia and lack of relational experiences and friendships with Russian people.

During the first months of work, mutual stereotypes and prejudices influenced the communication between partners, creating problems and misunderstanding that only later were attributed to those dimensions. Then, with the succession of possibilities for contact and thus mutual understanding, European and Russian researchers became able to change their mutual convictions, and consequently certain representations that were thought immutable became less rigid. Through the contact, sometimes characterized by conflict or disagreement on certain topics, but always by mutual respect and esteem, European researchers have decreased their stereotypes and prejudices towards Russians and Russia, and vice versa.

Through the discussions on Skype and by email, but especially during the project meetings, the Russians and European researchers have worked together daily, solving common problems and gaining gradual successes: inevitably, over the months, the professional relations have evolved in relationships of real, in some cases deep, friendship, whose boundaries have gone beyond the working partnership. In the last months, the email exchanges between participants, and the conversations during the joyous joint dinners at the end of every meeting, concerned not only matters relating to the project, but also confidences, jokes, friendship claims. The frequent trips to Russia, in cities like Yoshkar Ola, Naberezhnye Chelny, Kazan, Krasnoyarsk and Arkhangelsk have enabled the Europeans to make contact with the places where their Russian colleagues were living and working, and therefore with the food, the language, the expressions of the local culture, and to experience warm welcomes, that are relevant elements for breaking down barriers and previous convictions.

The ALLMEET project participants have experienced in a positive way the effects of the contact, reducing the mutual stereotypes and prejudices. Their interactions have fulfilled the conditions that Allport identified as necessary for the success of the contact. Although they live in different places, have different salaries, familiar conditions and lifestyles, in the ALLMEET social and relational framework they have all the equal status of researchers involved in the common goal to achieve the aims of the project, under the umbrella of the European Commission institutional support, sharing a common interest on intercultural education and a common humanity, sensitive to the values of tolerance and peace among the different cultural, ethnic and religious groups.

The ALLMEET framework is successful but it can't be easily reproduced in other contexts, where it is impossible to assure all the conditions for a positive contact. The problem with using contact to reduce prejudice is not that the contact hypothesis is wrong, but that it is so difficult to meet the conditions that Allport outlined. In many real-world environments the fires of prejudice are fueled by conflict and competition between groups that are unequal in status, such as Israelis and Palestinians, Whites and Blacks, or long-time citizens and recent immigrants [30; 31]. Under conditions of competition and unequal status, contact can even increase prejudice rather than decrease it.

The extended contact and the imagined contact

Indirect forms of contact, such as the extended contact [32] and the imagined contact [33], can be applied in contexts where the conditions for the direct contact can not be fulfilled.

According to the hypothesis of the *extended contact*, the simple fact of knowing that one or more friends of the in-group have friends in the out-group is enough to reduce prejudice. The extended contact does not require direct knowledge between the in-group and the out-group members, it is sufficient that some members of a group have friends in an out-group to spread the positive effects of the contact of these individuals to the other members of the in-group.

In a few years many evidences supporting the efficacy of the extended contact have been accumulated [34]. For example, Liebkind and McAlister [35] have operationalised the extended contact by reading stories of friendships between in-group and out-group characters to Finnish students of high schools. The stories, carefully prepared to highlight the importance of friendship between Finns and immigrants, were read in class and discussed collectively, resulting in the improvement of the attitudes towards immigrants.

Referring to the ALLMEET project's participants, it is obvious that their experience of friendship with the Russian people and travels in Russia have indirectly changed the ideas and stereotypes of their friends and relatives. Indeed, after every trip, friends and relatives used to ask them with increasing curiosity to tell how were the places and the people. The oral narratives, but also the posts on social networks, the written articles and other dissemination activities transformed ALLMEET researchers into true ambassadors for the knowledge and the building of critically positive attitudes towards the Russians and Russian culture. During the meetings in Europe or short visits by some Russian researchers, it happened that friends and relatives of European researchers could meet firsthand these people, socializing with them, exchanging views, thoughts and stories, transforming indirect contact into direct contact.

However, even the extended contact has an important limitation because it requires that in the social network there is at least one person who has friends in the out-group. This is unlikely in situations characterized by high segregation and conflict, in which even those who have friends in the out-group may be afraid to declare it because of possible social sanctions and the risk of being excluded from the in-group. Turner, Crisp and Lambert [36] have developed a even more indirect typology of indirect contact: the *imagined contact*. They found that simply imagining a positive encounter with an out-group member has positive effects and reduces stereotypes and prejudices. In the imagined contact it is not expected that members of different groups know each other, but people are only asked to imagine a certain

situation. In a few years its effectiveness has been demonstrated by numerous findings. For example, Vezzali, Capozza, Giovannini and Stathi [37] asked Italian primary school children to imagine a friendly encounter with an immigrant child. Each week the participants had to imagine a contact situation in a different context: at school, close to home, at the park. Each meeting was followed by a group discussion, led by researcher. It was found that, after a week since the last session, the children in the imagined contact condition were more eager to befriend immigrant children and revealed a lower degree of prejudice.

Conclusion

Where applicable, the direct contact is preferable to the indirect contact because it leads to the formation of more stable intergroup attitudes [38]. Some authors [33; 39] believe that the various strategies are not alternative to each other, but complementary. In particular, the (extended or imagined) indirect contact should facilitate the desire to have friends in the out-group among those who have few experiences of real contact.

Russia is a still unknown country for most of the people in Italy and Europe, and negative stereotypes and prejudices have been persisting since decades, in some cases feeding a real Russophobia, especially in correspondence with some political facts.

It is important to distinguish the narrative that we do of Russia from the reality of how it really is, and to do this it is necessary to educate to question stereotypes and prejudices, to bring people to new positions of openness and desire to know and understand. Every opportunity to make direct or indirect contact is therefore particularly important, especially when it is guided by the shared values of tolerance and desire to interpret the current world according the intercultural paradigm, moving beyond old and outdated barriers. Through direct or indirect contact, ordinary citizens of Russia and Europe will be able to establish friendly relations, precluding respect and trust in people to the often conflicting demands that characterize the geopolitical arenas.

References

1. Oxford Dictionaries. Prejudice. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/prejudice>
2. Taguieff, P. A. Il razzismo. Pregiudizi, teorie, comportamenti. Milano: Cortina, 1999.
3. Oxford Dictionaries. Stereotype. Retrieved from <http://www.oxforddictionaries.com/it/definizione/inglese/stereotype>.
4. Allport, G. W. The nature of prejudice. - Reading, MA: Addison-Wesley, 1954.
5. Fiske, S. T. Examining the role of intent: Toward understanding its role in stereotyping and prejudice. // In J. S. Uleman, J. A. Bargh (Eds.). Unintended thought. - New York: Guilford, 1989/ - Pp. 253–286.
6. Stangor, C. Content and application inaccuracy in social stereotyping. // In Y. T. Lee, L. J. Jussim, C. R. McCauley (Eds.). Stereotype accuracy: Toward appreciating group differences. - Washington, DC: American Psychological Association, 1995. - Pp. 275–292.
7. Augoustinos, M., Innes, J. M. Towards an integration of social representations and social schema theory. // British Journal of Social Psychology. – 1990. - №29. – Pp. 213–231.
8. Woll, S., Graesser, A. Memory discrimination for information typical or atypical of person schemata. // Social Cognition. – 1982. - №1. – Pp.287–310.
9. Brewer, M. B., Dull, L., Lui, L. Perceptions of the elderly: Stereotypes as prototypes. // Journal of Personality and Social Psychology. – 1981. - № 41. – Pp. 656–670.
10. Smith, E. R., Zárate, M. A. Exemplar-based model of social judgment. // Psychological Review. – 1992. - №99 (1). - Pp. 3–21.
11. Macrae, C. N., Bodenhausen, G. V., Milne, A. B., Thorn, T. M. J., Castelli, L. On the activation of social stereotypes: The moderating role of processing objectives. // Journal of Experimental Social Psychology. – 1997. - № 33(5). – Pp. 471–489.

12. Macrae, C. N., Hewstone, M., Griffiths, R. J. Processing load and memory for stereotype-based information. // *European Journal of Social Psychology*. – 1993. - №23. – Pp. 77–87.
13. Tajfel, H. *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. - Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1981.
14. Mackie, D. M., Devos, T., Smith, E. R. Intergroup emotions: Explaining offensive action tendencies in an intergroup context. // *Journal of Personality & Social Psychology*. – 2000. - № 79(4). – Pp. 602–616.
15. Dovidio, J. F., Brigham, J. C., Johnson, B. T., Gaertner, S. L. Stereotyping, prejudice, and discrimination: Another look. // In C. N. Macrae, C. Stangor and M. Hewstone (Eds.). *Stereotypes and stereotyping*. - New York: Guilford, 1996, - Pp. 276–322
16. Jost, J. T., Major, B. (Eds.). *The psychology of legitimacy: Emerging perspectives on ideology, justice, and intergroup relations*. - New York: Cambridge University Press, 2001.
17. Sinclair, L., Kunda, Z. Motivated stereotyping of women: She's fine if she praised me but incompetent if she criticized me. // *Personality & Social Psychology Bulletin*. – 2000. - № 26(11). – Pp.1329–1342.
18. Stangor, C. The Study of Stereotyping, Prejudice, and Discrimination Within Social Psychology. A Quick History of Theory and Research. // In T. D. Nelson (ED.). *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination*. - New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2009. - Pp. 1-22.
19. Pettigrew, T. F. Regional differences in anti-Negro prejudice. // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. – 1959. - №59. – Pp. 28–36.
20. Mazzara, B. *Stereotipi e pregiudizi [Stereotypes and prejudices]*. Bologna: Il Mulino, 1997.
21. Zannoni, F. La Russia che ci rappresentiamo, tra ignoranza ed esotismo [The Russia that we represent, between ignorance and exoticism]. // *Educazione interculturale*. – 2015. - №13. – Pp.1-20.

22. Judd, C. M., Park, B., Wolsko, C. Measurement of subtyping in stereotype change. // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2001. - №37. – Pp.325-332.
23. Kunda, Z., Oleson, K. Maintaining stereotypes in the face of disconfirmation: Constructing grounds for subtyping deviants. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995. - №68. – Pp.565-579.
24. Richards, Z., Hewstone, M. Subtyping and subgrouping: Processes for the prevention and promotion of stereotype change. // *Personality and Social Psychology Review*. – 2001. - №5. – Pp.52-73.
25. Weber, R., Crocker, J. Cognitive processes in the revision of stereotypic beliefs. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1983. - №45. – Pp.961-977.
26. Fiske, S. T. Interdependence reduces prejudice and stereotyping. // In S. Oskamp (Ed.). *Reducing prejudice and discrimination*. - Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. – Pp.115-135.
27. Neuberg, S. L. The goal of forming accurate impressions during social interactions: Attenuating the impact of negative expectancies. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. - №56. – Pp.374-386.
28. Sinclair, L., Kunda, Z. Reactions to a Black professional: Motivated inhibition and activation of conflicting stereotypes. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1999. - №77. – Pp.885-904.
29. Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. Does intergroup contact reduce prejudice? Recent meta-analytic findings. // In S. Oskamp (Ed.). *Reducing prejudice and discrimination*. - Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. – Pp.93-114.
30. Esses, V. M., Jackson, L. M., Armstrong, T. L. Intergroup competition and attitudes toward immigrants and immigration: An instrumental model of group conflict. // *Journal of Social Issues*. – 1998. - №54. – Pp.699-724.
31. Levine, R. A., Campbell, D. T. *Ethnocentrism: Theories of conflict, ethnic attitudes, and group behavior*. - New York: Wiley, 1972.

32. Wright, S. C., Aron, A., McLaughlin-Volpe, T., Ropp, S. A. The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1997. - №73. – Pp.73-90.
33. Crisp, R. J., Husnu, S., Meleady, R., Stathi, S., Turner, R. N. From imagery to intention: A dual route model of imagined contact effects. // *European Review of Social Psychology*. – 2010. - №21. – Pp.188-236.
34. Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A., Paolini, S., Christ, O. Reducing prejudice via direct and extended cross-group friendship. // *European Review of Social Psychology*. – 2007. - №18. – Pp.212-255.
35. Liebkind, K., McAlister, A. L. Extended contact through peer modelling to promote tolerance in Finland. // *European Journal of Social Psychology*. – 1999. - №29. – Pp.765-780.
36. Turner, R. N., Crisp, R. J., Lambert, E. Imagining intergroup contact can improve intergroup attitudes. // *Group Processes and Intergroup Relations*. – 2007. - №10. – Pp.427-441.
37. Vezzali, L., Capozza, D., Giovannini, D., Stathi, S. Improving explicit and implicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children. // *Group Processes and Intergroup Relation*. – 2012. - №15. – Pp.203-212.
38. Fazio, R. H. Multiple processes by which attitudes guide behaviour: The MODE model as an integrative framework. // In M. P. Zanna (Ed.). *Advances in experimental social psychology*. – 1990. - Vol.23. – Pp.75-109. - Hove, UK: Psychology Press.
39. Turner, R. N., Hewstone, M., Voci, A. Reducing explicit and implicit outgroup prejudice via direct and extended contact: The mediating role of self-disclosure and intergroup anxiety. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2007. - №93. – Pp.369-388.

Гильмеева Р.Х., ведущий научный сотрудник, доктор педагогических наук, профессор Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТА НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНО-ЦЕЛЕВОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ГУМАНИТАРНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье проектно-целевой подход определяется как приоритетная ориентация на цели-координаты образования: самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности. В качестве инструментальных средств достижения этих целей выступают социально-ориентированные проекты: Цели, содержание, технологии образования выступают в качестве проекта инновационной образовательной деятельности, которая означает взаимодополнение педагогических традиций и новаций; конструирование содержания образования на межпредметной интегративной основе. В статье описаны особенности поликультурной компетенции, под которыми понимается совокупность гуманитарных знаний, умений, навыков и опыта деятельности студентов, необходимых для осуществления их личностно и социально значимой продуктивной деятельности в поликультурном пространстве на основе межнационального и межконфессионального согласия

Ключевые слова: проектно-целевой подход, проектирование, социально-ориентированные проекты, поликультурная компетенция.

Сущность проектно-целевого подхода реализации ФГОС нового поколения в преподавании гуманитарных дисциплин выражается в целях, содержании, технологиях гуманитарной подготовки как проекте инновационной деятельности на интегративной основе.

Проектирование содержания образования (отбор и структурирование учебного материала) имеет место как на государственном уровне (федеральные государственные стандарты образования), так и на уровне деятельности преподавателя. Основной компонент в процессе такого проектирования — постановка целей. При их определении необходимо исходить из потребностей личности, учреждений образования и рынка труда.

Эта тенденция определяет дуальность целей. Они подразделяются на тактические, ориентированные на качество профессионального образования, обусловленное современными требованиями рынка труда, и потребностями личности, и стратегические, связанные со становлением системной целостности образования, науки и производства. Таким образом, в процессе проектирования цели выполняют системообразующую, моделирующую и критериальную функции, обеспечивающие соответствие между развивающимися потребностями личности, рынком образовательных услуг и рынком труда. О достижении тактических целей можно судить по тому, насколько успешно протекает процесс профессионального становления личности выпускников, обусловленный высоким уровнем профессионализма преподавателей, инновационными технологиями обучения и воспитания, научно—исследовательской активностью, и направленный на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, а также поликультурной компетенции, способности к самоорганизации и конкурентоспособности в поликультурном образовательном и социальном пространстве..

О достижении стратегических целей проектирования содержания гуманитарной подготовки говорит уровень сформированности единого образовательного пространства учебного заведения, науки и производства на основе интеграции информационных пространств; трансфера и продуктивного использования представлений, идей, принципов, знаний, методов и технологий из одних областей в другие; формирование новых форм партнерского взаимодействия преподавателя и студента.

Тактические и стратегические цели определяют сущность проектно-целевого подхода к реализации требований ФГОС нового поколения в преподавании гуманитарных дисциплин, выражающуюся в совокупности системных и функциональных закономерностей (3,

– процесс последовательного накопления качественных и количественных показателей в системе культурных ценностей человека. С

социальной точки зрения поликультурная целенаправленная подготовка молодого поколения к жизни осуществляется через специально создаваемые государственные и общественные структуры, контролируемые обществом.

В настоящее время, много говорится о формировании у обучающихся гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной культурной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда.

Духовность и нравственность являются важнейшими, базисными поликультурными характеристиками личности. Духовность определяется как устремленность личности к избранным целям, ценностная характеристика сознания. Нравственность представляет собой совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и обществу. В сочетании они составляют основу личности(1,2,3,4).

На поликультурное становление и развитие личности оказывают существенное влияние четыре группы факторов: природные (или биологические), социально-культурные, педагогические, духовные. Во взаимодействии со средой, целенаправленными влияниями (педагогическими факторами) выстраивая правильное общение с реальным и духовным миром, молодежь приобретает необходимый духовный опыт и опыт культурного поведения.

Также большое значение для поликультурного развития личности имеют социальные условия, биологические факторы, неорганизованное общение, однако решающую роль играет здесь педагогическое, личностно-ориентированное взаимодействие, поскольку оно в наибольшей степени осмыслено и управляемо. Вместе с тем, необходимо иметь в виду, что внешние воздействия, как правило, не вызывают у молодых людей личностной реакции, существеннее для них влияние внутреннее – влияние личности педагога, богатство его культурного мира.

Проблема организации обучения в поликультурном пространстве является очень важной и особенно сложной она становится в связи с большим притоком переселенцев, беженцев. В данной связи, современная образовательная гуманитарная парадигма нацеливает учебные заведения на развитие личностного, ценностного, культурологического потенциала студентов, особое значение приобретает учебно-исследовательская и творческая деятельность [1].

Педагогическая система формирования поликультурной компетенции в процессе гуманитарной подготовки направлена на:

- создание и реализацию программ поликультурной адаптации личности, способствующих полноценному личностному интеллектуальному развитию студентов, а также формированию у них способности к саморазвитию, самоопределению и самореализации;

- содействие педагогическим работникам в формировании у студентов принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности; адекватной жизненной перспективы и активной жизненной позиции студентов;

- создание условий для поликультурного самовыражения студентов на основе всестороннего учета личностных особенностей и проявлений активности профессиональной деятельности;

- раскрытие универсальных развивающих, познавательных и информационных возможностей искусства; способов их применения для обеспечения поликультурной направленности учебного и воспитательного процессов с учетом разных профессиональных интересов и специализаций студентов [3];

- обучение позитивным стратегиям приспособления личности к культуре и социуму и создание условий для поликультурной идентификации студентов, обеспечивающей их позитивным социокоммуникативным опытом

и приобщением к культурным ценностям, а также включающей студентов в функционирование системы современной культуры в целом.

В настоящее время научные сотрудники нашего института под руководством директора, члена-корреспондента Российской академии образования Ф.Ш.Мухаметзяновой проводят исследования по разработке системы научно-методического обеспечения проблемы патриотического воспитания, противодействия идеологии экстремизма и высшего его проявления терроризма. Разработаны программы методики, тесты по данной проблеме, в том числе учебная программа для студентов, учителей, руководителей общественных организаций «Поликультурное образование и формирование гражданской идентичности студента», комплексная программа повышения квалификации государственных и муниципальных служащих по направлению «Комплексная профилактика и противодействие идеологии экстремизма и терроризма» для федерального и регионального уровней. Надеемся, что они внесут свою лепту в процесс формирования гражданской идентичности нашей молодежи. В рамках международного консорциума по проекту программы TEMPUS VI создан Центр обучения в течение всей жизни, ориентированный на поликультурное образование и воспитание толерантности в России «ALLMEET» на базе экспериментальной площадки ЧОУ ВО «Академия социального образования».

В рамках решения поставленных задач Центр осуществляет следующие основные направления деятельности:

- Научно-методическое сопровождение разработки и реализации концепций, образовательных программ в рамках реализации социально-ориентированных проектов;
- Научно-экспериментальная, исследовательская и инновационная деятельность с учетом этнических и религиозных факторов формирования культуры межнационального и межконфессионального согласия;

- Научно-методическое сопровождение разработки и реализации социально-ориентированных проектов;
- Организация методической работы: образовательная; экспертная; и консалтинговая; аналитическая и маркетинговая;
- Организация деятельности в системе дополнительного профессионального образования;
- Формирование, обобщение и распространение инновационного опыта.

В рамках функционирования Центра согласно плана проводятся курсы.

Цель всех проводимых курсов была обусловлена необходимостью овладения как знаниями и информацией о культуре межнациональных отношений, толерантности, поликультурной компетентности так и о культуре межконфессионального согласия. Также была острая необходимость овладения навыками межкультурного взаимодействия. Слушателей на всех курсах знакомили с культурой, традициями, обычаями народов, проживающих в России, Татарстане. Поэтому особое внимание обращалось на активные формы общения: тренинги, деловые и ролевые игры, кейс-ситуации, встречи, дискуссии, диалоги, знаниями.

На начальном этапе (в данном конкретном случае на курсах, где обучались студенты) была проведена диагностика уровня затруднений и проблем, с которыми они сталкиваются в профессиональной и повседневной жизни. После проведения входной диагностики была скорректирована программа модуля «Особенности формирования толерантности у обучающейся молодежи в поликультурном образовательном пространстве», где было обращено внимание организаторов и преподавателей курсов на следующие аспекты:

- включение активных форм обучения (тренинги, разбор конкретных ситуаций, обмен опытом);

- четкое определение терминов и понятий, используемых при общении людей разных национальностей;

- включение в программу курсов экскурсий, просмотр видеороликов в целях глубокого изучения культуры отдельных народов.

Анализ уровня толерантности слушателей курсов проводился на основе разработанного в результате проекта «ALLMEET» инструментария для оценки толерантности и изменения культурных, этнических и религиозных различий сообществами стран Европы.

В опросе приняли участие 25 человек-студентов из них 60% женщин, 40% мужчин; среди них в возрасте от 18 до 24 лет. Необходимо было ответить на 14 вопросов, которые являются индикаторами, соответствующими тематическим областям: образование, религия и культура, политика и экономика, семья.

С помощью данных индикаторов предполагалось изучение индивидуального уровня толерантности, отвечающего общей тематике проекта «ALLMEET». Максимально возможной была сумма в 7- баллов. Мы распределили уровни подготовленности следующим образом: низкий уровень-до 60%; средний уровень- 60-75%; высокий уровень-75-100%. До проведения курсов повышения квалификации **высокий** уровень толерантности имели **34%** слушателей, **средний- 20%** слушателей, **низкий-46%** слушателей.

Анализ уровня толерантности слушателей курсов показал, что у слушателей курсов сформирована мотивация, интерес к изучению культуры, истории, религии, экологии, института семьи различных этнокультурных меньшинств. В то же время оказалось, что многие студенты не владеют элементарными знаниями об этих феноменах и в недостаточной степени владеют навыками межкультурного и межконфессионального общения.

Организаторы курсов, тьюторы, преподаватели обратили внимание на эти затруднения, пожелания слушателей и на формирующем этапе

исследования провели большую работу по отбору содержания учебного курса, разработке тестов, заданий для самостоятельной работы, поиску инновационного опыта,. Также преподаватели курсов занимались отработкой технологий, форм, методов, приемов, формирования толерантности, которые были бы понятны и доступны каждому слушателю.

Слушателям были предложены материалы (периодическая печать, книги, монографии, статьи, материалы конференций по данной тематике.)

Курсы повышения квалификации, мероприятия, в которых участвовали слушатели курсов, позволили провести второе анкетирование, цель которого заключалась в оценке качества проведенной работы, проверке изменений в знаниях, умениях, навыках каждого участника.

Динамика развитие тех или иных показателей (индикаторов) осуществлялись на основе тех уровней толерантности, включенных в инструментарий по оценке уровня толерантности в рамках проекта «ALLMEET»: нетерпимость/неприятие или отрицание; пассивная толерантность; активная толерантность. Учитывая, что данная категория слушателей имела высокий уровень мотивации к обучению на курсах, проведенный анализ показал позитивную динамику роста по всем 14 показателям (индикаторам) толерантности личности. Результаты показали, что **высокого уровня толерантности достигли 49%** слушателей, среди них студенты старших курсов; **средний-40%**; **низкий-11%**.

Слушателей курсов, проведенных на базе Академии социального образования в рамках Международных образовательных платформ на основе проекта «ALLMEET» при поддержке программы Tempus, отличает в основном высокий и средний уровень толерантности (89% респондентов), который явно свидетельствует о позитивном принятии каждым слушателем культурных, этнических и религиозных различий, этнокультурных народностей. Каждый из них признает необходимость обеспечения их равенства и готов активно сотрудничать и участвовать в этом процессе.

Средний уровень признает необходимость признания социально-экономических потребностей этнокультурных народностей и мигрантов, но не готов к активным действиям по защите их интересов и прав.

Лишь 11% слушателей считают, что отдельные группы мигрантов и этнокультурных меньшинства не заслуживают уважения и признания их культуры, традиций, т.к. они проявляют агрессивность и нетерпимость по отношению к другим народам. Была установлена зависимость низкого уровня толерантности с уровнем полученного образования, в основном лишь среднего и средне специального, и малым сроком проживания на территории РТ (1-2 года).

Полученные результаты доказывают, что именно среда обитания, уровень образованности, сложившиеся традиции межкультурного и межконфессионального взаимодействия целенаправленное воздействие на человека (курсы, семинары, встречи) способны повлиять на повышение уровня толерантности всех граждан, проживающих компактно, независимо от национальности и вероисповедания.

Проведенные тестирование, анкетирование позволили на этапе входной, промежуточной и итоговой диагностики получить обратную связь от слушателей:

- необходимо расширить учебные модули в программе по проблеме формирования поликультурной компетентности;
- включить больше тренингов по межкультурному взаимодействию;
- добавить лекции по истории всех религий;
- включить раздел по противодействию идеологии экстремизма;
- разработать модуль по формированию гражданской идентичности каждого человека, проживающего в любой стране независимо от вероисповедания и национальной принадлежности.

Как было установлено в процессе проведения курсов и межличностном общении, проведения совместных мероприятий и организации курсов необходимо создавать социальные, психолого-педагогические, организационные условия формирования толерантности, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений:

- создание социального и психологического климата;
- включение граждан в активное межкультурное взаимодействие с целью формирования качеств толерантности;
- этнопедагогическое просвещение молодежи для расширения и углубления этнонациональных знаний о способах межкультурного взаимодействия.
- Поликультурная компетенция включает совокупность усвоенных социокультурных знаний, общечеловеческих интерсоциальных ценностей, норм, идеалов, традиций, способов познания окружающего мира, социальных практик; связана с мировоззрением, нравственностью, социальными стандартами поведения человека в социуме. Самоопределение человека в культуре возможно только на основе ценностных отношений.

Литература.

1. Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Ф.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А. Формирование общей культуры и гуманитарной образованности студентов профессиональной школы: аспект научно-методического обеспечения. // Middle East Journal of Scientific Research. – 2013. - [Электронный ресурс].

2. Гильмеева Р.Х., Тихонова Л.П., Мухаметзянова Л.Ю., Шайхутдинова Г.А. Технологическое обеспечение проектирования и реализации идей и ценностей духовно-нравственной безопасности студентов профессиональной школы в преподавании гуманитарных дисциплин. // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 21-32

3. Гильмеева Р.Х. Формирование профессионально-значимых личностных качеств будущего специалиста в процессе гуманитарной подготовки. // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2011. – № 1(3). – С. 29-34

Gillmeeva R., Doctor of Pedagogical Sciences, professor of KIPPE-RAE

FORMATION OF MULTI-CULTURAL COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF HUMANITARIAN TRAINING ON THE BASIS OF PROJECT-GOAL APPROACH

Abstract. In the article of project-goal approach the prior orientation is determined as orientation on goal-coordinate education, such as determination, self-actualization, socialization and the development of individuality. As the instrumental powers of achieving this goals there stay socially-oriented projects: goals, content, educational technologies that play the roal of innovative project in the educational sphere, which means the process of complementation of pedagogical traditions and innovations; the process of constructing the content of education in the intersubject integrative environment.

This article describes the peculiarities of formation multi-cultural competence, which can be understood as a set of humanitarian knowledge, skills, experience of the activities of students, necessary for the realization of their personal and socially important productive activity in the multi-cultural space on the basis of interethnic and interconfessional agreement.

Keywords: project-goal approach, project-making, social-oriented projects, multi-cultural competence.

УДК 81'272

Горячева О. Н., кандидат филологических наук, доцент, Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, olganikgor@mail.ru

Гулько О. Г., кандидат филологических наук, доцент, Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, gunko.ok@mail.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ – ЗАЛОГ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СМИ

Аннотация. В статье изучается содержание понятия «лингвистическая безопасность» в поликультурной среде. На основании выявленных характеристик обосновывается целесообразность применения данного понятия в постиндустриальном обществе, рассматриваются регрессивные явления в информационно-коммуникационном пространстве. Данный ракурс исследования предполагает проведение лингвистического анализа с целью классификации примеров использования неойративной лексики, исходя из тематического противопоставления. На материале СМИ представлены различные формы проявления нарушения лингвистической безопасности в журналистских текстах. Практическая значимость связана с формированием толерантности в СМИ и осознанием ответственности коммуникантов как представителей целостного информационного общества.

Ключевые слова: лингвистическая безопасность, неойративная лексика, толерантность, поликультурная среда, медиатекст.

В средствах массовой информации, ориентированных на поликультурное сообщество, значительно повышается доля ответственности журналиста за формирование социально-культурных ценностей. Исследуя медиатексты, можно проследить взаимосвязь между общепризнанными нормами гуманизма и гражданским обществом, осмысленным проявлением толерантного отношения и вольными интерпретациями. Осознание важности соблюдения лингвистической безопасности предотвратит расшатывание литературных норм русского языка, неуместное использование оценочной лексики, нарушение постулатов этического кодекса журналиста, неоправданное обращение к манипулятивным техникам. Средства массовой информации в поликультурном

пространстве должны быть ориентированы на создание и поддержание толерантного отношения между участниками коммуникативного процесса. В них должны учитываться языковые традиции, осуществляться поддержка связи между поколениями, формироваться национальное единство.

В работе использованы следующие **методы**: наблюдение, выборка, классификация, описание.

В современных условиях трансформации информационно-коммуникационной среды важно сформировать у журналистов профессиональные компетенции, связанные с освоением основных положений лингвистической безопасности печатных и электронных средств массовой информации. Язык современных СМИ меняется на глазах: в нём всё чаще обнаруживаются элементы речевой агрессии, экстремизма, что приводит к актуализации научных исследований, проводимых в этом направлении. О.В. Рубцова в своей работе «Толерантность – необходимость, продиктованная временем» определяет вербальную толерантность как «язык общения, который предполагает использование определённого лексикона (отсутствие унижительных, оскорбительных, издевательских и очернительных слов) и высказывание позитивных суждений (взвешенных, непредвзятых, доказательных, конструктивных, исключая элементы стереотипизирования, провокационности, враждебности)» [1].

В целом этические проблемы языка прессы активно рассматриваются в последние годы исследователями. Так, Т.А. Воронцова рассматривает нарушение лингвистической безопасности с точки зрения коммуникативного дискурса, уделяя особое внимание когнитивному аспекту речевой агрессии [2, с. 91]. Ю. В. Щербинина разрабатывает практические аспекты психологии речевой агрессии, учитывая при этом лингвистику и этику данного вопроса [3, с. 7]. Н.Е. Петрова в учебном пособии «Язык современных СМИ: средства речевой агрессии» изучает языковую практику речевой агрессии в средствах массовой информации, подробно разбирая лингвистические средства

осуществления вербального воздействия [4, с. 16]. На данный момент в научных публикациях одновременно и подробно рассматриваются четыре аспекта нарушения лингвистической безопасности: экстралингвистический, лингвистический, когнитивный, коммуникативный. Наиболее полно отражающим явление речевой агрессии, или речевого экстремизма, является коммуникативный подход, так как он учитывает все многообразие причинно-следственных связей, форм, средств и проявлений данного явления.

Речевая агрессия в средствах массовой информации напрямую угрожает лингвистической безопасности медиатекста. Под термином «лингвистическая безопасность» вслед за исследователем Л. Г. Лисицкой мы понимаем «отсутствие в его развертывании таких стратегий, которые ведут к негативным перлокутивным эффектам в сферах знаний, чувств и устремлений основного и косвенного адресата» [5, с. 87].

Современные исследователи текстов СМИ уделяют огромное внимание вопросу предупреждения речевого экстремизма. В понятие предупреждения экстремизма входят многочисленные действия, такие как избежание конфликта и его разрешение с помощью следующих методов: посредничество, поддержание мира, миротворчество, меры по укреплению доверия, неформальная дипломатия, осуществлению регулярного анализа «полученных уроков» и «лучшего опыта». Возможно противостояние экстремизму и укрепление позиций толерантности и при соблюдении правил лингвистической безопасности.

Движущей силой толерантности, на наш взгляд, является интерпретация. В результате интерпретации происходит воздействие на аудиторию и формирование у неё новых стереотипов мышления, моделей поведения, новых социокультурных ценностей. Можно выделить следующие функции интерпретации: прагматическая, деятельностная, творческая, идеологическая. В зависимости от приоритетного направления использования интерпретации её функции можно ранжировать по степени распространения:

1. идеологическая – использование информации для пропаганды своих политических взглядов и социальных намерений;
2. творческая – информация излагается с учетом своего видения социальной реальности;
3. деятельностная – использование информации для интенсификации собственного интеллектуального труда, связанного с выполнением профессиональных обязанностей;
4. прагматическая – предполагает прагматичное использование СМИ в личных целях.

Интерпретация как двусторонний креативный процесс напрямую связана с ключевым элементом СМИ – текстом, а результаты интерпретационных возможностей текстов СМИ могут проявляться в подмене поведенческих установок, расширении смысловых границ текста, превращении элементов элитарной культуры в элементы массовой культуры, трансформации жизненных процессов и ценностей, деформации реальности.

Используя агрессивную лексику, журналист, как правило, нарушает законы толерантности и обращается к эксплицитной (открытой) или имплицитной (закрытой) форме речевого манипулирования.

В зависимости от конкретной ситуации дискурса речевая агрессия может быть осознанной либо неосознанной. В случае осознанной речевой агрессии адресант целенаправленно враждебно воздействует на своего собеседника [б, с. 143.], провоцируя его на ответную реакцию, заставляя изменить позицию и взгляды, вызывая негативное состояние оппонента. В качестве дополнительных средств могут присутствовать самые различные элементы – это может быть фотография в печати, агрессивная надпись на футболке журналиста в случае личного общения, шокирующий внешний вид ведущего телепрограммы. Неосознанная речевая агрессия используется адресантом спонтанно, чаще в качестве средства защиты или укрепления собственной позиции, попытки самоутверждения. В данном случае журналист не имеет непосредственной цели

нанести вред своему оппоненту: неграмотность, спешка, отсутствие корректуры – всё это приводит к возникновению агрессивных конструкций [7, с. 213.].

По степени интенсивности можно выделить слабую и сильную речевую агрессию. При слабой агрессии адресант старается не нарушать нормы вежливости, то есть атакует оппонента, используя только психологические приемы воздействия на сознание без употребления лексических средств [8, с. 45]. Сильная речевая агрессия характеризуется расширенным спектром приемов воздействия на адресата – это и лексические (инвективная и стилистически сниженная, бранная лексика, окказиональные слова, агрессивная метафора), и психологические (насмешка, унижение), и синтаксические средства (построение предложений, агрессивные вопросы) [9, с. 215.]. Адресант не скрывает свою цель воздействовать на собеседника, унижить или оскорбить.

- В связи со всем сказанным ранее, можно сформулировать одну из сложных проблем, касающихся лингвистической безопасности публичных текстов, – являются ли средства массовой информации зеркалом, отражающим агрессивные настроения общества, или же инструментом для формирования установок на противопоставление. Допускаем мысль, что осознанно вводимая журналистом негативно окрашенная лексика способствует развитию агрессии в социуме и подпитывает её. Являясь средством масштабного коллективного общения, СМИ имеют возможность аккумуляции массовых настроений, инициации различных психоэмоциональных состояний общества в целом и его частей, а также информирования об этих состояниях. Наличие отрицательных концептов способствует определению общественных позиций людей, оформлению массового сознания, его изменений [10, с. 21]. В СМИ частотны следующие концепты [11, с. 159.], которые могут вводиться журналистами с нарушением лингвистической безопасности:

- концепт смерть, страх и их производные: *«Морские пехотинцы США обливают бензином трупы своих врагов, поджигают их, а потом позируют рядом с обугленными черепами»* (Комсомольская правда); *«Американцы ставят на хаос, на отморозков, готовых резать и убивать»* (Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым);
- концепт жертва и его производные, указывающие на ущербность индивида: *«Кто-то хочет сделать из нас быдло, гогочущее над ежечасной ТВ-развлечухой»* (Комсомольская правда);
- концепты, отражающие образ врага: *«Государство, которое спонсирует террор по всему миру»* (Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым); *«Вот, я когда всё это почитала, у меня просто возникло предложение не только нянь проверять на психическую вменяемость. Вот депутатов тоже обязательно!»* (Эхо Москвы);
- концепты гнев, ярость, раздражение и иные проявления агрессии, основанные на негативных эмоциях: *«Давайте попытаемся понять, вот для чего нужно ненавидеть Украину, Обаму»* (Эхо Москвы); *«О "моральном превосходстве" Запада и его кривой роже»* (Журналистская правда); *«Спасение продажной задрипанной Европы»* (Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым);
- концепты, указывающие на физическое посягательство на личность, насилие, жестокость: *«Азиаты среди белого дня порезали двух подростков у Петропавловской крепости»* (GAZETA.SPb.ru);
- концепты, указывающие на ограничение свободы личности и неизбежность наказания: *«Владельцам аккаунтов в соцсетях может грозить ответственность по статье УК РК "Дача разрешения на публикацию в СМИ экстремистских материалов" за то, что другие лица размещают на их страницах комментарии экстремистского характера»* (Tengrinews.kz);
- концепты, указывающие на противопоставление: *«Так это Франция – там не дают в рыло»* (Эхо Москвы); *«США обманывают Грецию,*

Германия ее грабит, а спасти может только Россия» (Комсомольская правда); *«У нас ГМО нет! Это все в Америке, потому-то американцы такие толстые»* (Комсомольская правда);

- концепты, содержащие вопрос к аудитории или к отдельным ее представителям, в которых чувствуется эмоциональное и психологическое давление: *«То есть силовики могут, получается, заниматься таким бандитизмом неприкрытым?»* (Эхо Москвы); *«Почему российская провинция ненавидит Москву?»* (ИноСМИ); *«Обама – миротворец?»* (Воскресный вечер с Владимиром Соловьевым)

- концепты, указывающие на запрет: *«Не пей, народ, не гибни сдуру»* (Республика Татарстан).

Данные концепты действуют в контексте, формируют у аудитории пессимистическую картину действительности [12, с. 80], создавая мрачный, унылый фон. В связи с чем обращение к ним должно быть продуманным и оправданным.

В современной педагогической практике представляется важным учет актуальных социокультурных проблем. Гуманитарные дисциплины, которые изучают студенты-журналисты в вузе, должны преподаваться с учетом разных подходов к пониманию понятия «толерантность». Выявление и обоснование общепризнанных норм гуманизма и причин нетерпимости, классификация интерпретации в массовой коммуникации по видам помогут сформулировать социальные и политические стратегии для предотвращения экстремизма. Как верно отмечает И. И. Хелеева: «Культура межнационального общения, межличностной коммуникации – это показатель нравственного здоровья общества, рассчитывающего на историческое долголетие» [13, с. 110]. Авторская интерпретация темы часто некритично принимается аудиторией, поэтому журналисту следует всегда помнить о той роли средств массовой информации, которую они играют в конструировании социальной реальности. Соблюдение норм лингвистической безопасности, толерантность в принятии

нового, ответственное отношение к культурно-речевому наполнению журналистских текстов – залог успешного диалога в поликультурном сообществе.

Литература

1. Рубцова О.В. Толерантность — необходимость, продиктованная временем [Электронный ресурс]. – URL: http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=33686 (дата обращения 20.04.2016).

2. Воронцова Т.А. Речевая агрессия как вторжение в когнитивное пространство / Т.А. Воронцова // Социо- и психолингвистические исследования. – 2010. – № 14. – С. 91–99.

3. Щербинина Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления: учеб. пособие для вузов / Ю.В. Щербинина. – М.: ЛитРес, 2004. – 160 с.

4. Петрова Н.Е. Язык современных СМИ. Средства речевой агрессии: учебное пособие / М.: Наука. – 2011. – 160 с.

5. Лисицкая Л. Г. Коммуникативные нормы и лингвистическая безопасность современных медиатекстов // Вестник Адыг. гос. ун-та. — 2009. — Вып. 1. [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-normy-i-lingvisticheskaya-bezopasnost-sovremennyh-mediatekstov> (дата обращения: 16.04.2016)

6. Левикова С.И. Молодежная субкультура / С.И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 213 с.

7. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль: учебное пособие для вузов / Л. Берковиц. – М.: ОЛМА-Пресс, 2001. – 510 с.

8. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения / В.А. Лабунская. – М.: Знание, 1999. – 156 с.

9. Купина Н.А. Тоталитарный язык: Словарь и речевые реакции: учеб. пособие для вузов / Н.А. Купина. – Пермь, 2005. – 450 с.

10. Гуревич С.М. Газета: вчера, сегодня, завтра: учебное пособие для вузов / С.М. Гуревич. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 471 с.

11. Гуськова С.В. Речевая агрессия: способы выражения в региональной прессе / С.В. Гуськова // Вестник Тамбовского университета. – Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (105). – С. 156–165.

12. Столярова Е.В. СМИ как пространство проявления речевой агрессии / Е. В. Столярова // Путь науки. – 2014. – № 10 (10). – С. 80–81.

13. Халеева И. И. Лингвистическая безопасность России / Вестник Российской академии наук. 2006. – Том 76. – № 2. – С. 104–111.

Gorycheva O. N., PhD in Philological Sciences, associated professor, Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny Institute, olganikgor@mail.ru

Gunko O. G., Гунько О. Г., PhD in Philological Sciences, associated professor, Kazan Federal University, Naberezhnye Chelny Institute, gunko.ok@mail.ru

LINGUISTIC SAFETY - A KEY TO TOLERANCE IN MASS MEDIA

Abstract. The article studies the notion of 'linguistic safety' in the multicultural environment. On the grounds of uncovered features it justifies the reasons for notion usage in the postindustrial society and reflects the retrogressive phenomenon in communication and information environment. The angle of study supposes that the linguistic analysis is carried out in order to systemize examples of pejorative terms regarding thematic opposition. Basing on Mass Media material, the article provides the various ways of linguistic safety violation in journalistic texts. The practical use is to promote tolerance in Mass Media and make communicators take responsibility as they are the representatives of the information society.

Key words: linguistic safety, pejorative terms, tolerance, multicultural environment, media texts .

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ЭТНИЧЕСКИХ ГРУППАХ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН

Аннотация: Данная статья представляет опыт формирования этнической толерантности в Республике Татарстан; были выявлены основные черты, характеризующие современное полиэтничное общество данного субъекта Федерации; исследовалась национальная политика в Республике Татарстан; формирование полилога культур между представителями разных национальностей. Были рассмотрены некоторые успехи Республики Татарстан: успешное двуязычие, успешное проведение культурных мероприятий, посвященных определенной культуре, др. Однако, при этом остается угроза международного терроризма и распространения фашистской идеологии. В рамках данного исследования был проведен опрос: «Какие чувства вызывает у вас то, что вы - Татарстанец?». Была выявлена траектория развития национальной политики республики Татарстан - осуществление диалога культур.

Ключевые слова: поликультурное общество, диалог культур, этническая идентичность, двуязычие, национальность.

Тема толерантного отношения к тем или иным категориям населения, социальным или этническим группам звучит в современном российском контексте довольно остро. Республика Татарстан выгодно отличается от других регионов России толерантным отношением к национальным и этническим группам, проживающим на ее территории. Поликультурность, «открытость» общества, демократичность, полилог культур - вот основные черты, характеризующие современное татарстанское общество. В 2011-2012 гг. Центром исследования межнациональных отношений (Отдел этнической социологии) института социологии РАН вместе с учеными из Башкортостана, Саха (Якутии) и Татарстана проводилось межреспубликанское исследование «Гражданская, региональная и этническая идентичность и проблемы интеграции российского общества» [2, с.4]. Целью данного исследования было сопоставить национальную

идентичность народов, проживающих на территории Российской Федерации и в Татарстане, в частности, а также выявить актуальные проблемы коммуникации представителей различных этнических принадлежностей. Республика Татарстан, а также Республика Башкортостан и Республика Саха (Якутия) выступили инициаторами проведения данного исследования.

Татарстан – один из немногих регионов, в котором примерно поровну, без явного доминирования, представлены два самых крупных этноса (русские и татары) и две конфессии (православие и ислам). Это уникальная ситуация, когда мусульмане и православные в течение нескольких веков живут бок о бок друг с другом. Вместе с тем в РТ проживает множество других народов и конфессий, и все чувствуют себя комфортно.

Исследователи пришли к следующему выводу: этническое положение в республике Татарстан является на сегодняшний день стабильным, гармоничным, конфликтные ситуации на основе национальной розни маловероятны. Данная область является предметом специального анализа факторов различного характера и социально-политических и социально-психологических детерминантов. Была разработана и внедрена «стратегия этнонационального самоутверждения», благодаря которой Татарстан занимает лидирующие позиции в Российской Федерации и за ее пределами.

Татарстан представляет собой республику, в которой официально введено двуязычие - татарский и русский языки считаются конституционно официальными и равными, творческое наследие татарского и русского народа считается равноценным по значимости. В Татарстане действительно существует свобода вероисповедания, выражающаяся в открытом посещении молитвенных мест. Ежегодно проходят Дни культуры, фестивали, концерты, посвященные культуре определенных национальностей. Ежегодно проходит музыкальный фестиваль «Музыка веры». Такая картина наблюдается в республике Татарстан, и поддерживается его правительством.

Однако, несмотря на неоспоримые достоинства республики Татарстан, все еще остаются нерешенными такие проблемы, как угрозы терроризма в Республике Татарстан, распространение фашистской идеологии на ее территории. Эти актуальные, но негативные черты современного общества стали неотъемлемой частью нашей жизни.

Еще одним вызовом современного времени является насильственная исламизация населения, которая ведет к распространению экстремистских действий в стране, что подрывает этническое спокойствие мирного населения. Хотя известно, что «экстремизм не характерен ни для одной религии, в том числе и для ислама» [2, с.8].

Мониторинг толерантности на всем пространстве Республики Татарстан проводится регулярно. Был проведен следующий социологический опрос: «Какие чувства вызывает у вас то, что вы - татарстанец?» Большинство опрошенных положительно относятся к тому, что они - жители республики Татарстан. Безусловно, татары гордятся своим происхождением и тем, что проживают на территории республики Татарстан. Другие национальности скорее положительно относятся к тому, что проживают в многонациональном государстве. Соответственно, данный вопрос вызвал у 60% респондентов чувство гордости и любви к своему краю, 25% испытывают смущение и стыд при упоминании, что они - татарстанцы, 15% - относятся к этому факту спокойно. Данное мини-исследование показывает, что в большинстве своем татарстанцы удовлетворены проживанием и отношением к себе.

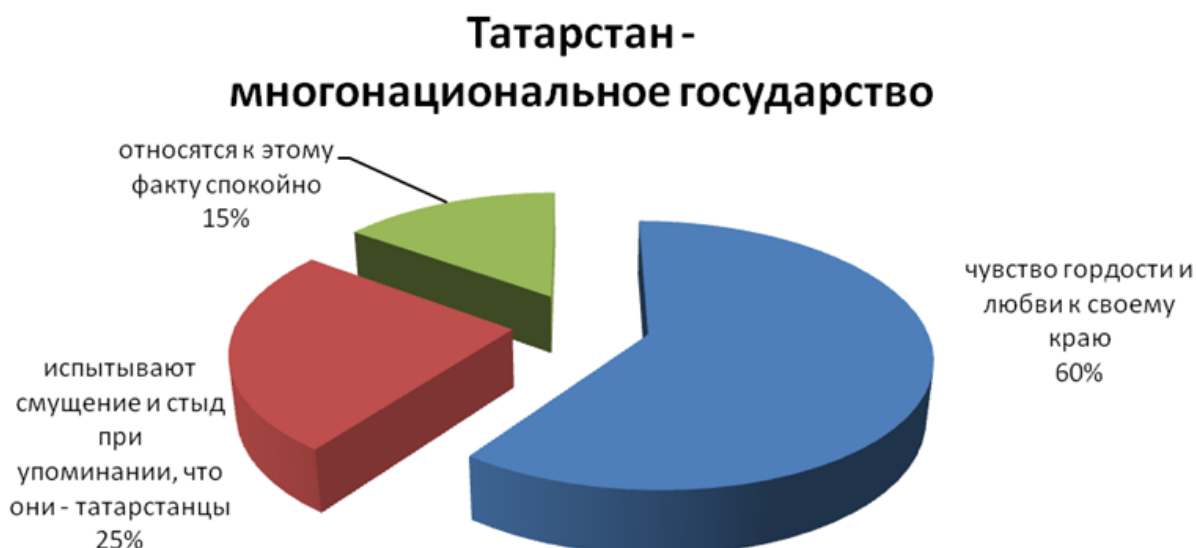


Рис.1 Диаграмма «Татарстан – многонациональное государство»

Также было проведено анкетирование на тему: «Мой край - моя гордость». Результаты исследования показали, что большинство респондентов довольны национальной политикой, проводимой в Республике Татарстан.

Вот некоторые ответы на вопросы анкеты:

- Нам посчастливилось родиться и жить в богатой и красивой республике - в Республике Татарстан. Здесь жили и творили выдающиеся люди, деятели науки, культуры, искусства, яркие личности, которые внесли заметный вклад в развитие общества.
- Татарстан является республикой с богатой историей, которая ведет свое начало со времен булгарских завоеваний.
- Национальности, проживающие на территории Татарстан, представляют собой гармоничное духовное национальное единство. Это единство формируется за счет эффективной политики государства в данном направлении.
- На наш взгляд, выбранный политический курс является верным, поскольку благодаря нему осуществляется диалог культур.

Таким образом, траектория движения современного общества Республики Татарстан - это диалог культур, который способствует формированию здорового микроклимата в обществе. Такой диалог культур возможен

благодаря формированию культуры межнационального общения со школьного возраста. Воспитание культуры межнационального общения предполагает формирование установок этнотолерантного сознания и поведения, веротерпимости и миролюбия [1, с.26]. Такая картина наблюдается в республике Татарстан и поддерживается его правительством.

Литература

1. Гражданская, региональная и этническая идентичность и проблемы интеграции российского общества// Институт социологии российской академии наук. - М., 2012. – С.150
2. Пименова Т.С. Региональный компонент в методике обучения иностранным языкам: Учебное пособие. – Казань: Отечество, 2015. – 96с.
3. Семин М.В., Пономарев К.Н. Будем толерантны: учебно-методическое пособие для студентов Общественного учебно-методического центра толерантности и профилактики экстремизма. - Казань: Юниверсум, 2014. – С.174
4. Трегубова Т.М. Студент вуза как объект и субъект социально-педагогической работы в условиях международной образовательной интеграции. // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. - 2012. - Т. 16. - № 2. – С.69-76 .
5. Хусаинов З.А. Краеведение: учебное пособие для высших учебных заведений. - Казань: Татар. кн. изд-во, 2011.- 224 с.

Kats A.S., post –graduate students of KIPPPE RAE

FORMATION OF TOLERANCE IN VARIOUS ETHNIC GROUPS OF THE
REPUBLIC OF TATARSTAN

Abstract: This article is devoted to the interesting question of the formation of ethnic tolerance in the Republic of Tatarstan. The main features, which are the characterization of modern society, were identified. The national policy of the Republic of Tatarstan was issued as well as the formation of polylog of cultures among the representatives of different nationalities. There were analyzed the advantages of the Republic of Tatarstan: bilingualism, holding various cultural events, devoted to the particular culture. However the threat of terrorism and fascist ideology still remains. In the framework of this issue, the survey “what feelings arise about the fact that you are the citizen of Tatarstan?” was held. It was noticed that the way of national policy of Tatarstan should be the dialogue of cultures.

Key words: multicultural society, dialogue of cultures, ethnical identity, bilinguism, nationality.

УДК 37.015.31

Лежнина Л.В., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии развития и образования, Марийский государственный университет;

Домрачева С.А., кандидат педагогических наук, доцент, Марийский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ТРЕНИНГА ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОСТИ

Аннотация: В статье освещается проблема формирования межкультурной толерантности личности. В качестве одного из педагогических подходов решения данной проблемы обосновывается тренинг профилактики конфликтности.

Ключевые слова: межкультурная толерантность; конфликтологическая компетентность; тренинг; профилактика конфликтности.

Одной из актуальных задач современного образовательного процесса является формирование личности, способной к жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей системой представлений об

окружающем мире, ощущающим себя не только представителем национальной культуры, но и субъектом диалога культур. От установок толерантного сознания зависит не только проявление терпимости по отношению друг к другу, но и эффективность взаимодействия представителей различных наций, культур и слоев общества. Результаты многочисленных исследований (А.Г. Асмолов, С.К. Бондырева, В.В. Бойко, Б.С. Гершунский, М.Т. Громкова, П.Ф. Комогоров, А.Н. Лутошкин, Л.И. Маленкова, А.В. Мудрик, О.В. Скрыбина, Л.И. Уманский, Г.П. Щедровицкий и др.) показали, что именно толерантность является главным условием эффективного взаимодействия между людьми.

В трудах А.Г. Асмолова толерантность рассматривается как «норма цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость»[1]. Теоретический анализ работ, рассматривающих различные аспекты толерантности (А. Г. Асмолов, Ю. С. Яценко и другие) показал, что межкультурная толерантность является нравственным качеством личности, имеющим сложную структуру. В основе понятия «межкультурная толерантность» лежит понятие культуры, которая определяется как единое понимание смысла жизни людей, принадлежащих к данной культуре. Сформированность межкультурной толерантности отражает успешность межкультурной коммуникации, крайне необходимой в эпоху глобализации любому современному человеку, тем более педагогу.

В данной работе межкультурная толерантность личности будущих педагогов рассматривается как профессионально-важное качество, характеризующееся активной жизненной позицией в позитивном взаимодействии с людьми другой культуры, наличием специфических ценностных ориентаций, совокупностью профессиональных знаний и умений,

способствующих конструктивному построению диалога в образовательном процессе.

Очевидно, что важнейшим условием формирования межкультурной толерантности личности является трансформация российской образовательной модели в соответствии с принципами поликультурности, в частности, обращение к технологии диалога культур. Это направление обеспечило разработку и внедрение учебных программ по вопросам межкультурного образования и формирования толерантности, их методического обеспечения в учебный процесс современного вуза.

Проблема формирования толерантности уже нашла отражение в трудах В.В. Бойко, М.М. Гарифуллиной, Г.С. Кожухарь, В.В. Петренко, В.Г. Серикова и других. Пути и способы формирования толерантного сознания у студентов – будущих педагогов рассмотрены в исследованиях С.В. Держиновой, А.С. Мукаевой, А.А. Погодиной и др. Психологические механизмы формирования межкультурной толерантности были освещены в работах А.И. Алешиной, М.В. Белозеровой, А.П. Садохина, Ю.С. Яценко и других. Однако, решение данной проблемы еще впереди. Не случайно, задачам межкультурного образования и формированию толерантности посвящен проект «Организация обучения в течение всей жизни, ориентированного на поликультурное образование и формирование толерантности в России» (ALLMEET), реализующийся в рамках международного консорциума представителей образовательных учреждений 4 европейских стран и 6 российских вузов в рамках программы TEMPUS VI (2013-2016 гг.) [7]. Сосредоточив внимание на теме культурной интеграции, проект нацелен на поликультурное образование и развитие толерантности в системе российского высшего образования, в том числе в таком поликультурном регионе как Республика Марий Эл.

Реализация идей межкультурного образования и формирования толерантного отношения к людям различных национальных культур и языков

в институте педагогики и психологии Марийского государственного университета осуществляется в учебном процессе, включающем изучение таких дисциплин, как «Поликультурное образование», «Культура и межкультурное взаимодействие в современном мире», «Этнопедагогика и этнопсихология», «Этнокультурная компетентность социального педагога», «Тренинг педагогического общения», программный модуль «Формирование толерантности детей и взрослых» в учебном курсе «Педагогическая конфликтология» и другие дисциплины.

Как отмечает Е.В. Клименко, педагогическая работа по формированию межэтнической толерантности личности в рамках социально-культурных программ предполагает приобретение их участниками умений и навыков, необходимых для толерантного межэтнического взаимодействия. К их числу относятся:

- умение получать информацию об этнических различиях, межэтнических отношениях и конфликтах из разных источников, рационально оценивать степень релевантности этой информации, обрабатывать ее, отделяя факты от субъективных мнений;

- умение формировать собственные независимые мнения и принимать самостоятельные и ответственные решения, в случае необходимости отстаивать их в ходе конструктивного и цивилизованного диалога;

- умение контактировать с представителями других этнических групп, не активизируя собственные этнические стереотипы и избегая конфликтов;

- умение урегулировать конфликты мирным путем и находить социально приемлемые формы снятия агрессии;

- умение выявлять случаи интолерантного поведения как по отношению к другим, так и к самому себе, противостоять негативным проявлениям в случае, если человек сам является их жертвой, и пресекать такое поведение в отношении других людей [2, с. 165].

Таким образом, современный выпускник вуза должен быть подготовлен не просто реализовывать профессиональные задачи в условиях межкультурного взаимодействия, но и в конфликтных ситуациях профессиональной среды, преобразовывая ее с целью предупреждения конфликтов [4, с. 64].

Современные исследователи рассматривают конфликтологическую компетентность как необходимое личностное образование для организации межличностного общения, основанного на принципах толерантности, уважения и признания суверенности другого человека, и определяют ее как способность и готовность осуществлять деятельность по профилактике конфликта, минимизировать деструктивные формы реального конфликта, их перевода в конструктивное русло, выступить посредником или медиатором в разрешении конфликта. Так, по определению О.И. Щербаковой, конфликтологическая компетентность – это система научных знаний о конфликте и умений управлять им, целенаправленно развиваемых в процессе специальной подготовки применительно к конкретным ситуациям учебного и профессионального взаимодействия субъектов общения [6, с. 57]. Таким образом, можно предположить, что конфликтологическая компетентность является важнейшим условием успешного формирования межкультурной толерантности личности.

Обеспечение высокого уровня культуры общения, соблюдение каждым педагогом норм профессиональной этики, умение педагогов направлять конфликты, возникающие в школьных коллективах, в конструктивное русло является требованием современного времени. Поэтому закономерно, что приоритетной составляющей профессиональной компетентности современного педагога является его конфликтологическая компетентность.

Среди множества активных методов и технологии обучения бесконфликтному поведению, наиболее распространенным является тренинг. Инициатором такого подхода следует считать Дж. Бертона, согласно которому

разрешение конфликта должно основываться на изменении глубинных структур. Правильно организованное общение между социальными группами, находящимися в конфликте, является одним из центральных методов в данном подходе. Методы, используемые Дж. Бертоном и его коллегами, включают в себя Т-группы, ориентированные на снятие ложной идентификации с группой только по национальному признаку, а также специально организованные встречи и дискуссии между конфликтующими группами, нацеленные на выработку моделей поведения в той или иной инокультурной среде.

Исходя из вышесказанного, для решения задач формирования межкультурной толерантности нами проведен тренинг профилактики конфликтности со студентами – будущими педагогами, составленный на основе программы профилактики этнических конфликтов в межэтническом трудовом коллективе, предложенной А.А. Степановой [5]. Программа направлена на осознание специфических особенностей этнических общностей, определение возможных путей снятия межэтнической напряженности в коллективе, развитие конструктивных взаимоотношений между представленными в организации этническими группами.

Тренинг профилактики конфликтности структурно делится на три части:

- первая часть посвящена ознакомлению с конфликтогенами и правилами толерантного поведения в учебных группах и трудовых коллективах;

- вторая часть фокусируется на рассмотрении жизненных ситуаций, проигрывании ролевых игр, включает дискуссии и обмен мнениями;

- третья часть направлена на демонстрацию приобретенных умений: самостоятельно провести упражнения с участниками тренинга и оценить их эффективность.

Примеры различных заданий, проводимых в ходе тренинга по профилактике конфликтности, представлены ниже:

1) Покажите связи, которые существуют между межкультурной толерантностью и нравственными ценностями личности.

2) Предложите программу тренинга, направленную на профилактику конфликтов среди учащихся разных национальностей.

3) Разработайте программу корпоративного тренинга «Профилактика стрессов в организации», «Формирование конфликтологической компетентности сотрудников организации».

С целью эмпирической проверки эффективности проведенных нами занятий были использованы следующие психодиагностические методики: тест К. Томаса для изучения основных стратегий поведения в конфликте, методика «Самооценка конфликтности» С.М. Емельянова, тест «Самооценка компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта» В.А. Андреевой, Экспресс-методика «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).

На основе сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов исследования был сделан вывод о позитивном изменении у студентов экспериментальной группы уровня толерантности, стратегий поведения в конфликтной ситуации, снижении уровня конфликтности, повышении компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта:

- 52,4% студентов экспериментальной группы стали использовать продуктивную стратегию поведения в конфликтной ситуации – сотрудничество, тогда как большинство студентов контрольной группы (71,4%) продолжали использовать непродуктивные стратегии поведения в конфликте (компромисс – 28,6%, соперничество – 23,8%, избегание – 9,5%, приспособление – 9,5%).

- 57,1% студентов экспериментальной группы показали склонность избегать конфликтных ситуаций (лишь 38,1% таких студентов - в контрольной группе);

- 47,6% студентов экспериментальной группы показали высокий и 19,0% выше среднего уровни компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта, тогда как среди студентов контрольной группы таковых оказалось лишь 28,6%.

Сравнение показателей компетентности студентов в ведении споров и разрешении конфликтов студентов экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования выявило, что фактическое значение критерия достоверности (t_{ϕ}) несколько выше стандартного значения критерия t_{st} ($t_{\phi} > t_{st} = 2,42 > 2,02$) на уровне значимости $p = 0,05$, что свидетельствует о достоверности этих отличий.

Как показали практические занятия со студентами, тренинг обеспечивает, прежде всего, развитие поведенческого аспекта: умение проектировать свое взаимодействие как бесконфликтное, что подразумевает владение совокупностью необходимых умений, таких как реализация конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации с использованием технологий разрешения и управления конфликтами, рефлексивное слушание, установление и соблюдение правил и порядка ведения переговоров. Кроме этого, тренинг профилактики конфликтности способствует эмоционально-волевой саморегуляции - у студентов формируется способность управлять своими эмоциями в предконфликтных ситуациях и непосредственно в процессе конфликтного взаимодействия, адекватно реагировать в стрессовых ситуациях.

Полученные результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что использование тренинга профилактики конфликтности в рамках учебно-воспитательного процесса вуза способствует не только развитию конфликтологической компетентности студентов (помогает изменить у студентов стратегии поведения в конфликтной ситуации с непродуктивных на продуктивные, способствует снижению уровня конфликтности и повышению компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта), но и решает задачи формирования межкультурной толерантности.

Таким образом, подтверждается рабочая гипотеза о том, что конфликтологическая компетентность является важнейшим условием успешного формирования межкультурной толерантности личности.

Тренинг профилактики конфликтности позволяет научиться студентам выстраивать социальное взаимодействие с учетом этнокультурных и конфессиональных различий участников образовательного процесса, способствует созданию нормальной социально-этнической и психологической атмосферы в вузе.

Литература

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. - М., 2000.
2. Клименко Е.В. Формирование межэтнической толерантности личности в процессе социально-культурной деятельности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 80. – С. 163-166. URL: <http://cyberleninka.ru/journal/n/izvestiya-rossiyskogo-gosudarstvennogo-pedagogicheskogo-universiteta-im-a-i-gertsena#ixzz43k6Sxc6h> (Дата обращения 21.03.2016).
3. Кострулева И.В. Формирование толерантной личности средствами межкультурной коммуникации // Наука Парк. – 2014. – № 2/1 (21). – С. 32–35.
4. Митяева А.М. Значение конфликтологической компетентности в индивидуально-личностном развитии студентов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – № 2. – С. 62-69.
5. Степанова А.А. Профилактика межэтнических конфликтов в трудовом коллективе // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 3-3. – С. 629-633;

URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33729> (дата обращения: 27.03.2016).

6. Щербакова О.И. Развитие конфликтологической культуры личности / О.И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №10. – С. 56 - 59.
7. Morova N.S., Lezhnina L.V., Biryukova N.A., Domracheva S.A., Makarova O.A. Diversity and Tolerance in a Multi-Ethnic Region of Mari El Republic, Russia // Review of European Studies. Vol. 7.No. 8, 2015. Pp. 171-181.

Lezhnina L.V., Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Developmental Psychology and Education, Mari State University, e-mail: flowers@mail.ru

Domracheva S.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Developmental Psychology and Education, Mari State University, e-mail: domrachev70@mail.ru

THE FORMATION OF INTERCULTURAL TOLERANCE OF THE PERSONALITY BY MEANS OF THE CONFLICT PREVENTION TRAINING

Abstract: The article highlights the issue of formation of intercultural tolerance of the personality. As one of the pedagogical approaches to solve this problem is conflict prevention training.

Keywords: intercultural tolerance; conflictological competence; training; prevention of conflicts.

Масленникова В.Ш., доктор педагогических наук, профессор, Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

КИНО КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В статье рассматривается роль кино как эффективное средство воспитания толерантности у учащейся молодежи, как массовое и востребованное молодежной аудиторией искусство, обладающее значительным художественно-воспитательным потенциалом, являющееся в настоящее время одним из наиболее влиятельных факторов социализации подростков и молодежи. Раскрывается содержание воспитания толерантности у учащейся молодежи как совокупность направлений педагогической деятельности, обеспечивающей развитие структурных компонентов этого личностного качества и осуществляемой в рамках дискуссионного клуба – наиболее адекватной формы организации воспитательной работы с молодежью на основе киноискусства.

Ключевые слова: толерантность, принцип гуманизма, поликультурное образование, киноискусство, социальное воспитание.

Проблема воспитания толерантности стала особенно актуальной в конце XX столетия, что было обусловлено значительными социальными трансформациями в стране и в мире. Войны, национальные конфликты, ксенофобия, экстремизм, различные формы дискриминации – все это и сегодня продолжает дискредитировать совокупный итог социального развития современного мира, подрывать демократические принципы его существования, приводит к нарушению прав человека, покушается на многообразие, являющееся важнейшим фактором общественного развития. В России в последние десятилетия одновременно, но не синхронно, происходят изменения во всех сферах жизни – духовной, политической, экономической, что нередко порождает разногласия и социальную напряженность. В этих условиях именно толерантность может стать нравственным и духовным

ориентиром развития и укрепления целостности и многообразия человеческого сообщества.

Слово «толерантность» стало международным и вошло в обиход благодаря усилиям ЮНЕСКО в области нормализации международных отношений. Чаще всего под толерантностью понимают терпимость, уважение, доверие, готовность принимать «инаких» такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. В то же время, содержание понятия «толерантность» продолжает уточняться и конкретизироваться применительно к различным аспектам его проявления.

Актуализация проблем толерантности отражена в международных документах ООН: «Декларации принципов толерантности» (1995 г.), «Декларации тысячелетия» (2000 г.), в государственной целевой программе РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактики экстремизма в российском обществе» (2002 г.). Однако утвердившаяся в официальных документах толерантность все еще далека от того, чтобы стать общепринятым принципом взаимоотношений в социуме.

Важнейшим принципом формирования толерантной личности выступает принцип гуманизма, который развил в своих трудах еще Я.А. Коменский. Он поставил глобальную цель перед человечеством – совершенствование социума через совершенствование личности.

Западные исследователи в основном акцентируют внимание на толерантности как на политическом феномене и рассматривают ее как проблему прав и свобод личности, нередко практически отождествляя толерантность с равенством (Г. Бастид, П. Джонсон, Й. Йовел, Т. Нельсон).

Роль и место толерантности в современном российском обществе раскрываются в работах А.Г. Асмолова, Г.А. Бакиевой, Р.Р. Валитовой, В.С. Гершунского, Д.В. Зиновьева, В.М. Золотухина, В.А. Лекторского, А.А. Леонтьева, В.А. Петровского, В.А. Тишкова, В.В. Шалина и др., которые рассматривают ее как социальную норму, принцип межличностных и

межгрупповых отношений, условие сохранения человеческого разнообразия, права на непохожесть.

В педагогическую науку и практику понятие толерантности вошло сравнительно недавно, образуя новые воспитательно-образовательные проблемы и задачи. Социальная нестабильность последних десятилетий привела к утрате нравственных ориентиров у подрастающего поколения, росту проявлений нетерпимости, жестокости, ненависти к «инаким». Появилась необходимость нового содержания образования, основанного на понимании общности и единства человеческих сообществ. По утверждению Б.С. Гершунского, воспитание толерантности является важнейшей стратегической задачей образования в XXI веке. Психологи и педагоги чаще всего рассматривают толерантность как личностное качество человека, способность индивида воспринимать без агрессии мнения, особенности поведения и внешности, отличающиеся от собственных.

Однако практика показывает, что в процессе стихийной социализации толерантность как социальная норма усваивается далеко не всеми молодыми людьми. Более того, уровень толерантности как качества личности у довольно значительного их числа не может не вызывать беспокойства, что нашло отражение в социологических исследованиях и публицистике последних лет. Поэтому формирование у подростков и молодежи толерантного сознания и поведения представляет собой серьезную социально-педагогическую проблему, которая нуждается в осмыслении в контексте социального воспитания подрастающего поколения. Последнее, вслед за Л.В. Мардахаевым, А.В. Мудриком, М.М. Плоткиным, М.В. Шакуровой и др., рассматривается нами как целенаправленный, организованный и контролируемый процесс социального формирования человека, как его позитивная, т.е. адекватная общественным ценностям и потребностям социализация, осуществляемая различными институтами общества, в первую очередь, учреждениями системы образования.

Актуальность данной социально-педагогической проблемы обусловила необходимость поиска эффективных средств воспитания толерантности у учащихся. Многие исследователи акцентируют внимание на формировании толерантности посредством поликультурного образования, рассматривают диалоговые формы воспитания: беседы, семинары, дискуссии. За последнее десятилетие накоплен значительный эмпирический опыт воспитания толерантности. Однако в целом «педагогика толерантности» (термин В.А. Тишкова) носит сегодня информативно-словесный или тренинговый характер. Как отмечает Л.С. Братченко, многие ученые-практики пытаются «натаскать» на толерантность, научить произносить «правильные слова». Такой подход к воспитанию морально-нравственных качеств личности является поверхностным, по существу, декларативным. Предлагаемые современными учеными средства не могут в полной мере решить задачу воспитания такого глубинного качества, как толерантность, так как воздействуют в основном на разум, на автоматизм поведения, а не на чувства воспитуемых. По мнению С.К. Бондыревой, сегодня необходим поиск принципиально новых и глубокая корректировка прежних средств воспитания с учетом новых задач и психофизиологических особенностей воспитуемых¹.

Киноискусство обладает значительным социально-педагогическим потенциалом как фактор социализации и средство воспитания толерантности, механизмами реализации которого в процессе восприятия и осмысления фильма являются идентификация зрителя с героями и позицией автора произведения, эмпатическое проникновение во внутренний мир и сочувствие персонажам, глубокое эмоциональное переживание сюжетных коллизий, обогащающее зрителя опытом жизни людей, непохожих на него («инаких»)[4 с. 89]

Поэтому мы полагаем, что эффективным средством воспитания толерантности у учащейся молодежи может стать кино как массовое и востребованное молодежной аудиторией искусство, обладающее

значительным художественно-воспитательным потенциалом, являющееся в настоящее время одним из наиболее влиятельных факторов социализации подростков и молодежи.

Теоретическая база для использования кино в образовательно-воспитательном процессе была создана в отечественной педагогике еще в 60–70 гг. прошлого столетия и получила в настоящее время развитие в русле мировых образовательных тенденций как теория медиаобразования (О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, И.Н. Гращенкова, И.С. Левшина, В.А. Монастырский, О.Ф. Нечай, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, А.В. Спичкин, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров, А.В. Шариков и др.). В то же время нельзя не отметить, что педагогическая практика (за исключением отдельных энтузиастов) воспитательные возможности киноискусства явно недооценивает, если не сказать – игнорирует, определив ему место в сфере домашнего досугового потребления. Нам представляется, что освоение киноискусства в контексте социального воспитания молодежи и использование его в качестве одного из средств воспитания толерантности могло бы обогатить содержание и повысить эффективность этого процесса. Однако специальных исследований, посвященных проблеме использования киноискусства в качестве средства воспитания толерантности у учащейся молодежи, до настоящего времени проведено не было.

Значительный социально-педагогический потенциал киноискусства как фактора социализации и средства воспитания толерантности, заключается в том, что процессе восприятия и осмысления фильма происходит идентификация зрителя с героями и позицией автора произведения, эмпатическое проникновение во внутренний мир и сочувствие персонажам, глубокое эмоциональное переживание сюжетных коллизий, обогащающее зрителя опытом жизни людей, непохожих на него («инаких»). В целях использования этого потенциала необходимо иметь в виду, что содержание воспитания толерантности как интегративного личностного качества должно

отражать ее структурные компоненты (образовательный, ценностно-нормативный, эмоциональный, поведенческий), обеспечивая таким образом их развитие, и что наиболее адекватной формой организации этой работы на основе киноискусства в молодежной аудитории является дискуссионный киноклуб. Эффективность реализации содержания воспитания толерантности средствами киноискусства зависит во-первых от составления кинопрограммы на основе подбора фильмов по проблематике толерантности, отражающих многообразие ее аспектов и отвечающих определенным психолого-педагогическим и морально-эстетическим критериям. Во-вторых, необходимо учитывать и уровень сформированности базовых компонентов зрительской культуры учащихся, определяющих адекватность их взаимодействия с искусством кино. В третьих, необходимо педагогическое содействие постижению учащимися проблематики и смысла фильма,, реализация принципов «событийности» и «диалогового взаимодействия» в работе с фильмом в молодежной аудитории, наличие отчетливой личностной позиций педагога в процессе взаимодействия с учащимися по поводу фильма.

Методологическую функцию в исследовании осуществляют: *системный подход*, предполагающий анализ объектов и явлений действительности как целостных, интегративных образований, характеризующихся взаимосвязью и соподчиненностью входящих в них элементов; *лично-деятельностный подход*, опирающийся на идею о том, что все психические процессы, свойства и состояния принадлежат конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия, а также на положение о единстве сознания и деятельности, воспитания и развития личности; *социально-педагогический подход*, основывающийся на закономерностях жизнедеятельности человека в условиях социума и ориентированный на гармонизацию отношений личности и общества, человека и среды; *культурологический подход*, исходящий из закономерности нарастания

многообразия культур и идеи «диалога культур» как условия понимания Себя и Другого. [2 с.87]

Особое значение для решения проблемы имеют работы по кинопедагогике, содержащиеся в них положения о специфике использования киноискусства в воспитательных целях (О.А. Баранов, И.В. Вайсфельд, И.С. Левшина, В.А. Монастырский, С.Н. Пензин, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.).

В качестве критерия оценки сформированности толерантности выступает **отношение к Иному**, которое проявляется в следующих показателях, позволяющих выявить высокий, средний, низкий или очень низкий уровень толерантности личности: признание и уважение прав Иных, готовность к позитивному взаимодействию с ними; отсутствие стереотипов, мифов, предрассудков в отношении к Иным; широта диапазона принятия различных проявлений «инакости»; способность эмоционального постижения Иного (эмпатийность); - терпимость к жизненным проявлениям «инакости». [1 с. 78]

Содержание воспитания толерантности обусловлено структурой данного качества личности, такими ее компонентами, как *образовательный, ценностно-нормативный, эмоциональный, поведенческий*, и включает такие направления воспитательной деятельности, как расширение кругозора учащихся, углубление их знаний из области науки, истории, культурологии, медицины, религиоведения в аспекте отношения к «инаким»; развитие интеллектуальной самостоятельности и критичности мышления, разрушение негативных стереотипов, мифов, предрассудков; расширение диапазона принятия учащимися других людей, отличающихся от них по каким-либо параметрам; развитие способности к эмпатии, сочувствию, сопереживанию другим; формирование терпимого отношения к жизненным проявлениям «инакости».

Литература:

1. Асташова Н.А. Проблема воспитания толерантности в образовательных учреждениях // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. научн.-метод. ст.; под ред. С.К. Бондыревой. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002. С. 77-84.
2. Баранов О.А., Пензин С. Н. Фильм в воспитательной работе с учащейся молодежью: учеб. пособие. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2005. 189 с.
3. Валитова Р.Р. Толерантность: порок или добродетель? // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 1996. №1. С. 33-34.
4. Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 1973. – 152 с.
5. Прокофьева В.Л. Волшебная сила кино-, видеофильма в формировании мотивации к иноязычному общению. Липецк: ЛЭГИ, 2006. 164с.

Maslennikova V. Sh., doctor of pedagogical sciences, professor, Institute of pedagogics and psychology of professional education of Russian academy of Education.

CINEMA AS THE EFFECTIVE REMEDY OF TOLERANCE EDUCATION OF THE STUDYING YOUTH

Abstract. In article the role of cinema as an effective remedy of education of tolerance at the studying youth, as the mass and demanded by youth audience art possessing considerable art and educational potential which is now one of the most influential factors of socialization of teenagers and youth is considered. The content of education of tolerance at the studying youth as set of the directions of the pedagogical activity providing development of structural components of this personal quality and which is carried out within debating club – the most adequate form of the organization of educational work with youth on the basis of motion picture art reveals.

Keywords: tolerance, principle of humanity, polycultural education, cinema as art, social education.

Миниахметов Р.Р., преподаватель, Набережночелнинское медресе «Ак мечеть» Централизованной духовной организации – Духовного управления мусульман Республики Татарстан

ТОЛЕРАНТНОСТЬ В СИСТЕМЕ ИСЛАМСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ПРИМЕЧЕТСКИХ КУРСОВ И МЕДРЕСЕ)

Аннотация. Статья посвящена толерантности в системе исламского образования (примечетских курсов и медресе). Для мусульманина Коран является абсолютной истиной. И в нем заложены принципы защиты общечеловеческих ценностей - жизни, имущества, потомства, вероубеждения, разума, чести и достоинства человека – вне зависимости от разнообразия людей. Эти принципы проявляются в процессе изучения всех шариатских дисциплин. В образовательном стандарте среднего профессионального мусульманского образования, принятом в конце 2014 года Духовным управлением мусульман Республики Татарстан указывается, что в результате освоения образовательной программы выпускник должен обладать компетенциями, включающими религиозную толерантность. Опрос в примечетских курсах и медресе выявил фактическое присутствие признаков религиозной толерантности у обучающихся.

Ключевые слова: толерантность, исламское образование, медресе, Татарстан.

Если XX век прошел под лозунгами межклассовой и расовой нетерпимости, то XXI век начался с проблем религиозной и цивилизационной нетерпимости, ожидания столкновения цивилизаций.

Средства массовой информации и интернет-пространство формируют у людей и у мусульманской молодежи, не имеющей представления о фундаментальном исламском образовании, в частности, искаженный образ ислама и мусульманина, фактически пропагандируя этот образ. Ведь основным источником получения информации об исламе, его основных принципах становятся СМИ и интернет-ресурсы. Все это усиливает необходимость и важность возрождения, восстановления, развития и поддержки традиционной системы мусульманского образования, примечетских курсов и медресе

(которые сложились у татар). Только фундаментальное религиозное образование может уберечь человека от сектантства и экстремизма.

Для мусульманина Коран является абсолютной истиной, источником веры. И в нем заложены принципы защиты общечеловеческих ценностей - жизни, имущества, потомства, вероубеждения, разума, чести и достоинства человека – вне зависимости от разнообразия людей, и их равноправие. В тринадцатом аяте (стихе) суры «Комнаты» говорится: «О люди! Мы создали вас из мужчины (Адама) и женщины (Евы) и сделали вас народами и племенами, чтобы вы узнавали друг-друга. Ведь самый благородный из вас перед Аллахом – самый благочестивый. Поистине, Аллах – знающий, сведущий!» [4, с.411]. Ислам на уровне вероубеждения декларирует равенство людей. Основой равенства является общность происхождения всех людей – все они произошли от Адама. Критерием превосходства является благочестивость. Благочестивость не определяется субъективным мнением человека. Определение истинности благочестивости оставлено Всевышнему. Имеет значение благочестие, определяемое перед Аллахом, что освобождает от субъективного человеческого суда в этом, самом главном для верующего, вопросе. Абу Дауд приводит изречение № 5116 от Абу Хурайры, что пророк Мухаммад сказал: «...Все вы дети Адама, а Адам был создан из земли (глины)...» [5, с.827], т.е. по происхождению все люди равны. В Коране внеправовое убийство одного человека приравнивается к убийству всех людей на земле. В 32 стихе суры «Трапеза» говорится: «По этой причине предписали мы сынам Исраила: кто убил душу не за душу или не за порчу на земле, тот как будто бы убил всех людей. А кто оживил ее, тот как будто бы оживил всех людей», в 33 аяте суры «Перенес ночью»: «И не убивайте душу, которую запретил Аллах, иначе как по праву...» На защиту потомства, право на жизнь находящегося в утробе матери ребенка указывает 31 стих суры «Перенос ночью»: «И не убивайте ваших детей из боязни обеднения: Мы пропитаем их и вас; поистине, убивать их – великий грех!» На право свободы вероубеждения

указывает 256 стих суры «Корова»: «Нет принуждения в религии. Уже ясно отличился прямой путь от заблуждения...», и 6 стих суры «Неверные»: «У вас - ваша вера, и у меня – моя вера!». В 108 стихе суры «Скот» также указывается запрет на поношение предметов поклонения немусульман: «Не поносите тех, кого они призывают помимо Аллаха, а то они станут поносить Аллаха из вражды без всякого знания...» На защиту разума человека указывает 90 стих суры «Трапеза»: «О вы, которые уверовали! Вино, майсир (азартные игры), жертвенники, стрелы – мерзость из деяния сатаны. Сторонитесь же этого, - может быть, вы окажетесь счастливыми!» Любое внеправовое проявление вражды по отношению к людям является грехом и запрещено Кораном. В 33 стихе суры «Преграды» указывается: «Скажи: «Господь мой запретил только мерзости, явные из них и скрытые, грех и злодеяние без права, и чтобы вы придавали Аллаху в сотоварищи то, о чем Он не низвел власти, и чтобы говорили против Аллаха то, чего не знаете» [4, с.124]. На защиту чести и достоинства человека указывает 23 стих суры «Свет»: «Те, которые бросят обвинение в целомудренных, небрежущих, верующих, - прокляты они в ближайшей жизни и в последней! Для них – великое наказание», и 11 стих суры «Комнаты»: «О вы, которые уверовали! Пусть одни люди не издеваются над другими: может быть, они – лучше их! И женщины – над женщинами: может быть, они – лучше их! Не позорьте самих себя и не перекидывайтесь прозвищами. Мерзко имя «распутство» после веры ...!»

Аллах запрещает принуждение в религии, и не желает, чтобы все люди уверовали (разнообразие религий считается проявлением мудрости Всевышнего). В Коране (99 стих суры «Юнус») сказано: «Если бы твой Господь пожелал, то уверовали бы все обитатели земли. Так неужели ты станешь принуждать людей обратиться в верующих!?» [1, с.264]. Коран в 46 аяте суры «Паук» указывает на толерантный метод спора с христианами и иудеями в религиозных, богословских вопросах: «Если вступаете в спор с людьми Писания, то ведите его наилучшим образом. Это не относится к тем из

них, которые поступают несправедливо. Скажите: «Мы уверовали в то, что ниспослано нам, и то, что ниспослано вам. Наш Бог и ваш Бог – один и мы покоряемся только Ему» [1, с.276]. Таким образом, в исламе религиозная толерантность, терпимость является осознанной, основанной на вероубеждении и исходит из Корана.

Целью исламской религии согласно Корану является призыв к единобожию и поклонению Аллаху, а не возбуждение вражды между людьми [2, с.191].

Можем констатировать, что в исламе и в традиционной мусульманской системе образования присутствует расовая и национальная толерантность, гендерная толерантность, религиозная толерантность, политическая толерантность, образовательная толерантность, межклассовая толерантность. Ислам, как и другие авраамические религии не приемлет так называемую сексуально-ориентационную толерантность, потому что она противоречит человеческой природе, ведет к вырождению человечества.

Традиционное мусульманское образование татар, система примечетских курсов и медресе, формирует у обучающихся толерантное восприятие религиозных различий между людьми. Не надо забывать, что обучающиеся приходят в мечети и медресе с взглядами, сформированными в светской системе образования. В ходе опроса обучающимся примечетских курсов был задан вопрос: «Сталкивались ли вы с проявлениями вражды по отношению к вам из-за того что вы придерживаетесь ислама?» 81,4% респондентов ответили «нет», 16,4% - «да», 2,2% оставили вопрос без ответа. После опроса была проведена беседа с русскоязычной группой первого года обучения, в которой обучалась молодежь. Выяснилось, что под враждой они понимают убийство или физическое насилие. Оскорбления или предвзятое отношение на работе из-за соблюдения религиозных предписаний они не считают враждой! Если светское общество сформировало у молодежи такие взгляды, вот поле для работы для критиков системы религиозного образования. Не только

мусульманская система образования, но и светская система образования должна формировать у обучающихся религиозную толерантность. И каждый человек должен знать основы своей религии.

Принципы защиты общечеловеческих ценностей проявляются в процессе изучения практически всех дисциплин, преподаваемых в медресе. Например, принцип равноправия людей и то, что критерием превосходства является богобоязненность, праведность указан в одном из основных источников дисциплины «Исламское вероучение (акыйда)» - «Гакыйда Тахавия» [3, с.401-402]. В дисциплинах, связанных с исламским правом (фикх) например, указывается о запрете убийства женщин, детей, стариков, инвалидов, священнослужителей, монахов вражеской страны даже во время войны. Также запрещено вероломное нарушение мирных договоров с немусульманами. А немусульманам (зимми), которые являются гражданами мусульманского государства, гарантированы все права, которыми обладают мусульмане. Им разрешается торговля вином и свининой, и их употребление ввиду разрешенности такового в христианстве, в отличие от мусульман [2, с.190-191]. В дисциплине «Толкование Корана (тафсир)» изучается толкование суры «Кафирун», где проявляется религиозная толерантность в словах: «У вас - ваша вера, и у меня – моя вера!» [4, с.497], и т.д.

В результате кропотливого труда заинтересованных сторон был разработан и принят образовательный стандарт среднего профессионального религиозного образования по направлению подготовки «Подготовка служителей и религиозного персонала религиозных организаций мусульманского вероисповедания» по профилю подготовки - «Исламские науки и воспитание, арабский язык» (утвержден приказом председателя Централизованной религиозной организации – духовное управление мусульман Республики Татарстан, Муфтия от 12.11.2014 №74). По требованиям к результатам освоения основных образовательных программ по данному стандарту выпускник должен обладать общегражданскими компетенциями,

которые отражают сформированность у выпускника общегражданской российской идентичности, обеспечивают способность выстраивать толерантные отношения с представителями различных социальных групп; формирование у выпускника общегражданских компетенций имеет целью интеграцию мусульманского сообщества в современную общественную структуру России на основе равенства всех перед законом и уважения прав человека. Общегражданские компетенции состоят из ряда компетенций, включающих в себя следующий комплекс знаний, умений, навыков, убеждений:

- Готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям различных народов, проживающих в России, толерантно воспринимать социальные и культурные различия между ними [6, с.40]. Включает в себя такие знания, умения, навыки, убеждения, как толерантное отношение к различным культурам, религиям и умение работать с представителями различных культур и религий, чье мировоззрение отличается от догматов исламского вероучения;

- Умение выстраивать толерантные отношения и сотрудничать в рамках реализации значимых социальных проектов с представителями иных культур, религиозных конфессий, религиозных течений, религиозных течений в исламе, не запрещённых законодательством РФ, в исламе [6, с.40]. Включает в себя следующие знания, умения, навыки, убеждения: знание религиозных канонических обоснований толерантных взаимоотношений людей различных убеждений в поликонфессиональной и полиэтнической среде; умение сотрудничать с представителями религиозных организаций (в том числе немусульманских) и привлекать их к совместной деятельности для решения социально значимых задач и выполнения социальных проектов; способность планировать, подготавливать и проводить коммуникационные кампании и мероприятия в соответствии с целями и задачами мусульманской религиозной организации с учетом специфики ее восприятия представителями различных

культур, религиозных конфессий; способность вести религиозный диалог с представителями иных конфессий с учетом единства общечеловеческих ценностей; способность к выстраиванию толерантных отношений с людьми, имеющими различные взгляды относительно религии и веры.

В требованиях к структуре и содержанию Основной образовательной программы среднего профессионального религиозного мусульманского образования указано, что «Базовая часть цикла – «Общие гуманитарные и социальные дисциплины» - должна предусматривать изучение такой обязательной дисциплины, как «История религий» в объеме 34 аудиторных часа. В содержательной части стандарта указаны основные разделы данной дисциплины, которые предусматривают изучение таких разделов, как: Основные подходы к решению проблемы происхождения религии – светская и исламская точки зрения; Ранние формы религии; Религия Древнего Египта; Религии народов Древней Месопотамии; Религия древних греков и римлян; Религии Индии; Религии народов Восточной Азии – Китай и Япония; Зороастризм; Тенгрианство; Иудаизм; Буддизм; Православие; Римско-католическая церковь; Протестантизм; Новые и нетрадиционные религии [6, с.51-52]. Само изучение таких разделов ведет к формированию среди обучающихся основ религиозной толерантности.

Эксклюзивный опрос обучающихся в примечетских курсах и медресе показал, что толерантность присутствует и в практическом пространстве системы мусульманского образования.

Данный опрос проводился анонимно. Вопросы были составлены на татарском и русском языках. Проводился методом очного группового анкетирования. Вопросы были закрытыми дихотомическими («да-нет»), способ формулирования вопросов – прямой. По предметному содержанию вопросы были о фактах, знаниях и мнениях.

Мы часто сталкиваемся с выступлениями светских ученых и чиновников, в которых они критикуют систему обучения примечетских курсов и медресе,

что она не соответствует требованиям времени, схоластична. Также требуют увеличения объема светских и смежных дисциплин в ущерб фундаментальных религиозных дисциплин. Думается, что они не знакомы с современной системой образования мусульман, а судят по произведениям столетней давности. Например, в медресе «Ак мечеть» из 13 штатных преподавателей 11 имеют высшее светское образование. Большинство наставников и наставниц воскресных курсов также имеют высшее светское образование. Медресе обвиняют даже в том, что мусульманская система образования не уделяет должного внимания татарскому языку, обычаям и традициям народа, в снижении национального самосознания татар, незнании татарами родного языка и т.д. Рассмотрим фактическое состояние мусульманской системы образования (примечетских курсов и медресе). Опрос обучающихся примечетских курсов и медресе показал, что на вопрос «Умеете ли вы разговаривать на татарском языке?» 97% респондентов ответили «да», 3% - «нет». На вопрос «Знакомы ли вы в общем с традициями, обычаями татар (например: каз өмәсе, сугым ашы, Коръән мәжлесе, никах туе, женаза, төп йортта төпчек малайның калуы? и т.д.)» 97% респондентов ответили «да», 3% «нет». Несомненно, что по сравнению со светскими учебными заведениями эти показатели намного выше в мусульманских учебных заведениях Поволжья (Татарстана). Вместе с этим 57,6% респондентов указали что они, в общем, знакомы с традициями, обычаями русских и других соседних народов, 39% - не знакомы, 3% оставили вопрос без ответа.

Рассмотрим результаты ответов на вопросы, касающиеся конкретно религиозной толерантности. На вопрос «Хотите ли вы, чтобы дети христиан тоже изучали в школе основы своей религии?» 79,7% респондентов ответили «да», 11,3% ответили «нет», 9% оставили вопрос без ответа. И это несмотря на то, что 58,8% респондентов считают, что отношение к христианам и мусульманам в обществе не равное, 36,2% считают равным, а 5% оставили вопрос без ответа. На вопрос «Хотите ли вы запретить совершать религиозные

обряды (поминки, крещение и т.д.) христианам?» 83,6% ответили «нет», 6,8% оставили вопрос без ответа. Это несомненно указывает на религиозную толерантность обучающихся примечетских курсов и медресе. Интересно было бы узнать мнение обучающихся православных приходских, воскресных школ относительно толерантности к мусульманам и религии ислам.

В ходе опроса было выявлено, что к нетерпимости может привести запрет верующему выполнять обязательные религиозные предписания своей религии. На вопрос «Будете ли вы терпеть, если вам запрещают совершать религиозные обряды (намаз, женаза, ураза)?» 88,7% респондентов ответили «нет», 7,3% ответили «да», 4% оставили вопрос без ответа. Данные результаты указывают, что свобода совести и вероисповеданий укрепляет толерантность, а ущемление этих прав приводит к недовольству и противодействию.

Интересно было бы провести опрос интернет-аудитории по этим же критериям. Мы уверены, что его результаты будут кардинально отличаться от результатов опроса обучающихся примечетских курсов и медресе не в пользу религиозной толерантности.

Советское, атеистическое мышление все еще господствует в системе светского образования, особенно в школьном. Опрос обучающихся в примечетских курсах и медресе показал, что 100% респондентов хотят обучения в школах своих детей и внуков основам исламской религии. Преподаванию основ исламской или православной религии в школе мешает отсутствие образовательной и религиозной толерантности. Голословные заявления о том, что это приведет к вражде между детьми на религиозной почве ничем не обоснованы, кроме как отсутствием религиозной толерантности и атеистическим прошлым авторов таких высказываний. Школьные образовательные услуги не полностью удовлетворяют потребностям верующей части населения. Необходимо ввести в школе обучение основам своей религии, чтобы религиозное мировоззрение не формировалось на основе материалов

СМИ и интернет-ресурсов, которым далеко не присущи толерантность и терпимость.

Все заинтересованные стороны в данном вопросе должны понять, что в условиях фактической реализации идеи столкновения цивилизаций необходимо не только сохранить имеющуюся систему традиционного мусульманского образования (примечетских курсов и медресе), но и распространять, и развивать ее.

Литература

1. Аль-Хашими М.А. Мусульманское общество в свете Корана и Сунны / Сост., пер. с араб., перераб., прим. Е. Сорокоумовой. – М.: Умма, 2012. – 560 с.
2. Минахметов Р.Р. Возможности и проблемы применения традиционного фикха в немусульманском обществе // Роль ислама в стабилизации социальных процессов: сборник статей и тезисов I Международной научно-практической конференции (Набережные Челны: Ак мечеть, 14 марта 2015 г.) / под ред. Р.И. Хазиева. – С.187-192.
3. Ибн Абуль-Гизз ад-Димашкий. Шарх аль-гакыйда ат-Тахавия. - 3-е изд., Т.2. - Дамаск: Мактаба Дар аль-баян, 1992. – 704 с.
4. Коран / Пер. с араб. И.Ю. Крачковского. Предисл. к изд. 1963 г. В.Беляева, П.Грязневича. – М.: Раритет, 1990. – 528 с.
5. Сунан Абу Дауда. Сборник хадисов / Пер. с араб. Д.Шаймурзина, И.Попова. – Казань: Иман, 2009. – 888 с.
6. Образовательные стандарты среднего профессионального мусульманского образования. – Казань: ЦРО – ДУМ РТ, 2014. - 108 с.

Miniakhmetov R.R. teacher of madrasah «Ak Mechet», Naberezhnye Chelny, Spiritual Board of Muslims of the Republic of Tatarstan

TOLERANCE IN ISLAMIC SYSTEM OF EDUCATION

Abstract. The article dedicated to tolerance in islamic education (courses in mosques and madrasas). For a muslim Qoran-the Holy Book is absolute truth. In it laid all the

principles of protecting the universal values- lives, property, posterity, faith, wisdom, consciousness and dignity of a human kind-regardless of differences of humans. All these principles appear in studying the shariah disciplines. In educational standard form of middle islamic professional education which was approved at the end of 2014 by Centralized Religious Organization of Republic of Tatarstan indicated that the result of development of educational program the graduate should acquire competences including the religious tolerance. The survey in mosques and madrasas courses revealed actual presences of tolerance in students that study in these organizations.

Keywords: tolerance, islamic education, madrasa, Tatarstan.

УДК 378

Мухаметзянова Л.Ю., кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт проблем малокомплектной и национальной школы, elar_ur@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ТОЛЕРАНТНОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ И ИСКУССТВА

Аннотация. Целевой установкой статьи является рассмотрение формирования поликультурного толерантного мировосприятия как одной из главных гражданских ценностей учащейся молодежи. Содержательной установкой статьи является выступление В.В.Путина на Российском литературном собрании (21 ноября 2013г), отметившего, что следует нести ответственность перед всей цивилизацией за сохранение русской литературы, что диктует необходимость пересмотра учебных программ преподавания литературы, так как в них недостаточно учитывается духовный потенциал русской классической литературы. Автор рекомендует в образовательном пространстве использовать духовный потенциал лучших образцов литературы и искусства как средства формирования гражданской активности, самоотверженного служения Отечеству российской молодежи на образно-художественной основе ее поликультурного толерантного личностного самовыражения.

Ключевые слова: поликультурное мировосприятие, толерантность, российская молодежь, образовательное пространство, гуманитарно-

ценностные координаты, духовный потенциал произведений литературы и искусства.

На современном этапе стоит задача формирования поликультурного толерантного мировосприятия учащейся молодежи в условиях многонационального государства.

В.В.Путин подчеркнул, что «Страна наша изначально складывалась как многонациональное государство. На протяжении тысячелетней совместной истории мы не утратили того самого главного, что составляет основу нашего бытия, каждого из наших народов. Мы не утратили нашу национальную культуру, язык, традиции. Россия всегда славилась, гордилась таким культурным многообразием, и в этом всегда заключалась её сила. И то, что нам удалось на протяжении тысячелетия не утратить это многообразие, сохранить его, – это чрезвычайно важно. По данным переписи 2010 г., в России проживает 193 народа и народности, говорящих на 171 языке. В государственной системе образования используется 89 национальных языков. Такого уровня защиты этнокультурных прав граждан, наверно, нет ни в одной европейской стране»[1].

В Декларации принципов толерантности, подписанной 16 ноября 1995 года в Париже, толерантность означает «уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности» [6].

Нормативно-правовыми основаниями в постановке и решении задачи формирования поликультурного толерантного мировосприятия российской молодежи выступают:

Международные документы в области поликультурного образования
Документы ЮНЕСКО .

Конвенция об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения. Париж, 20 октября 2005.

Разработка комплексной стратегии борьбы против расизма и дискриминации/ Генеральная конференция 32 сессия, Париж, 1 сентября 2003.

Конвенция Организации объединенных наций о правах мигрантов.
Вступила в силу 1 июля 2003.

Образование в многоязычном мире. Установочный документ ЮНЕСКО.
Октябрь 2002.

б) Российские документы в области поликультурного образования

Законы

Конституция РФ

Закон РФ "Об образовании"

Федеральный закон от 01.06.2005 N 53-ФЗ "О государственном языке Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 20.05.2005) (rtf)

Закон РФ от 25.10.1991 N 1807-1 (ред. от 11.12.2002) "О языках народов Российской Федерации"

Федеральный закон от 26.09.1997 N125-ФЗ "О свободе совести и о религиозных объединениях" (в ред. Федеральных законов от 26.03.2000 N 45-ФЗ, от 21.03.2002 N 31-ФЗ, от 25.07.2002 N 112-ФЗ, от 08.12.2003 N 169-ФЗ, от 29.06.2004 N 58-ФЗ, от 06.07.2006 N 104-ФЗ)

Федеральный закон от 17.06.1996 N74-ФЗ "О национально-культурной автономии" (в ред. Федеральных законов от 21.03.2002 N 31-ФЗ, от 10.11.2003 N 136-ФЗ, от 29.06.2004 N 58-ФЗ, от 22.08.2004 N 122-ФЗ, от 30.11.2005 N 146-ФЗ)

Национальной доктрины образования в Российской Федерации (на период до 2025 года) от 4.10.2000 г. № 751

Приказы министерства образования и науки РФ.

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 августа 2006 г. №201 "О Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации".

Актуальность исследования проблемы формирования поликультурного толерантного мировосприятия очевидна. Исследование поликультурных толерантных особенностей национального характера описаны в работах

Г.М. Андреевой, Д.А. Леонтьева, Е.И. Шлягиной, А.В. Сухарева, В.Ф. Петренко, Н.М. Лебедевой Проблема раскрытия структурных компонентов поликультурного толерантного мировосприятия рассматривается в работах А. Асмолова, Е. Белинской, Б.Э. Риэрдона.

Толерантный характер социокультурных перемен, снижающий возможности традиционных форм трансляции культуры, актуализирует поиск новой стратегии содержания образования, обеспечивающей поликультурную толерантную самоиндефикацию личности, ее становление как полноправного члена мирового сообщества,

Одним из действенных путей решения поставленных задач выступает гуманитаризация современного образования. Гуманитаризация по мнению исследователей Р.Х. Гильмеевой, Л.Ю. Мухаметзяновой, Л.П. Тихоновой, Г.А.Шайхутдиновой - это процесс целенаправленного развития личности, формирование ее способности проявлять культуру, гуманитарную компетентность в жизнедеятельности в контексте поликультурного мировосприятия [5].

Современное состояние гуманитарного образования характеризуется поиском качественно новых подходов к подготовке молодых людей новой формации, востребованных государством как граждан-патриотов, обществом как активных субъектов различных социальных страт, обладающих гуманитарной образованностью, заданной социальными требованиями (нормами) в контексте их поликультурной направленности.

И особое место в гуманитарной подготовке толерантного, гармоничного человека, ответственного *гражданина России» принадлежит литературе и искусству.*

В.В. Путин в выступлении на Российском литературном собрании (21 ноября 2015г.) отметил, что следует нести ответственность перед всей цивилизацией за сохранение русской литературы, за её колоссальный гуманистический потенциал в целях закрепления за ней роли мощного фактора

идейного влияния России в мире, что диктует необходимость пересмотра учебных программ по литературе, так как они недостаточно реализуют духовный потенциал художественного знания в процессе формирования поликультурного толерантного мировосприятия учащихся.

Значимость использования литературы и искусства в процессе формирования ее поликультурного толерантного мировосприятия обусловлена тем, что одной из причин, объясняющей молодежный экстремизм, являются характерные особенности молодых людей: стремление к романтизму, к героическим проявлениям, поиске личностного образца для подражания герою. Л.С. Выготский указывал на «доминанту романтики» - стремление юноши к риску, к приключениям, к социальному героизму [4]. С одной стороны, это имеет позитивную основу для формирования личности молодого человека, с другой стороны, именно тяга к героическим поступкам и романтической неординарности может привести к асоциальным поступкам. И именно литература и искусство удовлетворяют эту юношескую потребность в романтическом видении мира в контексте духовно-нравственных, поликультурных толерантных координат произведения искусства.

Художественное произведение способно осуществлять профилактику экстремистских настроений российской молодежи в процессе формирования ее поликультурного толерантного мировосприятия на основе поликультурного текстового анализа средствами образно-метафорической выразительности. В связи с этим возникает проблема личностного эмоционально-образного выражения научного знания гражданского звучания, получившая в последнее время в современной педагогической науке особый отклик (В.М.Полонский, А.Ф.Закирова, Д.Б.Богоявленская, М.В.Кларин). Навыки образно-метафорического усвоения научного знания гражданского звучания на эмоционально-образном, ценностно-личностном уровне учащиеся получают, прежде всего, на уроке литературы, на котором образная метафоричность является главным действующим формирующим звеном, предметом

«синкретического воздействия», средством формирования поликультурного диалога.

Диалогические отношения на уроке словесности знаменуют рождение новых смыслов, которые, не остаются стабильными. Так, М. Бахтин подчеркивает, что в диалоге (духовной встрече) с автором, читатель преодолевает «чуждость чужого», стремится «добраться, углубится до творческого «ядра личности» создателя и героев произведения и, одновременно, проявляет способность духовно обогатиться опытом другой личности и умением выразить себя как личность. [3]. То - есть, создавая в процессе преподавания литературы атмосферу согласия, собеседования как высокой ценности диалогических отношений, мы способствуем организации в поурочном пространстве атмосфер «говорящего бытия», имеющего личностный характер. Атмосфера «говорящего бытия» способствует реализации важного условия личностного развития студента – навыка «честно читать», т.е. умения отдавать себя чужому смыслу, чужой точке зрения. И, в данном случае, уместно говорить о синтезе эмоции и интуиции в форме личностно-художественной интерпретации в процессе формирования поликультурного толерантного диалога.

Результаты анализа тестовых заданий для студентов средней профессиональной школы позволили выявить следующие особенности их поликультурного толерантного восприятия мира в процессе изучения произведений литературы и искусства:

1. Для 60% опрошенных художественный и реальный мир имеют точки соприкосновения в осмыслении социально-ценностных проявлений.

2. Литературные герои могут служить примером подражания для 50% студентов.

3. Более 70% опрошенных подтвердили необходимость для них знаний по литературе и искусству в процессе осмысления толерантного диалога в современном мире.

4. Настораживает отсутствие позитивного взгляда на толерантное развитие социального мира, так как около 40% студентов не верят, что мир будет развиваться по законам добра и красоты.

5. Около 30% студентов проявили навыки сравнения, самостоятельной оценки фактов художественно-литературного порядка в контексте поликультурной интерпретации данных фактов;

Данные анализа результатов опроса студентов выявили необходимость выявления технологии, обеспечивающей их личностную персонификацию с героями и автором литературного произведения в контексте поликультурного диалога в процессе формирования поликультурного толерантного мировосприятия.

В качестве таких технологий, способствующих развитию эмоционально-ценностной реакции в процессе поликультурного восприятия мира, выступают *арт-технологии* [2]. главные черты которых – глубокая индивидуализация, творческий характер деятельности и стремление проникнуть в природу личностной выразительности, которые обеспечивают развитие поликультурного потенциала личности через систему эмоционально-образных механизмов. В процессе реализации этих технологий формируется мотивационно-ценностное отношение студента к содержанию образования; сохраняется устойчивое внимание на основе эмоционального восприятия учебного материала; появляется чувство раскованности, свободы, толерантной расположенности к собеседнику.

Содержание арт-технологий направлено на: раскрытие универсальных развивающих, познавательных и информационных возможностей искусства, способов их применения в процессе содействия педагогическим работникам в формировании поликультурного толерантного мировосприятия студентов на

основе приобщения к художественно-культурным ценностям, включающим студентов в полифункциональную систему современной культуры в целом.

Литература

1. Конспект выступления Президента Российской Федерации В.В. Путина на первом заседании Совета при Президенте РФ по межнациональным отношениям 24 августа 2012 г. 26.10.201, г. Саранск

2. Мухаметзянова Л.Ю. Арт-педагогика: Учебно-методическое пособие для учреждений профессионального образования. - Казань: Данис; ФГНУ «ИПП ПО» РАО, 2014. - 118 с

3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М: Директ-Медиа, 2007 г., 751 с.

4. Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл, 2005. — 1136 с.

5. Гуманитарная образованность студентов в системе учреждений СПО-ВПО: монография / Гильмеева Р.Х., Мухаметзянова Л.Ю., Тихонова Л.П., Шайхутдинова Г.А.; под научной редакцией академика РАО Г.В. Мухаметзяновой. – Казань: Данис; ИПП ПО РАО, 2011. – 136 с.

6. Декларация принципов толерантности: Ижевск: Издание ЦСОИ, 2002, - 12 с.

Muhametzyanova, L.Y., PhD in Pedagogic sciences, senior staff scientists, Institute of Underfilled and National School Problems, elar_ur@list.ru

DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL AND TOLERANT PERCEPTION OF THE WORLD AMONG STUDENTS BY MEANS OF LITERATURE AND ART

Abstract. The aim of the paper is to analyze development of multicultural and tolerant perception of the world as one of the main social values of the students. The paper content is based on V.V. Putin's speech at the Russian Literature Meeting (November 21, 2013) that points out that we should be responsible in front of all the

civilization for preserving Russian literature. It requires the literature academic programs to be reviewed since the spiritual potential of Russian literature is insufficiently presented there. In the education environment it is recommended to use the spiritual potential of the literature and art masterpieces as a means for developing social engagement and selfless service to the homeland among the Russian youth on the imaginative and artistic basis of their multicultural and tolerant self-expression.

Key words: multicultural perception of the world, tolerance, Russian youth, educational environment, human and value references, spiritual potential of Russian literature and art.

УДК 378

Мухаметзянова Ф.Ш., доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования;

Шайхутдинова Г.А., кандидат педагогических наук, доцент, ученый секретарь Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования

ВЫЗОВЫ ПЕДАГОГАМ КАК ТЬЮТОРАМ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА "ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ"

Аннотация. Система высшего образования вовлечена в процесс глобализации, что означает формирование единого поликультурного образовательного и исследовательского пространства. Данный процесс требует разработку обучающих стратегий и внедрения аутентичных материалов в учебные планы университетов. В качестве тьюторов должны работать преподаватели, прошедшие серьезный отбор, так как для современной образовательной сферы необходимы высококвалифицированные специалисты. Достижение данной цели требует от преподавателей самодисциплины и развития профессиональных и языковых навыков. Возможность создания поликультурного образования в основном зависит от преподавателей, поэтому они должны развивать в себе толерантность. Толерантное поведение положительно влияет на процесс обучения.

Ключевые слова. Поликультурное образование, подготовка тьюторов, толерантность.

Проблемы преодоления в обществе различных проявлений нетерпимости по индивидуально-психологическим, социальным, национальным, религиозным или иным мотивам - актуальная составляющая деятельности государственных структур, общественных организаций, научного, творческого, педагогического сообщества.

Толерантность признается как актуальная проблема и важнейшая ценность сосуществования людей в мультикультурном и мультиэтническом обществе и при этом - именно система образования признается основной площадкой для реализации программы развития толерантных отношений в обществе. Для того чтобы стать местом взаимоотношений, построенных на ценностях толерантности, образовательные организации должны придерживаться следующих принципов:

- Ответственность за воспитание толерантности.
- Позитивное отношение к национальному своеобразию.
- Развитие понимания другого.
- Поликультурное образование.
- Внимание к тому, что объединяет, а не разъединяет людей.
- Последовательное противостояние проявлениям экстремизма.

Механизмом реализации политики толерантности в образовательной среде являются образовательные программы, направленные на формирование толерантного сознания и профилактику экстремистских тенденций, тренинги толерантности, учитывающих социокультурный и этнокультурный опыт и традиции межкультурного взаимодействия в регионах.

Нами разработан и внедрен пилотный курс, обучающей деятельности для целевой группы преподавателей вузов и ссузов по формированию у

студентов, которых они обучают, толерантного сознания, этнической идентичности и навыков поликультурного диалога.

Программа курса «Поликультурное образование и формирование идентичности» рассчитана на преподавателей, полем профессиональной деятельности которых, станет проведение семинаров и мастер-классов, проведение обучающих курсов для студентов и мигрантов для разрешения проблемы безработицы, снятия социального напряжения; поддержка этнических меньшинств.

Существенная часть программы включает современный опыт реализации проектов, направленных на работу с молодежью по снижению конфликтности, агрессивности, формирования культуры межэтнических отношений, правового сознания, развитие толерантности. В работе с педагогами мы опираемся на модели формирования толерантности в современном мире: инновации, традиции, национально-культурная специфика (на примере РТ), стратегия информированности и кейс-стади подход в противодействии идеологии экстремизма в молодежной среде. [1]

В программе особое внимание уделено молодежной среде как объекту социокультурной идентификации, как субъекту наиболее восприимчивому к трансформационным процессам, связанным с усвоением систем ценностей, норм, формирующему определённые формы поведения. Именно поэтому в содержании курса рассматривается процесс социального становления молодежи, выбор жизненного пути и стратегий развития, осуществляемый через обучение и воспитание, а также ценностные ориентации, социальные нормы и установки молодёжи. Студенческая среда как мобильная, динамичная часть нашего общества; как самая социально неподготовленная, уязвимая её часть нуждается в комплексной работе по профилактике межэтнических, межрелигиозных конфликтов и экстремизма.

В целях практической реализации компонентов программы для преподавателей проводятся семинары по работе с методами, процедурой и

техникой исследования толерантности у студентов, а также работа с глоссарием по теме толерантности и поликультурности.

Существенное внимание при реализации программы было уделено следующим двум модулям (ниже представлена содержательная часть модулей):

Модуль 2. Проблемы толерантности в межэтнических отношениях. Толерантность/интолерантность. Этническая идентичность.

Формирование у работников сферы образования навыков воспитания толерантного сознания у обучающихся, представлений о толерантной городской среде, идеологии и культуре толерантности. Межгрупповое общение и культура: суггестия и контрсуггестия в межгрупповом восприятии, кросскультурные исследования ингруппового фаворитизма, межличностные отношения в межкультурном общении. Отрочество и «переход в мир взрослых». Этнокультурная подготовка как фактор этнической социализации. Стратегии поддержания этнической идентичности. Проблема изменения этнической идентичности.

Модуль 3. Практический аспект: профилактика конфликтов, формирование толерантности в молодежной среде.

Разработка системы предупреждения и профилактики конфликтов в молодежной среде; формы работы с молодежью по формированию толерантного сознания. Развитие альтернативных социальных программ для молодежи, в которых в социально нормативных рамках реализовано стремление к риску, поиск острых ощущений, повышенная поведенческая активность, свойственная молодым как попытка развития специфической активности с целью уменьшить риск проявления агрессии.

Для диагностической деятельности преподавателей с молодежью нами были подобраны различные методики: измерения уровня толерантности у студентов; диагностический тест отношения, этническая толерантность личности; измерение агрессивности и др. Представленные в программе

диагностический комплекс и практические занятия можно использовать для работы со школьниками, студентами, а практические занятия проводить не только со студентами, но и с мигрантами.

В настоящее время на базе Центра толерантности в Академии социального образования г. Казань проведена апробация данного курса. В рамках проекта было проведено анкетирование 25 преподавателей по опроснику «Оценка уровня толерантности в рамках проекта ALLMEET» для измерения уровня толерантности. Существенной опорой в ходе данного исследования послужили собственный опыт преподавательской работы; беседы с преподавателями; обмен опытом в ходе работы научно-практических семинаров и научно-методических конференций.

Работа на данном этапе исследований велась в нескольких направлениях:

а) Определение трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели на практике (изучение теоретических материалов и экспериментальных данных).

Причины этих трудностей весьма разнообразны: они носят как субъективный, так и объективный характер. Это и сложность самого предмета исследований, требующая приложить значительные усилия при изучении материала, и абстрактность многих понятий, несовершенство культуры толерантности преподавателя, недостаточное внимание самих преподавателей данному феномену при взаимодействии с разными группами участников образовательного процесса и т.д.

Преподаватель на курсах ALLMEET при поддержке программы Tempus, со своей стороны, должен в соответствии с рабочей программой курса в строго отведенное время не только изложить весь означенный теоретический материал, но и добиться глубокого понимания сущности изучаемых вопросов.

б) Анализ уровня толерантности преподавателей. В тестировании участвовало 25 преподавателей с педагогическим стажем от 2 до 42 лет, 18 % - преподаватели социально-гуманитарных дисциплин, 64 % - профессиональных дисциплин и 18 % - естественнонаучных. Возраст респондентов: от 26 до 70

лет, 16 % мужского пола и 84 % – женского. Им требовалось ответить на 14 вопросов. Максимально возможной была сумма в 70 баллов. Однако реально среднее значение составило 34 балла (с минимальным значением в 21 балла (49%) и максимальным в 42 балла (81%)).

Мы распределили уровни подготовленности следующим образом:

Низкий уровень – до 60 %

Средний уровень – 60- 75 %

Высокий уровень – 75- 100 %.

До проведения курсов повышения квалификации высокий уровень толерантности имели 16% преподавателей (4 чел.), средний – 27% (7 чел), низкий – 57 % (14 чел.).

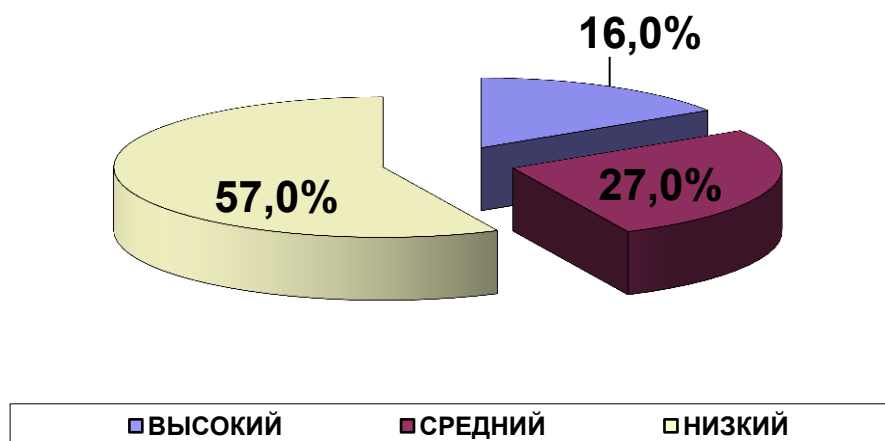


Рис 1. Результаты анкетирования преподавателей

Если проанализировать результаты анкеты, то выявится тенденция высоких баллов при ответе на вопросы о политике и экономике, государстве и достаточно низкие при деятельности самих педагогов, т.е. преподаватели считали, что проблемами мигрантов должно заниматься государство, общество и тогда большинства проблем можно будет избежать. Анализ полученных данных показывает, что большинство преподавателей на начальном этапе эксперимента имеют достаточно низкий уровень сформированности толерантности.

Вторая стадия исследования (поисковый этап) была направлена на достижение основной цели данной работы – создание эффективной методики обучения и содержания курсов.

В ходе этой работы проводился тщательный отбор содержания материала, разрабатывалась система практических работ, формировался банк тестовых задач, апробировались все практические материалы, предложенные участниками Проекта, отрабатывалась технологии формирования толерантности, целью которых являлось формирование у слушателей знаний, умений и навыков толерантной личности. Также создавался и внедрялся комплекс соответствующих методических разработок.

Для преподавателей были проведены курсы повышения квалификации, кроме того эти же преподаватели участвовали (по возможности) во всех научно-практических мероприятиях, проводимых участниками Проекта ALLMEET.

Цель повторного анкетирования заключалась в проверке эффективности разработанных и внедренных материалов и технологий участниками Проекта в курсы повышения квалификации. Результаты проведенного контрольного анкетирования позволил выделить общие тенденции и частные положительные сдвиги. Для доказательства достоверности положительной тенденции мы оценивали уровень сформированности толерантности у преподавателей, степень ее сформированности на основе следующих показателей:

1. Нетерпимость/ неприятие или отрицание;
2. Пассивная толерантность;
3. Активная толерантность.

Визуальный анализ позволяет предположить стойкую тенденцию роста более лучшего понимания феномена толерантности и возможных подходов к нему. Количественный подсчет показал: высокоуровня толерантности достигли 45% преподавателей, средний – 38%, на низком остались – 17 %.

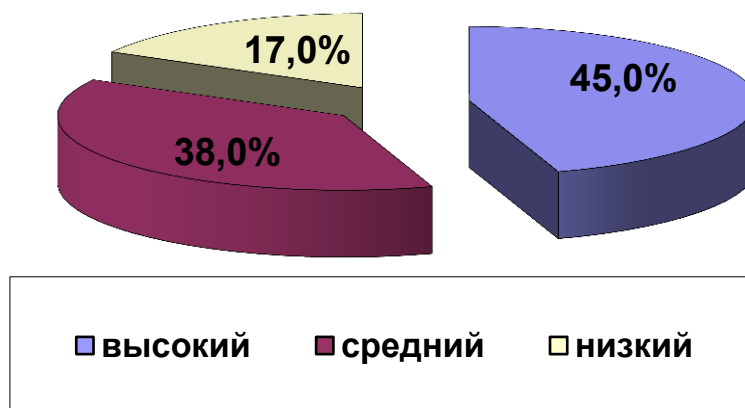


Рис 2. Результаты выходящего анкетирования преподавателей

1. Педагогов, прослушавших курсы читаемых на базе Международных образовательных платформ в рамках проекта ALLMEET при поддержке программы Tempus, характеризует преимущественно средний и высокий уровень толерантности (83 % респондентов), который характеризуется толерантностью педагогов к культурным, этническим и религиозным различиям, активное признание социально-экономических потребностей этнокультурных меньшинств и мигрантов. Преподаватель признает необходимость введения особых политических и социально-экономических мер, обеспечивающих равенство этнокультурных меньшинств и их активное участие в различных областях жизни общества, при этом понимает, что и его действия должны носить характер активной толерантности.

2. Анализ анкет преподавателей, показавших невысокий уровень интолерантности, позволил нам заметить, что интолерантными характеристиками с их стороны были окрашены утверждения опросника, касающиеся социально-экономических потребностей этнокультурных меньшинств и мигрантов. Из ответов наблюдается склонность к исключению данных групп из участия в различных аспектах социальной, экономической и политической жизни общества.

3. Была установлена связь между уровнем толерантности /интолерантности педагога и его педагогическим стажем. Так, невысокий

уровень толерантности и невысокий уровень интолерантности наблюдается у педагогов с небольшим стажем (от 2 до 8 лет). Данный факт, скорее всего, объясняется недостаточностью опыта работы педагога в первые годы профессиональной деятельности, сосредоточенность преимущественно на результатах труда, а не на процессе взаимодействия с участниками образовательного процесса. До более высокого уровня толерантность поднимается у педагогов с педагогическим стажем 10-20 лет, когда у специалиста появляется заинтересованность в эффективности взаимодействия с участниками образовательного процесса. А вот, что касается категории преподавателей с педагогическим стажем свыше 30 лет, то здесь наблюдается, с одной стороны, то, что у этих педагогов часто проявляются профессиональная усталость, эмоциональное выгорание, связанные с привычностью выполнения профессиональных функций, а, с другой, житейская мудрость позволяет решать многие педагогические затруднения, в том числе и в вопросах толерантности.

Анализ результатов исследования привел нас к выводу: толерантность как ценностную доминанту профессиональной культуры педагога необходимо подвергать развитию, стимулированию и коррекции, т.к. именно педагоги задают общий вектор развития нашей молодежи и общества в целом. Работу по развитию уровня толерантности педагогов нужно строить целенаправленно и систематически.

Полученные результаты позволяют предположить: повышение уровня толерантности преподавателей обеспечивается в процессе проведения курсов повышения квалификации, в процессе участия в различных мероприятиях по проблеме, на основе специально разработанной программы, которая включает в себя следующие обязательные компоненты:

- наличие в программе раздела, посвященного феномену толерантности; а также целостному представлению об этнических процессах, этногенезе народов, этнокультурных особенностях народов,

проживающих в Российской Федерации, в частности на территории Республики Татарстан;

- включение в программу обязательного практического компонента формирования толерантности; обучение преподавателей образовательным технологиям по формированию толерантности в межэтнических отношениях; обучение методам, процедурой и технике этнических исследований в поликультурном образовательном пространстве;

- организация в образовательных учреждениях для целевых групп педагогов тренингов, семинаров, мастер-классов с привлечением специалистов;

- самовоспитание толерантности, которое проявляется в работе педагога над самим собой: самоанализ, рефлексия, отказ от предрассудков, стереотипов, применение толерантных практик взаимодействия в образовательном процессе и т.д.

- научение преподавателей вести профессиональную деятельность с учетом этнокультурной специфики регионов и территорий России и Татарстана.

Литература

1. .Формирование толерантности и профилактика экстремизма в молодежной среде. Режим доступа: <http://www.mgogi.ru/vospitatelnaya-rabota/formirovanie-tolerantnosti-i-profilaktika-ekstremizma-v-molodezhnoy-srede> (дата обращения 15.05.2016)

2. Мухаметзянова Ф.Ш. Этнокультурное образование педагогов среднего профессионального учебного заведения / Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Казанский педагогический журнал. – 2015. - № 1. – С. 17-22.

3. Мухаметзянова Ф.Ш. Профилактика межэтнических и межрелигиозных конфликтов среди молодежи в профессиональной образовательной организации /Ф.Ш. Мухаметзянова, Г.А. Шайхутдинова // Полиэтнический аспект этнокультурного образования как инструмент формирования толерантности в межкультурном взаимодействии народов Республики Татарстан: Материалы I научно-практической конференции 27 марта 2015 г. В 2-х ч. /Сост. А.Р. Камалеева. – Казань: Данис, 2015. – 1 ч. – С. 5-11.

Mukhametzyanova F.Sh. doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of the Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of education

Shaihutdinova G.A., candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, scientific Secretary of the Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of education

CHALLENGES TO TEACHERS AS TUTORS OF THEIR ALLMEET
COURSE: “MULTI-CULTURAL EDUCATION AND TOLERANCE FORMATION
IN A GLOBAL WORLD”

Abstract. The system of higher education is facing now the process of world globalization, that means the formation of unified multi-cultural educational research space. That's why it's necessary to develop both the teaching and learning strategies, to include authentic material in the university curriculum. Their should be done strict selection of candidates of teachers as the tutors, because the modern professional teaching sphere needs high-quality professionals. To achieve this phenomenon, teaching staff must work upon creating self-discipline and developing professional and language competence. Whether it is possible to achieve multi-cultural education, depends mostly on a teacher, that's why it is obligatory for a teacher to develop oneself as a tolerant personality, that means thinking globally in a tolerant manner. Behaving tolerant brings great results to the process of teaching and learning.

Key words. Multicultural education, tutors training, tolerance.

Смолянинова О.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.

Коршунова В.В., кандидат педагогических наук, доцент, Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета.

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье представлены модель поликультурной образовательной платформы СФУ. Описаны основные методологические подходы поликультурного образования Красноярского края. Проанализированы механизмы взаимодействия в поликультурной многонациональной среде; рассмотрены проблемы и перспективы формирования условий для развития поликультурной образовательной среды. Представлена роль федерального университета в реализации непрерывного поликультурного образования, а также в повышении уровня толерантности по отношению к мигрантам и представителям этнических меньшинств. Это является задачей проекта TEMPUS ALLMEET № 544480-TEMPUS-1-2013-1-IT-TEMPUS-YPHES: «Непрерывное обучение в течение всей жизни, направленное на развитие поликультурного образования и толерантного отношения на территории РФ».

Ключевые слова: личность, непрерывное образование, повышение уровня толерантности, поликультурность, диалог, толерантность, образовательная платформа.

Введение

Курс реформирования системы профессионального образования Российской Федерации взятый с 2003 года нацелен на удовлетворение запросов современного рынка труда к программам профессионального образования; изменение структуры государственного образовательного стандарта (расширение свобод образовательных организаций); введение многоуровневого высшего профессионального образования; создание условий для академической мобильности студентов; обеспечение условий для образования в течение всей

жизни [1]. Одними из десяти направлений реализации Болонского процесса выступает развитие обучения в течение всей жизни.

В рамках данного исследования авторы рассмотрели обучение в течение всей жизни как условие для роста потенциала личности и повышения уровня квалификации в рамках образовательных интересов, как самой личности, так и для поликультурного общества в целом. Таким образом, формальное и неформальное обучение рассматривается как взаимосвязь компонентов образования в течение всей жизни в условиях увеличения миграционных потоков, изменяющих поликультурную среду региона.

Согласно статистическим сведениям, представленным Красноярскстатом за январь – август 2015 года и январь – март 2016 года по показателю международной миграции, заметна тенденция к росту числа мигрантов в Красноярске и Красноярском крае. Если проанализировать структуру этнических миграционных групп из стран ближнего зарубежья, то большая доля приезжающих приходится на жителей Таджикистана. В общей численности в 2015 году доля пребывающих мигрантов составляет 22,8 % (от всех прибывших), а на основе прогноза составит в 2016 году – 25,7 %. Наибольшее количество мигрантов прибывают к нам из Азербайджана, Казахстана, Кыргызстана, Узбекистана и Украины. По сравнению с 2015 годом прирост мигрантов на первый квартал 2016 года составляет 8 % [9]. Меньшая доля приходится на жителей Туркменистана. В 2015 году она составляла 0,1 % от общей численности (от всех прибывших), а в первом квартале 2016 года – 0,07 %. Это официально зарегистрированные мигранты.

Таким образом, количество мигрантов увеличивается, а значит, проблема адаптации мигрантов к новым условиям жизни возрастает. В связи с этим приобретает большую актуальность формирование поликультурных компетенций в условиях обучения в течение всей жизни как мигрантов, так и развитие толерантности у населения Красноярского края. Необходима интеграция усилий власти, бизнеса, социальной сферы и институтов

гражданского общества, для социальной адаптации и сопровождения мигрантов, прибывших на территорию Красноярского края.

Принятый Закон РФ «Об образовании» закрепил новую модель построения содержания образования, регламентирующий в качестве приоритетных две основные цели в развитии образования: обеспечение защиты и всемерное развитие национальных культур народов России и сохранение единства федерального культурно-образовательного пространства. Как указывает В.К. Шаповалов, политико-рефлексивные установки региона и центра сходились на том, что «...в новых условиях образование должно в своей структуре, содержательном, типологическом и управленческом аспектах отражать фактор региональности» [10]. Принцип регионализации в настоящее время выступает доминирующим фактором развития образовательных систем, реализация которого обозначает новый этап становления вариативного образования в регионах РФ. Этот принцип позволяет региональным образовательным системам создавать условия и оптимизировать ресурсы для непрерывного образования, учитывать специфику поликультурной среды.

Одним из возможных подходов, реализуемым в рамках проекта ТЕМПУС ALLMEET [5], к организации непрерывного обучения в поликультурной среде является разработка и использование ресурсов Межкультурной образовательной платформы. В рамках проекта TEMPUS ALLMEET [3] предполагается разработка региональных мультикультурных платформ, предоставляющих услуги непрерывного образования в условиях многонациональной среды. Концептуальные подходы к проектированию Межкультурной образовательной платформы (IEP) отражают специфику вузов и регионов, участвующих в консорциуме проекта.

При разработке платформы Сибирского федерального университета решались следующие задачи:

- мониторинг возникающих проблем по вопросам миграции, межэтнических и межрелигиозных отношений;

- сбор и анализ данных и информации по вопросам миграции; проведение семинаров и мастер-классов;
- разработка программы курсов для мигрантов по снятию социального напряжения;
- ресурсно-информационная поддержка этнических меньшинств; организация общественных форумов, выражающих уважение к традициям и культурному наследию меньшинств;
- обращение к российскому законодательству для иммигрантов;
- сотрудничество с институтами гражданского общества региона.

Существуют различные подходы к описанию одного и того же феномена проявления «культурного плюрализма», выстраиванию политики, направленной на сохранение и развитие «культурных различий». В европейской науке и практике более распространен термин «мультикультурализм», в то время как в российской педагогической науке и политической риторике чаще употребляется «поликультурализм». Описывая практический опыт работы по проекту ТЕМПУС, мы будем опираться на синонимический смыслы «мультикультурная» и «поликультурная» применительно к образовательной платформе.

В процессе проектирования Поликультурной образовательной платформы (Intercultural Educational Platform – IEP) проектной командой ИППС СФУ проведен анализ имеющегося российского опыта создания образовательных платформ. Как правило, феномен «образовательные платформы» связывают с развитием дистанционного образования. Стоит отметить, что в России онлайн-образование развивается давно, но пока что отсутствуют доступные и принятые всеми ступенями и субъектами образовательного процесса проекты образовательных платформ. Почти все существующие российские онлайн-платформы изначально были ориентированы на платное предоставление образовательных услуг и, следовательно, не претендовали на охват большой аудитории. Среди

российских проектов можно выделить следующие основные группы онлайн-платформ: библиотеки обучающего видео, онлайн-образовательные программы, платформы для предоставления отдельных онлайн-курсов.

На основе анализа имеющихся образовательных ресурсов и результатов исследования Московской школы управления Сколково [6] приведём примеры Российских образовательных онлайн-платформ. Отметим, что данный список не является исчерпывающим и постоянно пополняется (табл. 1).

Таблица 1

Российские проекты онлайн-образования,
претендующие на статус «образовательная платформа»

Название	Адрес платформы	Позиционирование проекта
Универсариум	http://universarium.org	Российская МООС-платформа
Eduson	https://www.eduson.tv	Платформа для предоставления образовательных курсов по бизнес-тематикам
Uniweb	http://uniweb.ru	Платформа онлайн обучения для распространения как отдельных курсов, так и образовательных программ вузов
Digital October	coursera.digitaloctober.ru	Платформа онлайн обучения с переводом курсов Coursera на русский язык
Univer.tv	Univer.tv	Медиаотека видеозаписей лекций, образовательных фильмов, выступлений на конференциях
Interneturok.ru	Interneturok.ru	Медиаотека видеуроков для школьников
Национальный открытый университет ИНТУИТ	Intuit.ru	Платформа онлайн обучения по двум программам бакалавриата и программам второго высшего, курсы повышения квалификации
Хекслет	hexlet.org	Платформа онлайн обучения в области IT
Аргус-М	www.argusm-edu.ru	Платформа онлайн обучения, позиционируется в качестве помощи студентам в подготовке к сдаче экзаменов
Университет в кармане	http://moyuniver.ru	Мобильное приложение, содержащее базу знаний ответов на вопросы по образовательным программам школы и вуза, тесты для проверки знаний, конструктор эссе
Lektorium.tv	Lektorium.tv	Медиаотека видеозаписей лекций
Businesslearning.ru	Businesslearning.ru	Платформа онлайн обучения позиционируется как «система

Название	Адрес платформы	Позиционирование проекта
		дистанционного бизнес-образования»
Eclass	http://www.eclass.cc	Каталогизатор курсов МООС с разных платформ
Университет без границ	http://universitetbezgraniz.ru	Платформа онлайн обучения на тематику liberalarts
Нетология	http://netology.ru	Платформа онлайн-обучения IT специалистов
Учи новое	http://uchinovoe.ru	Платформа для размещения коротких курсов на любую тематику
Get2Know	http://get2know.ru	Сервис вебинаров, онлайн-консультаций, онлайн трансляции лекций
Zillion	http://zillion.net	«Образовательный медиаресурс» – большое количество вебинаров, обучающих статей на тематику ведения бизнеса, реализации идей и личностного роста
МФПУ «Синергия»	http://www.mfpa.ru/r/distance	Образовательное учреждение, предлагающее онлайн-программы высшего образования
МЭСИ онлайн-обучение	http://www.mesi.ru/education/higher/zaochnoe-online	Платформа онлайн-обучения по программам высшего образования

В результате представленных данных можно сделать следующий вывод, о том, что российские проекты в области онлайн-обучения покрывают сегмент реализации и /или подготовки как правило в рамках формального образования, но не ориентированы на реализацию непрерывного обучения в поликультурной среде.

Основанием организации непрерывного обучения в условиях поликультурной среды региона стала консолидация формального и неформального обучения на территории Красноярского края средствами поликультурной образовательной платформы СФУ (Intercultural Educational Platform – ИЕРСФУ). Она была спроектирована командой проекта ТЕМПУС ALLMEET института педагогики, психологии и социологии СФУ в 2014 году и представлена профессиональному экспертному сообществу на проектных международных семинарах проекта ТЕМПУС.

Межкультурная образовательная платформа – это интегрированный интерактивный образовательный ресурс продуктивного взаимодействия в

поликультурном образовательном пространстве региона. В работе платформы задействован широкий круг субъектов, включающий формальные и неформальные институты образования, гражданского общества, бизнеса и власти, Поликультурный центр непрерывного образования на основе персональных сервисов обучения (далее Центр), созданного как структурное подразделение ИППС СФУ.

Межкультурная образовательная платформа, обеспечивает функционирование сервисов обучения в течение всей жизни, проведение исследований в сетевом пространстве, организацию продуктивного взаимодействия его участников через форумы, конференции, семинары, вебинары и другие интерактивные формы взаимодействия. Тем самым, Межкультурная образовательная платформа становится важным и необходимым инструментом личностного и профессионального развития, социальной адаптации и интеграции представителей самых разных национальностей, проживающих в России [13].

Межкультурная образовательная платформа состоит из нескольких интерактивных пространств и системы функциональных связей между ними [13]. Каждое интерактивное пространство организовано как среда коммуникации субъектов образовательного процесса, в котором непосредственно осуществляются конкретные виды деятельности, указанные выше. Интерактивное пространство может быть организовано как в сети интернет, так и в формате непосредственных взаимодействий субъектов образовательного процесса. В первом варианте оно функционирует как открытый интернет-ресурс – сайт, обладающий интерактивными функциями, социальная сеть, интерактивная общественная приемная, консультационный интернет-центр и т. д. Во втором варианте интерактивное пространство организовано в виде сети учреждений, событий, мероприятий, праздников, в которых происходит непосредственный контакт между субъектами

образовательного процесса – проводятся занятия с инонационалами, курсы, тренинги, семинары и т. д.

Каждое интерактивное пространство может выполнять одну или несколько функций, связанных с реализацией основных видов деятельности Межкультурной образовательной платформы. Итак, платформа – это совокупность нескольких интерактивных пространств, которые объединены функциональными связями в единый комплекс взаимодействия (рис. 1).

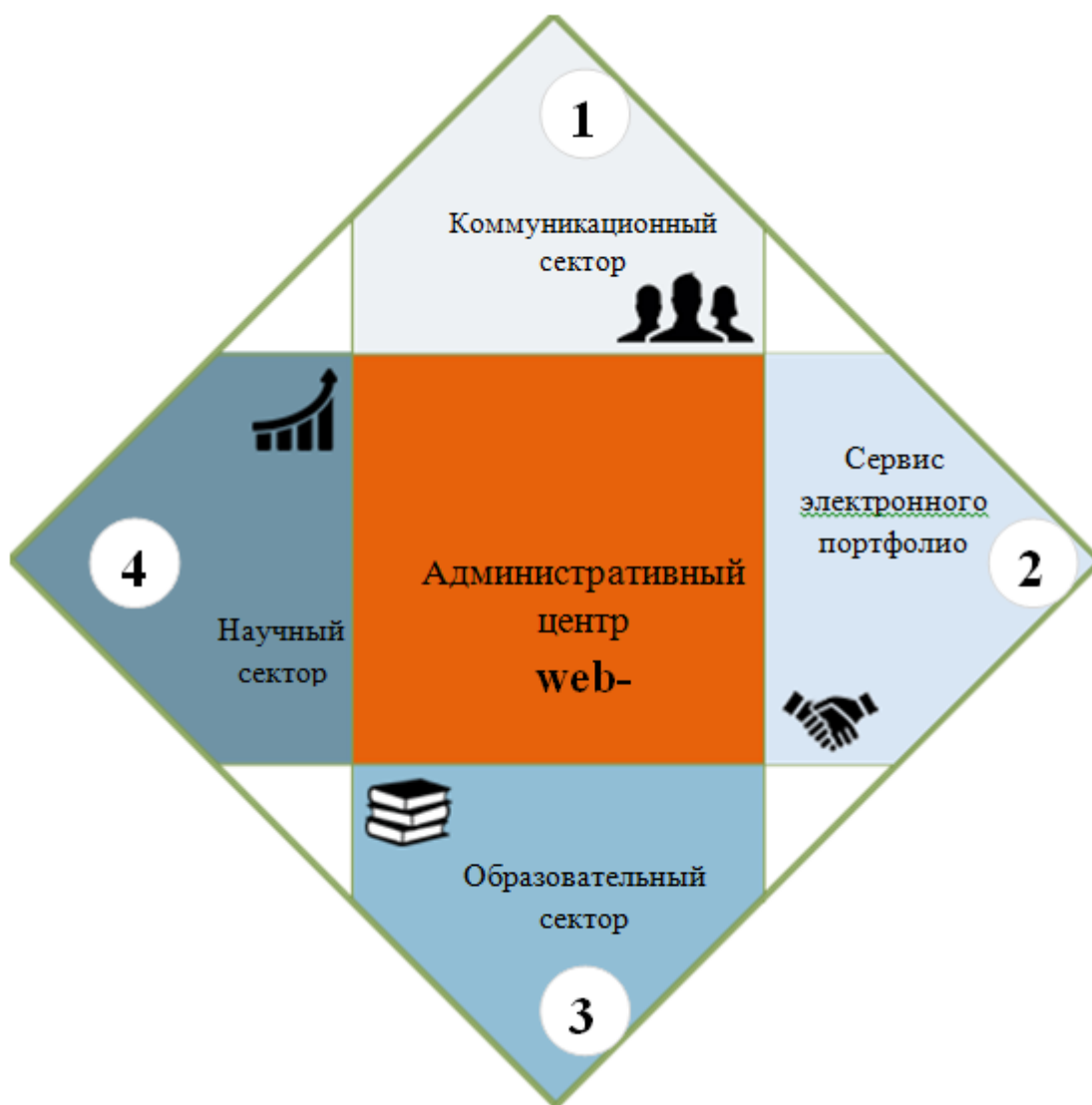


Рис. 1. Модель ИЕРСФУ в рамках проекта TEMPUSALLMEET

Интерактивное пространство 1 представлено коммуникационным сектором, поддерживающим продуктивный диалог между участниками

образовательной платформы ⁶ (рис. 2). Оно решает задачи интеграции Межкультурной образовательной платформы в информационную среду социума, в котором функционирует платформа. Выделим три основных функции, которые должны быть реализованы для успешного выстраивания продуктивной коммуникации в рамках платформы. Во-первых, привлечение представителей целевых групп к работе платформы, информирование о возможностях участия в ней. Данная функция обеспечивает возможность входа в Межкультурную образовательную платформу, создает информационный посыл для потенциальных субъектов образовательного процесса.

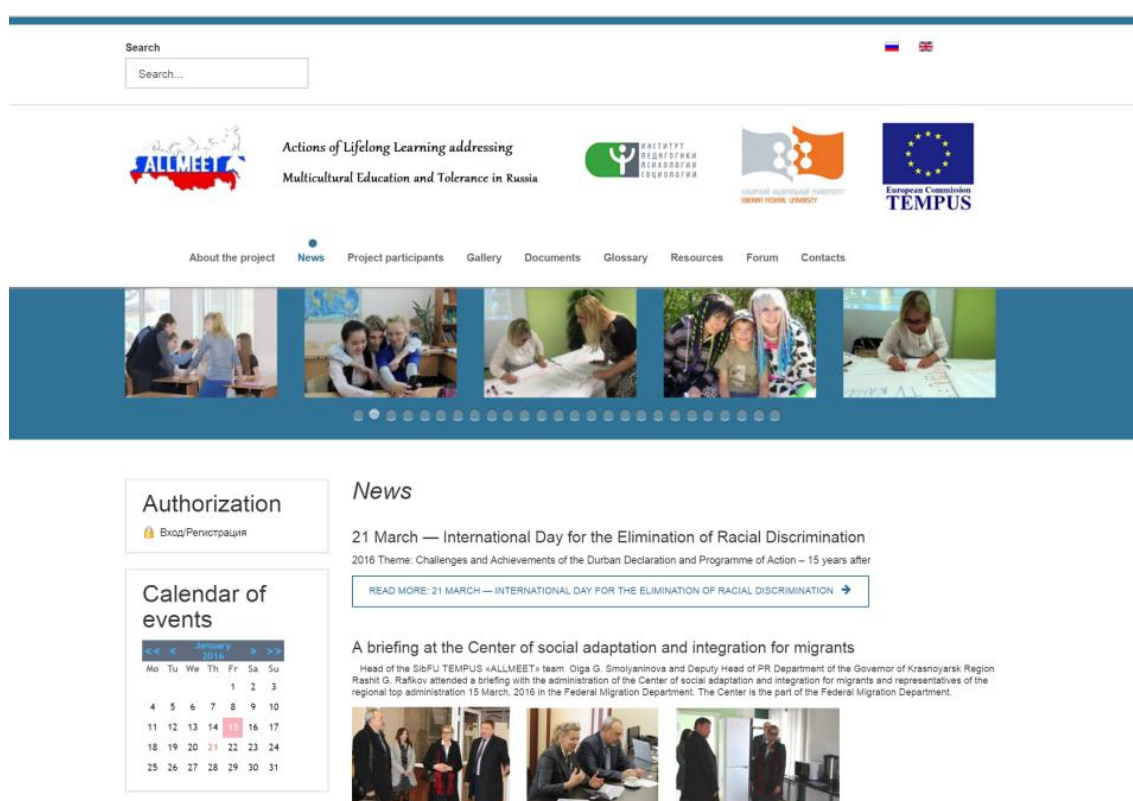


Рис. 2. Интернет-сайт ИЕРСФУ TEMPUSALLMEET

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

⁶<http://tempus-allmeet.ipps.sfu-kras.ru>

эмоциональным. Команда проекта СФУ TEMPUSALLMEET уделяет особое внимание молодежной аудитории. 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 формате 24/7. В-третьих, ведение блогов, интернет-дискуссий по проблемам этнической и религиозной толерантности в рамках модерлируемого интернет-форума. Все описанные выше возможности используются большой популярностью у молодежной аудитории, проводящей львиную долю времени в сети.

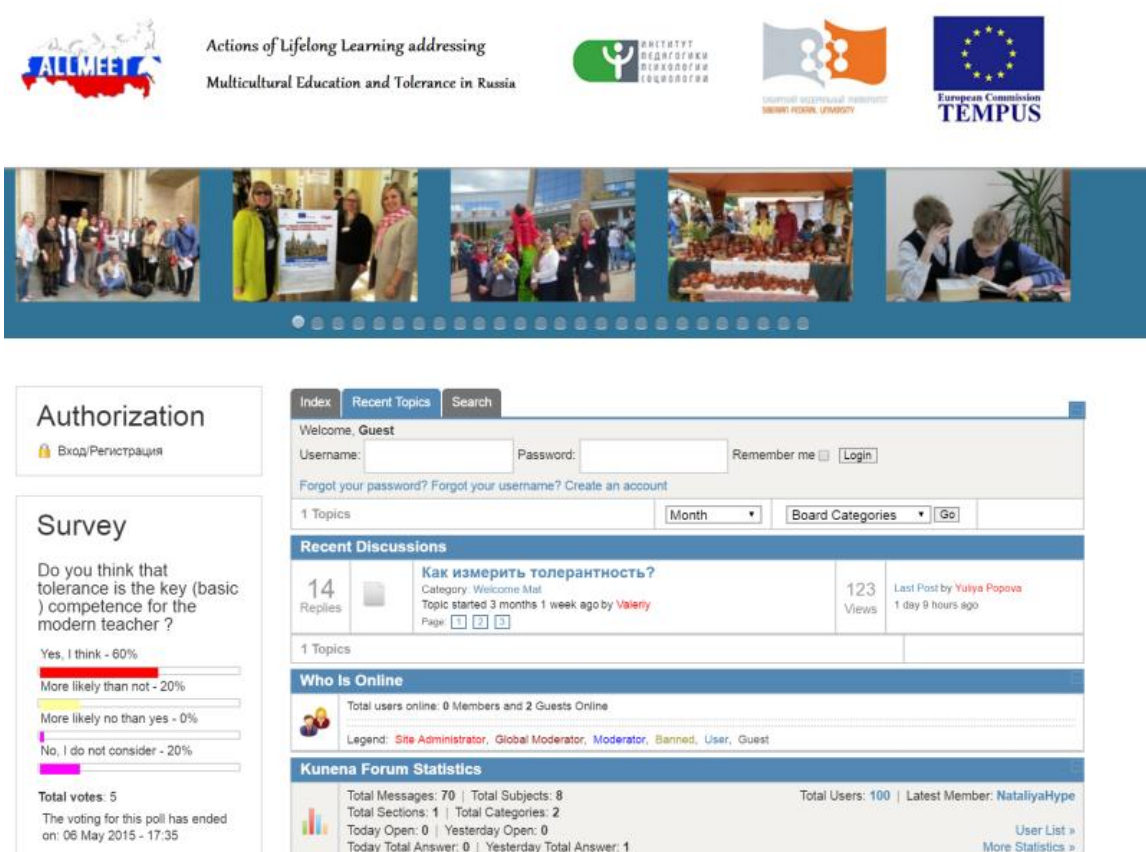


Рис.3. Интернет-форум, реализованный на платформе IEPFSFU

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.

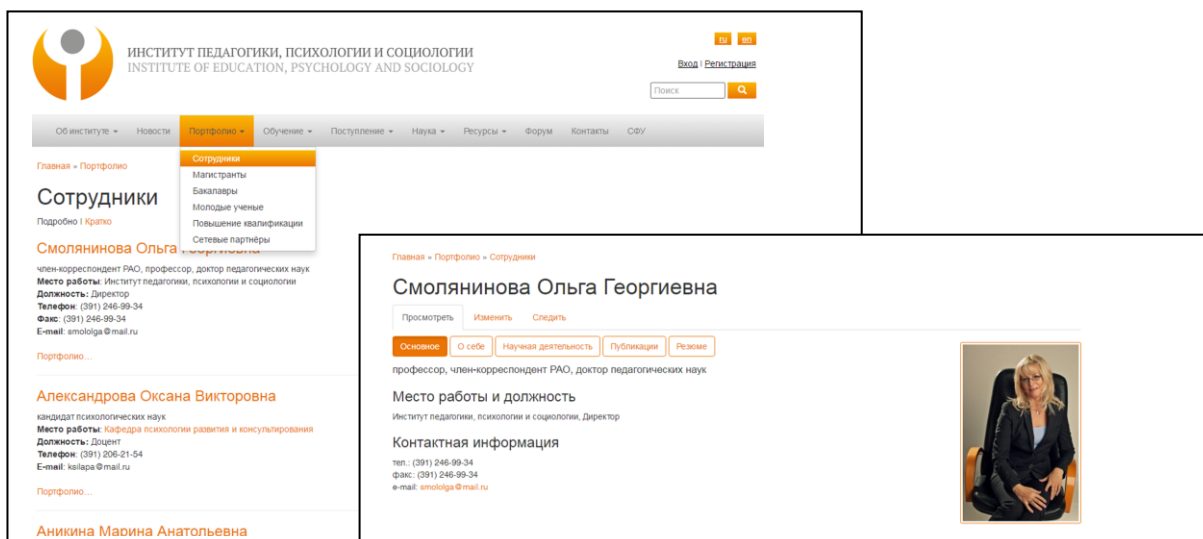


Рис. 4. Сервис электронного портфолио

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 контактного обучения в реальной учебной аудитории. 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[13].

Интерактивное пространство 5 – координационный центр – в рамках которого осуществляется стратегическое и оперативное руководство работой Межкультурной образовательной платформы, проводятся аналитические

сессии и рефлексии с участниками проекта, выявление проблемных точек, принятие решений по их оптимизации. Главная задача центра – создать условия для функционирования и эффективного взаимодействия всех интерактивных пространств платформы.

Конфигурация платформы создается с учетом национально-культурной специфики региона, а также актуальных ресурсов вуза-участника проекта ТЕМПУС на территории Красноярского края. Тем самым, каждая платформа создается как уникальная конфигурация связанных между собой интерактивных пространств, реализующих цель платформы.

Поликультурная образовательная платформа СФУ (IEPSFU) – предоставляет интернет ресурсы для реализации программы формального и неформального образования и развития толерантных отношений в поликультурной среде региона. Для того чтобы Межкультурная образовательная платформа являлась местом диалога, построенного на ценностях толерантности, она ориентирована на принципы поликультурной образовательной среды. В основу этих принципов вошли ключевые компоненты формирования и развития толерантности, опирающиеся на элементы федеральной целевой программы РФ «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014 – 2020 годы)» (Постановление Правительства РФ от 20 августа 2013 г. № 718):

- ответственность образовательной организации за воспитание толерантности.
- позитивное отношение к национальному своеобразию;
- развитие понимания другого;
- поликультурное образование;
- внимание к тому, что объединяет, а не разъединяет людей;
- последовательное противостояние проявлениям расизма;
- создание позитивной атмосферы в процессе обучения.

В психолого-педагогических исследованиях нет единого взгляда на само понятие «толерантность». Что означает необходимость определения исходных концептуальных оснований понятия до того, как приступить к разработке прикладных аспектов концепции гуманитарной экспертизы толерантности в образовании.

В литературе выделение признаков и проявлений толерантности происходит по разным основаниям и относятся они к различным предметным областям: наиболее подробно операционализированы те из них, которые раскрывают сущность понимания и особенности построения индивидом взаимоотношений с другими. Е.А. Ямбург в своей книге «Школа на пути к свободе» [12] утверждает: «Бесконечные разговоры о культуре мира, призывы к воспитанию толерантности останутся благими пожеланиями до тех пор, пока мы не поймем, что, в конечном итоге, все усилия в этом направлении сводятся к формированию у ребенка потребности в диалоге и обучению цивилизованным способам его ведения. Строго говоря, такие человеческие качества, как миролюбие, широта, великодушие, отзывчивость, стремление понять другого, не похожего на тебя, восприняв его боль острее, чем свою собственную, – результат всего воспитания...».

С нашей точки зрения, необходимо уделить большее внимание личностным основаниям проявления толерантности. Несмотря на имеющиеся многочисленный диагностический инструментарий, не все методы адекватны целям гуманитарной экспертизы, поэтому возникла потребность в разработке надежного и апробированного методического комплекса, как для диагностики, так и для формирования и развития толерантности. Для исследования толерантности используется очень большое число самых разных методик, построенных на разных концептуальных основах. Однако, нет оснований считать, что каждый метод может быть использован только в контексте специфической теоретической концепции – возможен и необходим поиск адаптации и интеграции различных методик и методических комплексов.

Концепция толерантности и культуры мира выдвинула задачу кардинального обновления: содержания, методов и технологий обучения, принципов деятельностного подхода и модели организации образовательного процесса в среде вуза.

Анализ имеющихся практик и опыта диагностики толерантности осуществляется посредством измерения уровня развития качеств и характеристик, присущих интолерантной личности. Как пишет Г.У. Солдатова, «в психологии чаще принято диагностировать и исследовать негативные проявления и негативный полюс личности, поэтому и аспекты толерантности исследуются, как правило, через обратную сторону толерантности – интолерантность» [4].

Очевидно, что, для исследования толерантности используется очень большое число самых различных методик, построенных на разных концептуальных основах. Однако нет оснований считать, что каждый метод может быть использован только в контексте одной специфической теоретической концепции. Интерактивный инструментарий представлен в рамках Межкультурной образовательной платформы СФУ является интегрированной адаптацией и интеграцией различных методик и методических комплексов.

Проектной командой ИППС СФУ средствами интерактивного инструментария Межкультурной образовательной платформы СФУ был проведен ряд эмпирических исследований: связи развития этнической идентичности и межэтнической толерантности (рис. 5), уровень толерантности субъектов образовательного процесса[8].

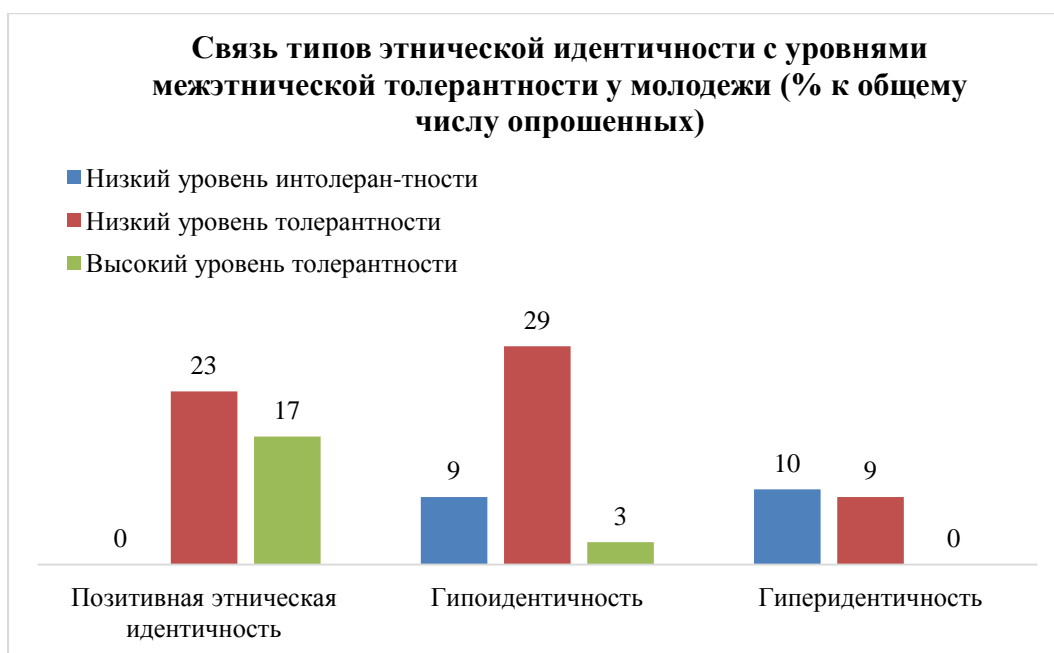


Рис. 5. Общие результаты исследования связи этнической идентичности и межетнической толерантности среди молодежи 2015 года

Для выяснения доминирующего типа этнической идентичности мы воспользовались методом незаконченных предложений и анкеты 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, то есть 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 студенты СФУ. 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 регионе.

В 2013 году высокий уровень развития толерантности показали 17,4 % опрошенных; в 2015 году – 20 %. Особенно интересен факт, что более высокий уровень толерантности показывают представителями 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.

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 [7]. Предлагаемые в тесте формулировки вопросов были нами несколько изменены с учетом особенностей региона и многонациональности респондентов.

В исследовании принимали участие все выделенные нами выше субъекты образовательного процесса: учителя, обучающиеся 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 обучающихся 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 % обучающихся школы, в которой созданы социально-педагогические условия для развития межэтнической толерантности учеников[8].

Толерантность, которая в последнее время как продукт европейской гуманистической трансформировалась в большинстве стран Европы в такое явление цивилизации как «политкорректность», в Сибири (Красноярский край) составляет основу межчеловеческих отношений и нравственных норм.

Выводы

Проведенные социологические исследования еще раз подтвердили высокий уровень толерантности жителей Красноярского края. Новая система подготовки педагогов, начиная с учителя начальных классов, в Сибирском федеральном университете обеспечила качественный уровень сопровождения процесса профессионального становления современного учителя в системе непрерывного образования. Кроме того, реализованная архитектура мультикультурной образовательной платформы в рамках проекта ТЕМПУС ALLMEET поддержанная ресурсами web-сайта IEPFSU позволяет выйти на набирающий популярность рынок услуг неформального образования в крае и за его пределами в условиях поликультурной среды региона. О значимости проводимых исследований свидетельствует поддержанный Российским гуманитарным научным фондом в 2016 году проект «Развитие научно-образовательного комплекса Красноярского края средствами электронной платформы непрерывного образования». Вызовы времени к системе образования в условиях социально-экономических и культурно-исторических изменений, возникающих на этапе перехода к информационному обществу в условиях поликультурной среды региона требуют новых решений и сопровождения непрерывного образования в реальном и виртуальном пространствах с использованием поликультурной платформы.

Литература

1. Кривых С.В. Диверсификация профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 5 (42). – С. 43–45.
2. Онушкина Е.В. Непрерывное профессиональное образование взрослых во Франции: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – СПб., 2005. – 190 с.
3. Платформа TEMPUSALLMEET [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.allmeet.org> (дата обращения 15.01.2016)
4. Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой и др. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. – 112 с.
5. Проект TEMPUSALLMEET № 544480-TEMPUS-1-2013-1-IT-TEMPUS-YPHES «Непрерывное обучение в течение всей жизни, направленное на развитие поликультурного образования и толерантного отношения на территории РФ» (2013-2016 гг.)
6. Российские образовательные онлайн-платформы [Электронный ресурс] // Центр образовательных разработок Московской школы управления Сколково. Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_RusOnline.pdf (дата обращения 19.01.2016)
7. Социология образования: Беседы, технологии, методы: Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XVIII / Под ред. В.С. Собкина. – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – 223 с.
8. Становление идентичности и толерантности личности в условиях поликультурного образования: монография / Отв. ред. А.К. Лукина. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 260 с.
9. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gks.ru/> (дата обращения 21.01.2106)
10. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. – М., 1997.

11. Ямбург Е.А. Мы сегодня заняты чем угодно, только не формированием толерантности... [Электронный ресурс] // Столичное образование, МГТУ им. Н.Э. Баумана. – Режим доступа: <http://www.stolichnoe-obrazovanie.ru/component/content/article/121-tochka-zreniya/744-evgenij-yamburg-my-segodnya-zanyaty-chem-ugodno-tolko-ne-formirovaniem-tolerantnosti> (дата обращения 19.01.2016)

12. Ямбург Е.А. Школа на пути к свободе: Культурно-историческая педагогика. – М.: «ПЕР СЭ», 2000. – 351 с.

13. Smolyaninova O.G., Trufanov D.O. The development of polycultural competence of students and teachers of the university by means of ePortfolio on the basis of the intercultural education platform // 6th International Conference on Education and New Learning Technologies, July 7th-9th, 2014. – Barcelona, Spain. – Pp. 6414–6417.

Smolyaninova O.G., PhD in Pedagogic sciences, professor, corresponding member of Russian Academy of Education, director of Institute of Pedagogic, Psychology, and Sociology of Siberia Federal University.

Korshunova V.V., PhD in Pedagogic sciences, associated professor at Department of IT in education and lifelong learning of Institute of Pedagogic, Psychology, and Sociology of Siberia Federal University.

LIFELONG LEARNING: MULTICULTURAL EDUCATION PLATFORM OF SFU

Abstract. The paper discusses the model of multicultural education platform of SFU. It depicts the main methodological approaches to multicultural education in the Krasnoyarsk Region. The paper analysis the interaction process in the multicultural and multinational environment; puts problems and strategies for multicultural education environment development in perspective. It presents the role of the Federal University in lifelong multicultural education implementation and tolerance boost towards migrants and ethnical minorities. This is the target of project TEMPUS ALLMEET № 544480-TEMPUS-1-2013-1-IT-TEMPUS-YPHES 'Lifelong Learning aimed at multicultural education and tolerance development within the RF'.

Key words: personality, lifelong learning, tolerance boost, multiculturalism, dialogue, tolerant, education platform.

Трегубова Т.М., доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования

БЕЗОПАСНОСТЬ И СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ЕДИНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с реформированием российского профессионального образования и организацией безопасности и поддержки студентов вузов в России и за рубежом в условиях глобализации и единого поликультурного пространства. Выделены причины актуализации исследования международного опыта в этой сфере и разработки собственных российских моделей социальной защиты студенческой молодежи. Охарактеризованы критерии повышения безопасности и привлекательности вуза как первостепенного приоритета и фактора формирования академической мобильности студентов и формирования пространства высшего образования в Европе. Особое внимание уделено поддержке женщин-студентов в европейских вузах.

Ключевые слова: безопасность и поддержка студентов, социально-педагогический сервис, привлекательность вуза, академическая мобильность студентов, рынок образовательных услуг.

Определение стратегических приоритетов модернизации многоуровневой системы российского профессионального образования и «ее позиционирование в мировом образовательном пространстве стало особенно актуальным после подписания Россией Болонской декларации, которая вывела регулирование системами высшего образования за рамки национальных границ государств и установила целый ряд требований и критериев для реформирования национальных систем, как по форме, так и по содержанию» [2, с.13].

Проблематика реформирования высшего образования в контексте Болонского процесса, активным участником которого Россия является с 2003 года, характеризуется сложностью и неоднозначностью. Однако не вызывает сомнения тот факт, что сегодня национальная обособленность российских

университетов повсеместно провоцирует конфликт с последствиями и перспективами глобализации и интернационализации зоны высшего образования в Европе [1; 3]. Это проявляется в непризнании российских университетских дипломов и степеней, в вопросах международной аккредитации российских программ и их аудита и др. Чтобы предложить реальные шаги по преодолению этих несоответствий, необходимо исследовать опыт реформирования европейского высшего образования по канонам Болонского процесса, а также проблемы и перспективы конвергенции образовательных систем в условиях глобализации и интернационализации образования.

В контексте Болонского процесса модернизированная система профессиональной подготовки современного, востребованного рынком труда и конкурентоспособного специалиста должна включать обучение, развитие и социально-профессиональное становление личности как профессионала в течение всей его жизни. Подписав Болонскую Декларацию, возможности российской системы высшего образования, несомненно, расширились, но одновременно многое приходится сегодня делать. Специальные меры включают не только прозрачность и адаптацию образовательных программ, сопоставимость степеней и необходимые средства для обеспечения конкурентоспособности и качества обучения, но и развитый «социально-педагогический сервис» для мобильных зарубежных и российских студентов и преподавателей, отвечающий требованиям единого образовательного пространства высшего образования в Европе. Это вызвало необходимость создания в российских вузах эффективной системы безопасности, социальной поддержки и защиты студентов и преподавателей [3; 5]. Чтобы быть конкурентоспособными на международном рынке образовательных услуг, отечественные университеты, в первую очередь, должны стать безопасными и привлекательными для талантливых людей всех континентов, то есть вуз,

участвующий в программах академической мобильности, должен иметь «социальное измерение».

В российских университетах должна быть создана специальная социально-педагогическая инфраструктура, которая бы обеспечивала безопасность и предоставляла реальную поддержку и защиту студенческой молодежи в период получения ими высшего образования.

Помощь в достижении таких целей оказывает целенаправленная национальная социально-образовательная политика, которая, несомненно, отражает национальные особенности государства, его традиции и обусловлена целым комплексом экономических, политических, социальных и образовательных проблем. Однако многие из происходящих в ней перемен касаются общечеловеческих интересов и выходят за рамки национальных государств, например, обеспечение доступности получения высшего образования, увеличение социальных гарантий отдельной личности, создание безопасных и комфортных условий получения высшего образования и т.д. Социальная безопасность и защита, питаемые интересами базисного происхождения, в то же время генерируют и общечеловеческие ценности. Следовательно, теоретический конструктивный анализ международного опыта поможет обобщить современные тенденции в организации безопасности и социальной защиты субъектов образовательного процесса в странах – участницах Болонского процесса и найти пути его использования в качестве ресурса и ориентира для реформирования высшего образования в нашей стране с учетом ее особенностей и специфики, а также национальных академических традиций.

Одновременно укажем, что поиск собственных, аутентичных российских моделей обеспечения безопасности студентов и привлекательности вузов должен осуществляться путем творческой адаптации конструктивного международного опыта к социально-экономическим и культурным условиям

России и ее регионов, с учетом неповторимости ее академической культуры и образовательных традиций.

Согласно официальным данным, в странах Евросоюза действует свыше 200 государственных и более 500 добровольческих программ поддержки и защиты учащейся молодежи на общенациональном и местном уровнях (в английской терминологии - scheme, plan, programme). Осуществление государственных программ контролируется, как правило, лишь в самой общей форме правительством или администрацией округа (муниципалитета), а указанные в них критерии приемлемости - весьма расплывчаты.

Однако имеются специальные документы и локальные акты, регулирующие действия, в частности, социальных работников, обеспечивающих социальную безопасность и поддержку различных категорий населения. Так, в Профессиональном кодексе работников социальной сферы, разработанном Советом по социальному обеспечению Северной Ирландии, Шотландским Советом социальных служб и Советом по социальному обеспечению Уэльса в 2001 году, содержатся нормы и правила для социальных работников и организаций сферы социальных услуг, включая этические и практические нормы. Иными словами, социальные работники получили ориентир для своей деятельности и четкое представление, каким этическим нормам они должны следовать, а также инструмент для проверки собственной практической деятельности и выявления областей, подлежащих улучшению.

Также и работодателям стало ясно, какую роль они должны играть в регулировании производительности и мобильности рабочей силы и обеспечении высокого качества социальных услуг. Клиентам социальных служб или представителям гражданского общества Кодекс помогает понять, как социальный работник должен вести себя по отношению к ним, и как работодатели должны помогать работникам выполнять свои обязанности надлежащим образом [4; 5].

Что касается университетов в странах Евросоюза, система социальной защиты в них в XXI веке - это своего рода *метаинститут*, который включает множество форм, программ и структур оказания социальной поддержки и помощи, направленной на обеспечение безопасности и защиты студентов, прежде всего, на территории университетского городка (кампуса).

Посещение европейских вузов в Потсдаме (Германия), Париже (Франция), Линкольне (Великобритания) и Риме (Италия) в рамках международного проекта программы ТЕМПУС-4 «Образовательная программа бакалавриата по направлению «Социальная работа» (2009-2011 годы) позволило сделать вывод о том, что в каждом университете есть многочисленные службы, которые эффективно функционируют наряду с большим количеством клубов, ассоциаций и союзов студентов, созданных самими студентами для защиты своих прав и интересов..

1. Особенно хотелось бы подчеркнуть значимость и эффективность работы служб системы безопасности и социально-психологической поддержки женщин – студенток в вузах стран ЕС.

2. Эти службы предлагают свои услуги студенткам бесплатно и охватывают этими услугами различные сферы жизнедеятельности обучающихся женщин. В целом, женщина-студентка в период своего обучения в университете получает максимальное внимание и окружена особой заботой. Если она задержалась дотемна в библиотеке или спортивном комплексе, так называемый студенческий “эскорт” (из числа студентов-волонтеров) провожает ее до общежития или до автомобильной парковки. Университетский медицинский центр обеспечивает всех учащихся студенток специальной популярной литературой и буклетами/ информационными листками по вопросам здоровья женщин; «Детская комната» университета занимается с детьми студенток-мам, пока те сдают зачеты и экзамены, а университетская служба развития карьеры помогает им найти временную (на период каникул) или постоянную работу.

3. Есть специальные программы для женщин- иностранок или студенток младших курсов, так называемые «Программы выживания», например в Университете Линкольна действует программа «Как выжить женщине-иностранке в Великобритании», которая «включает в себя консультирование по различным вопросам, практические занятия по самообороне, индивидуальный тренинг с психологом по некоторой коррекции характера и взаимоотношений с окружающими, а также знакомство с культурой и традициями различных этнических групп населения Великобритании» [5, с.52].

Формирование единого образовательного пространства в контексте Болонского процесса актуализировало еще одну задачу перед российскими высшими учебными заведениями – повышение их конкурентоспособности на международном рынке образовательных услуг. С учетом европейского и российского опыта, можно выделить следующие параметры, обеспечивающие данные характеристики: *доступность и инвайроментальная дружелюбность* (Н.Покровский) - удобное расположение вуза в городе или пригороде, хорошая парковка для студентов и преподавателей, экологичность и комфортность аудиторий (специальные учебные классы или ряды для слабослышащих студентов), разумные цены на питание в столовой (например, в высшей профессиональной школе Потсдама на одно и то же блюдо в университетской столовой – разные цены: для студентов - самые дешевые, чуть дороже - для преподавателей, самые высокие - для гостей университета; наличие торговых точек и индустрии рекреации непосредственно на территории учебного заведения и др.; *полное соответствие образовательных программ требованиям международного и регионального рынков труда; наличие в предлагаемом университетом учебном плане определенных спецпредложений*, то есть особых эксклюзивных предметов («изюминки»), недоступных для студентов других вузов; *«праздничность»* - организация праздников и фестивалей, необременительность аудиторной и внеаудиторной жизни;

развитая инфраструктура «социально-педагогического сервиса» (социальных служб) в учебном заведении.

Безопасность и «социальное измерение» вуза являются также важными условиями для развития академической мобильности студентов, что наряду с обеспечением качества высшего образования является важным принципом Болонской Декларации, ибо позволяет в полной мере реализовать идею объединенной Европы [1, с.9].

Неслучайно, «развитие академической мобильности студентов и преподавателей в ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г.Казань), являющимся экспериментальной площадкой ФГНУ «Институт педагогики и психологии профессионального образования» РАО, стало одним из главных направлений реализации проекта «Болонская тетрадь», который стартовал в марте 2009 года и направлен на совершенствование теории и практики модернизации высшего образования в контексте Болонского процесса» [3, с.48-49]. Разработке и внедрению этого проекта способствовало получение Академией совместно с Московским государственным областным университетом и Адыгейским государственным университетом в рамках Международной программы «ТЕМПУС» Гранта на разработку и внедрение образовательной программы и учебного плана бакалавриата по направлению «Социальная работа» - (Грант Tempus Project No. 144529 -2008-DE-JPCR).

В ЧОУ ВПО «Академия социального образования» также большое внимание уделяется организации безопасности и социально-педагогической поддержки студентов, основными направлениями которой являются совершенствование воспитательной инфраструктуры в Академии, создание условий для социально-профессионального становления «штучного, конкурентоспособного специалиста», развитие у студенческой молодежи ориентаций на формирование толерантности и лояльности к своей и чужой культуре, установление доверительных партнерских отношений и сотрудничества во взаимодействии с деканатами, кафедрами, всем

педагогическим коллективом Академии. В процессе этих отношений и происходит самореализация, саморазвитие и профессиональное становление личности молодого человека.

В Академии созданы Центр проектирования профессиональной карьеры, аспирантско-студенческое научное общество, активно и очень успешно работают волонтерские отряды «Социальный дозор» и «СОВА», прекрасно проявившие себя во время Всемирных студенческих игр «Универсиада-2013», долгие годы эффективно успешно функционировала социально-юридическая клиника.

В заключении сделаем *следующие выводы*:

1. Система социальной защиты и поддержки студентов в вузе создают предпосылки для решения имеющихся у них различного рода проблем: личностных, социальных, медицинских и юридических, а также выступает профилактическим средством асоциального поведения молодежи.

2. Развитый социально-педагогический сервис в вузе является условием повышения безопасности и привлекательности вуза на международном рынке образовательных услуг в контексте глобализации и интернационализации образования.

3. Обеспечение безопасности студентов является ведущим фактором развития академической мобильности студентов и преподавателей, реализующей идею формирования единого образовательного и поликультурного пространства в Европе.

4. Использование международного опыта обеспечения безопасности и поддержки студентов, как наиболее универсального и отвечающего ожиданиям современного гражданского общества, позволит отечественным реформаторам избежать ошибок и рисков принятия неэффективных решений по обеспечению безопасности и защиты российских и зарубежных субъектов образовательного процесса в условиях формирования единого образовательного пространства.

Литература

- Мухаметзянова Г.В. Глобальные и региональные аспекты в социальной работе: размышления после Юбилейного Конгресса МФСР. / Г.В. Мухаметзянова // Социальная работа – 2006. - №4. – С20-25
- Олейникова О.Н. Болонский процесс и сопоставимость программ, дипломов и квалификаций высшего образования / О.Н.Олейникова //Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки», 2009. - №3. – Т.2. – С.13-25.
- Трегубова Т.М. Проект «Болонская тетрадь» как инновационный механизм модернизации высшего образования в условиях его глобализации и интернационализации /Т. М. Трегубова //Вестник Тверского государственного университета. Серия "Педагогика и психология". - 2011. - Вып. 4. – С.48-56.
- International Analyses of Social work education / Ed. By P. Gilroy, A.M. Smith. – Birmingham: Oxford publ. Co., 2006. - 102 p.
- Walker J., Hirsch, W.Z. Challenges Facing Higher Education at the Millennium. – London: Pergamon Press, 2010. - 95 p.

Tregubova T. doctor of pedagogical Sciences, Professor, leading researcher of the Institute of pedagogy and psychology of professional education of the Russian Academy of education

SAFETY AND UNIVERSITY STUDENTS' SOCIAL SUPPORT IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND UNIFORM MULTICULTURAL AREA

Abstract. The article reflects the questions connected with the reforming of Russian education system and with the organization of safety conditions and support for students of higher education institutions in Russia and abroad in the conditions of globalization and internationalization. Reasons for an enhanced interest in the

research of international practices in this sphere and development of Russian own models of students' social protection are analyzed. Criteria for increasing safety and attractiveness of Universities as a priority and as a factor of students' academic mobility are identified as well as of formation of a common European area of higher education. Special attention is given to the support of female students in European Universities.

Key words: students' safety, assistance, socio-pedagogical service, university attractiveness, students' academic mobility, market of education services.

УДК 81

Ханова А.Ф., кандидат филологических наук, доцент Набережночелнинский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, ahan.85@mail.ru

Станкевич Е.А., аспирант, Елабужский институт Казанского (Приволжского) федерального университета, katu-stankevich@yandex.ru

ЛИНГВОПРОПЕДЕВЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования языкового сознания русских и татар, проживающих в республике Татарстан с целью определения уровня межэтнической напряженности и выявления особенностей автостереотипов и гетеростереотипов, детерминированных территорией проживания в сопоставлении с РАС. Лингвопропедевческий подход представляет собой базу знаний индивидуума, развитие его кросс культурных, психологических установок и языковых компетенций, которые имеют место в повседневной ситуации межэтнического диалога.

Ключевые слова: языковое сознание, ассоциативный эксперимент, межэтническая напряженность, автостереотип, гетеростереотип.

Гармонизация и стабилизация межконфессиональных и межэтнических отношений является первостепенной задачей любого государства, в том числе и многонациональной России. Данная статья ставит перед собой задачу

верификации результатов исследований уровня межэтнической напряженности в регионах России, проводившиеся сотрудниками Центра изучения национальных конфликтов (ЦИНК) и федерального информационного агентства «Клуба регионов» в период с сентября 2013г. по март 2014г.[16, с.1]. Как отмечают специалисты, наиболее угрожающая межэтническая ситуация по совокупности причин сложилась в Москве, Московской области, Петербурге, в Ставропольском крае, на Северном Кавказе (Дагестан) и в Поволжье (республика Татарстан). Если напряжённость в регионах Южного федерального округа (Волгоградская, Ростовская области, Краснодарский край и др.) обусловлена близостью Северного Кавказа, то Поволжье эксперты характеризуют как «самостоятельный очаг напряжённости». Следует отметить, что Татарстан является одним из наиболее экономически развитых регионов Российской Федерации. Столица Татарстана, Казань, – третий по количеству мигрантов город в Приволжском федеральном округе, однако, внешняя миграция не входит в число наиболее значимых факторов межнациональной напряженности ни в городе, ни в республике. Основной конфликтной ситуацией, по мнению экспертов, являются конфликтные действия, вызванные противоречиями между титульным (татарами) и нетитульным (русскими) этносом, особенно в языковом вопросе. В целом эксперты не считают, что статус титульного этноса в субъекте Федерации обязательно является фактором напряжённости, в то же время отмечают проблемы, связанные с вытеснением представителями титульного этноса представителей других народов, в первую очередь русских, из государственных и муниципальных органов власти в ряде республик, прежде всего в Татарстане и Якутии. [16, с.5].

Таким образом, целью нашего исследования является диагностика межэтнической напряженности между представителями титульного и нетитульного этносов в республике Татарстан. Характер межэтнических отношений складывается в зависимости от исторического прошлого, социально-политической обстановки, от экономических и культурно-бытовых

условий жизни, непосредственной конкретной ситуации или заинтересованности в общении. В данной работе мы, вслед за Г.У. Солдатовой, рассматриваем межэтническую напряженность как форму социальной напряженности, трансформация которой в межэтническую является закономерным процессом в условиях глубоких изменений полиэтнического общества» [11, с.15].

Опираясь на теорию социальной идентичности Г. Тешфела и Дж. Тернера, С.В. Гуцунаева берет за основу предположение о том, что взаимодействие представителей этнических групп поликультурного региона определяется их этническими представлениями, что приводит к социальной категоризации. Стоит отметить, что с межэтническими отношениями тесно связаны понятия этнические представления и этнический стереотип. Стереотипы содержат в себе этносоциальные представления, составляющие содержание этнической идентичности и репрезентируются, таким образом, как концепт, в состав которого входят содержательные компоненты и эмоционально-оценочное отношение к ним. Этнические стереотипы подразделяют на автостереотипы и гетеростереотипы. Автостереотипы – это представление членов конкретной этнической группы о самих себе. В данном случае объектом этнического стереотипа являются наиболее типичные представители своей этнической группы. Автостереотипы, как правило, представляют комплекс положительных оценок и отрицательных элементов. Гетеростереотипы – это образы представителей других этнических групп, сложившиеся в данной группе. Гетеростереотипы могут быть как позитивные, так и негативные, в зависимости от исторического опыта взаимодействия данных народов [17, с.3].

Этнические представления находятся в фокусе внимания многих общественных наук: психологии, социологии, политологии, истории, демографии и т.д. Междисциплинарный подход обусловлен спецификой объекта исследования – этническим сознанием, которое в психолингвистике

рассматривается как языковое сознание. Согласно этнопсихолингвистическому подходу языковое сознание предстает в виде совокупности «образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [14, с. 26]. Психолингвистика (этнопсихолингвистика), занимающаяся проблемой репрезентации системности языкового сознания носителей различных культур, выдвигает в качестве основного метода ассоциативный эксперимент (САЭ). Суть данного метода состоит в том, что этносоциальные представления, составляющие содержание этнической идентичности, фиксируются в констатных ментальных образованиях – конвенциональных стереотипах, специфически репрезентированные в языке. Материалом исследования служит массив ассоциатов, который будет получен в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента. Подобным методом проводилось исследование З.Г. Адамовой, где вербально была диагностирована степень межэтнической напряженности в республике Саха (Якутия) [1, с.88].

Следует особо подчеркнуть, что исследование русского языкового сознания в региональном аспекте, именуемое также как диаспорное, представляется особо значимым. Как справедливо отмечает В.Д. Попков, диаспорная идентичность представляет собой конструкт разнообразных идентичностей, в основе которых лежит представление о едином культурном базисе, на который накладываются идентичности регионов, принимающих общины диаспоры [7, с.85]. Таким образом, для представителей диаспоры характерна двойная идентичность. Анализ ассоциативных реакций русских и татар выявит основные компоненты авто- и гетеростереотипов, свойственные для языкового сознания данных этносов, проживающих на территории республики, и наряду с другими методами социологических и психологических исследований репрезентирует специфические структурные и содержательные компоненты межэтнических отношений. Использование регионального

материала открывает перспективы моделирования значения как достояния определенных категорий индивидов, а также решения частных психолингвистических задач, например выявления содержания овнешняемой части сознания современного человека в условиях меняющейся социокультурной ситуации, учета перцептивно-когнитивно-аффективной деятельности говорящих одного региона, установления тенденций изменения семантики, качества эмотивно-чувственного значения и пр.[3, с.160].

Свободный Ассоциативный эксперимент (САЭ) проводился на двух языках, которые в республике Татарстан имеют статус государственных языков: татарском и русском. При отборке респондентов был использован метод сплошной выборки. Опрос был создан на сервере виртуальных исследований <http://virtualexs.ru> [10]. В данном эксперименте приняли участие 80 респондентов, из них: 43 представителя русской национальности (54%), 32 представителя татарской национальности (40%) и 5 представителей других национальностей (6%). Средний возраст испытуемых – 23 года, таким образом, основным контингентом респондентов является молодежь.

Респондентам были представлены слова-стимулы русский, татары, где полученные реакции (R) представлены в виде ассоциативного поля (АП) и проанализированы нами методом семантического гештальта Ю.Н. Караулова. Результаты САЭ репрезентируют, таким образом, содержание автостереотипа и гетеростереотипа титульного и нетитульного этноса республики Татарстан. Следует особо подчеркнуть, что АП, получаемое в результате проведения ассоциативного эксперимента, по словам Н.В. Уфимцевой, – это не только фрагмент вербальной памяти человека, но и фрагмент образа мира того или иного этноса, отраженный в сознании "среднего" носителя той или иной культуры, его мотивов, оценок, и следовательно, его культурных стереотипов[15, с.140-141].

Реакции на стимул «татары» у татар: *нация (5), народ (4), сильные (4), добрые (2), хитрость (2), веселье (2), вперед! (2)*, единичные реакции:

душевные, люди, мусульмане, открытые, отзывчивые, повсюду, простота, религия, русские, скромность, тепло, трудолюбивые.

Содержание автостереотипа «татары» актуализируется в следующих компонентах: понятия – 11(34%), эмоциональное отношение – 18 (54%), свой/чужой – 2 (6%), другое – 2 (6%). Содержание гетеростереотипа «русские» репрезентировано в компонентах: понятия – 19 (54 %), эмоциональное отношение – 15 (43%), свой/чужой–1 (3%).

Реакции на стимул «русский» у татар: *народ (6), люди (5), россияне (3)*, и единичные реакции: *веселые (1), добрые (1), заводные (1), ленивые (1), крепостные (1), мир (1), масленница (1), нация (1), национальность (1), непобедимые (1), повсюду (1), православие (1), простота (1), религия (1), сказки (1), соседи (1), смелость (1), татары (1), хорошие (1), хаос (1), юмор (1).*

Следует отметить тот факт, что компонент «внешний облик» не представлен в автостереотипе «татары». Как справедливо утверждают Н.В. Шимбель и Е.В. Собор «в основе гетеростереотипов лежит такое свойство, как антропостереотипичность, т.е. обусловленность стереотипа внешним обликом индивида. Внешность часто выступает практически важным признаком, несущим в себе информацию об этнической принадлежности субъекта. Признаки, из которых слагаются внешний облик и поведение, могут иметь осведомительное значение и выполнять регулятивную функцию. В гетеростереотипах на уровне обыденного сознания внешний облик представителя соответствующей этнической общности чаще всего связывается с определенными психологическими чертами человека. На основе этих стереотипов неизбежно создаются соответствующие типы межэтнического общения и поведения людей». [17, с.2] В нашем случае не было получено ни одной реакции, входящей в семантическую зону (СЗ) «внешний облик» как автостереотипа «татары», так и гетеростереотипа «русский». Семантическая зона «свои-чужие» преобладает в большей степени в автостереотипе (R – *русские, мусульмане*), чем в гетеростереотипе (R – *татары*). Примечательно,

что реакция «татары» на слово-стимул «русский» характеризует крепкие исторические связи, включенность данного этноса в контекст татарского языкового сознания. Представления об этнической культуре в автостереотипе отсутствуют, в отличие от гетеростереотипа (R – *масленица*). Эмоционально-оценочный компонент автостереотипа характеризуется реакциями с положительной коннотацией (R – сильные, открытые, отзывчивые, душевные, добрые, скромность, веселье, трудолюбивые). Реакция (R – *хитрый*) репрезентирует наряду с частотными положительными ассоциациями также представление о себе как о хитром народе. В гетеростереотипе, в эмоционально-оценочном компоненте, представлено большое количество реакций с положительной коннотацией (R – мир, смелость, веселые, добрые, заводные, хорошие, юмор, непобедимые, простота). Реакции (R – *ленивые, хаос*) представляют, по мнению татар, черты отрицательных качеств русского народа. Примечателен тот факт, что реакция (R – *повсюду*) представлена как в автостереотипе, так и в гетеростереотипе, и репрезентирует тот факт, что в сознании татар численность титульного и нетитульного этноса приблизительно равна в количественном отношении. Это доказывает тот факт, что самые частотные реакции в автостереотипе татар и гетеростереотипе представлены реакцией (R – *народ, нация*), и осознается, таким образом, уважительное отношение, как к своему, так и русскому народу.

Содержание автостереотипа «русские» актуализируется в следующих компонентах: понятия – 25 (55%), эмоциональное отношение – 5 (11%), свой/чужой – 9 (20%), другое – 6 (14%). Следует отметить, что компонент «внешний облик» не представлен в автостереотипе «русские», также как и в автостереотипе «татары». В гетеростереотипе «татары» у русских внешний облик татар представлен единичной реакцией (R – *смуглый*). Содержание гетеростереотипа репрезентировано в компонентах: понятия – 30 (72 %), эмоциональное отношение – 3 (7%), свой/чужой – 5 (12%).

Семантическая зона «свои-чужие» преобладает в большей степени в автостереотипе (R – *братья, россияне, родня, свои, украинцы*), чем в гетеростереотипе (R – *русские, братья, друзья, мусульмане, живем плечом к плечу*). Единичная реакция (R – *монголы*) имеет отрицательную коннотацию, остальные несут положительную оценку, и репрезентируют также включенность татарского этноса в контекст русского сознания. Примечательно, что представления об этнической культуре в автостереотипе русских также отсутствуют, в отличие от гетеростереотипа (R – *кулинария*), т.е. татары ассоциируются с богатой национальной кухней, в частности, выпечкой. Эмоционально-оценочный компонент автостереотипа характеризуется реакциями с положительной коннотацией (R – *добряки, широкая душа, крепкие*). Реакция (R – *хитрый*) в гетеростереотипе русских совпадает с реакцией в автостереотипе татар, т.е. представление татар о себе как о хитром народе воспринимается русскими аналогично. Татары ассоциируются у русских также с шумом (R – *шум*). Представления о конфессии в гетеростереотипе актуализируются реакциями (R – *ислам, мечеть, мусульмане*), также как и в автостереотипе (R – *православие, церковь*).

Следует особо подчеркнуть тот факт, что в структуре автостереотипов “татары” и “русские” имеют место реакции в форме своеобразного лозунга, девиза: у татар (R – *Вперед!*), у русских (R – *были, есть и будем, мы все! не сдаются!*). Реакция (R – *Вперед!*) является калькой татарского слова «Алга!». Реакции были даны респондентами с восклицательным знаком, таким образом, они содержат высокую степень экспрессивности и патриотизма обоих этносов.

Проанализировав данные, полученные в ходе свободного ассоциативного эксперимента, мы приходим к выводу, что ситуация между титульным и нетитульным этносом не является этнически напряженной. Наличие реакций с отрицательной коннотацией не частотны, отсутствие ассоциаций с семой «конфликт», «конфронтация» символизирует мирный характер сосуществования народов в республике. Таким образом, результаты

исследования репрезентируют, согласно классификации, предложенной Г.У. Солдатовой, позитивную этническую идентичность, которая представляет баланс толерантности по отношению к собственным и другим этническим группам.

По словам ведущего научного сотрудника отдела этнической социологии Центра исследования межнациональных отношений института социологии РАН С.В. Рыжовой, в Татарстане снизилось представительство русских в органах власти. Произошли изменения пропорций в сферах государственного управления и бизнеса: соотношение неуклонно меняется в пользу представителей титульного этноса [16, с.17]. С целью верификации заключения экспертов о наличии межэтнической напряженности между титульным и нетитульным этносом нам представляется необходимым проведение САЭ в сферах управления и органов власти.

На наш взгляд перспективным представляется сопоставительный анализ русского диаспорного языкового сознания с русским языковым сознанием, репрезентированным в Русском Ассоциативном Словаре (РАС). Ассоциативный словарь является уникальным инструментом лингвокогнитивного, лингвокультурологического, социо- и психолингвистического исследования, будучи одним «из возможных способов описания “коллективного обыденного” сознания реальных носителей языка» [цит. по 6, с.135]. Русский ассоциативный словарь (РАС) репрезентирует усредненное языковое сознание россиянина, чьим родным языком является русский.

По данным РАС, получено следующее ассоциативное поле «татарин» (102 реакции на слово-стимул): *национальность (9), барин (7), русский (7), человек (5), монгол (4), чурка (3), башкир (2), враг (2), гость (2), иго (2) и единичные реакции: басмач, брат, восток, Гагарин, грузин, дворник, жадный и т.д.* [12]

Наиболее частотными реакциями (R) на слово-стимул «русский» (всего 112 реакций) являются: *язык (29), человек (16), мужик (6), еврей (4), Иван (3), Ваня (2), дурак (2), дух (2), характер (2), эмигрант (2), далее единичные реакции: бизнес, большой, Ванька, вера, ветер, друг, квас, композитор, конь, красивый, красная рубаха, лень, лес, мало, мешочник, Москва* и т.д. [12]

Структуру ассоциативного значения слова-стимула «татарин» по данным РАС составляют понятия – 22 (22%), представления – 20 (20%), эмоции и оценка – 14 (14%) и отказ – 2 (2%). Структура ассоциативного значения слова-стимула «русский» по данным РАС репрезентируется в следующих аспектах: понятия – 28 (25%), представления – 16 (14%), эмоции и оценка – 5 (4,5%) и отказ – 4 (4%)

Содержание автостереотипа актуализируется в следующих компонентах: «свои-чужие» – 16 (14%), внешний облик – 2 (2%), образ жизни – 11 (10%), этническая культура – 1 (1%), эмоции и оценка – 9 (8%). Содержание гетеростереотипа репрезентировано в компонентах: «свои-чужие» – 22 (22%), внешний облик – 10 (10%), образ жизни – 7 (7%), этническая культура – 10 (10%), эмоции и оценка – 16 (16%).

Таким образом, компонент «свои-чужие» преобладает в большей степени в гетеростереотипе, чем в автостереотипе, представляющий татар в качестве иноземцев (R – *враг, гость, сосед, человек заграничный*). Примечательно, что вторая по частотности реакция «русский» на слово-стимул «татарин» характеризует крепкие исторические связи, включенность данного этноса в контекст русского сознания.

Представление о внешнем облике практически отсутствует в автостереотипе (R – *красивый*), но значительно преобладает в гетеростереотипе (R – *маленький, невытый, с черными глазами, узкоглазый, черный*). Представления об этнической культуре в гетеростереотипе (R – *восток, Золотая Орда, коран, монголотатарское иго, Хан Батый* и т.д.) значительно превышают аналогичные в автостереотипе (R – *мешочник*).

Эмоционально-оценочный компонент автостереотипа характеризуется реакциями с положительной коннотацией (R – *большой, красивый, розовое, сильный, умный, уважение* и т.д.). Две реакции с отрицательной коннотацией (R – *шовинизм, дурак*), где реакция дурак наряду с частотными реакциями Иван, Ваня, Ванька не эксплицирует, на наш взгляд, ярко выраженный негативный оттенок. Эмоции и оценка в структуре гетеростереотипа отличается преобладанием реакций с явной отрицательной коннотацией (R – *монгол, чурка, басмач, жадный, злобный, косой, мертвый, наглец, наглый, плохой, проклятый, сволочь* и т.д.)

Вследствие чего, актуализация образа татарина в русском языковом сознании подчинена общему стереотипу об этносе татар как завоевателях (монгол, Золотая Орда, татаромонгольское нашествие и т.д.), носит, безусловно, отрицательный характер, т.е. имеет место агрессия в содержании гетеростереотипа. В частности, отмечена актуализация архетипических образов в автостереотипе, что свидетельствует о положительной этнической идентичности с элементами гиперидентичности (согласно классификации, предложенной Г.У. Солдатовой и С.В. Рыжовой.) [цит. по 1: 13].

Русское диаспорное языковое сознание, репрезентирует знания и представления о двух культурах, позитивная идентичность которого детерминирована территорией проживания. Русские, проживающие за пределами республики и, не имеющие тесных межэтнических контактов с татарами, смутно представляют себе обобщенный образ данного этноса (реакции монгол, завоеватели, татаро-монгольское иго). Важным направлением национальной политики по гармонизации межконфессионального и межэтнического согласия в многонациональной России является, на наш взгляд, трансляция достоверных исторических фактов, знаний о культуре и быте, проживающих на территории РФ народов и этносов. Например, в структуре диаспорного русского сознания не выявлена ни одна реакция с семой «Золотая Орда», «монголо-татары», что эксплицирует знание истории русским

народом, проживающего на территории республики, и соотнесение татарского народа не к монголо-татарам, а к потомкам Волжских булгар.

Таким образом, считаем необходимым осветить актуальное и новаторское направление в лингвистике, как лингвопропедевтика, которая, по мнению таких авторов как Р.Р. Замалетдинов, И.С. Карабулатова, И.Е. Ярмакеев и Е.Н.Ермакова, вводит нас в курс проблем разных лингвистических культур и способна стабилизировать напряженную ситуацию в полиэтнических регионах [18, с.164]. Современная лингвопропедевтика позволяет рассмотреть проявление национализма и экстремизма через призму языка. Более того, лингвопропедевтика открывает большие возможности для лингвистов, этнологов, философов, экономистов, историков и т.д. Основная цель современной лингвопропедевтики – перемещение этноцентризма в культурный релятивизм. Основную мысль культурного релятивизма можно выразить следующим высказыванием: " Все культуры разные, и в то же время равные", где подразумевается, что «наши культурные ценности, нормы, традиции не лучше и не хуже, чем другие»[18, с. 165].

Культурное воспитание граждан в многонациональной России приобретает особую актуальность в свете последних мировых событий. Национальная доктрина РФ рассматривает в качестве основных также задачи обеспечения воспитания граждан, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, культуре, традициям других народов: формирование культуры мира и межличностных отношений. Существенным аспектом в исследовательском плане является целостное понимание толерантности в процессе национального воспитания [4, с.14-15].

В 2001 году была принята Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 гг.)». Однако, как утверждается

в «Рекомендациях Общественной палаты Российской Федерации о толерантности и противодействии экстремизму в российском обществе», работа по реализации программы закончилась преимущественно методическими разработками и не переросла в общественную кампанию и практическую деятельность. По-прежнему остаются актуальными как теоретические разработки в этой области, так и поиск эффективных форм воспитания толерантности, способствующих консолидации общества (мирового сообщества), мирному сосуществованию различных этносов и религиозных конфессий, межкультурному диалогу. Проблемы толерантности становятся особо актуальными, с одной стороны в связи со значительным расширением масштабов межкультурного взаимодействия, с другой стороны, в связи с проявлением в обществе негативных националистических настроений, ксенофобии[2,с.184].

В качестве заключения отметим, что феномен межэтнической напряженности представляющий собой реальную угрозу современному мировому сообществу в условиях глобализации, мультикультурализма и полиэтничности, требует комплексного междисциплинарного подхода. Психолингвистический подход выявляет значимые стратегии диагностики межэтнической напряженности, и наряду с лингвопропедевтическим подходом даст возможность не только диагностировать, но и воспитывать толерантность, корректировать массовое сознание через призму языка, т.е. языкового сознания.

Литература

1. Адамова З.Г. Моделирование автостереотипа "якуты"\"сахалар" на материале ассоциативного эксперимента // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. – 2005. – Т.2. - С.88-94.
2. Багрийчук Е.П. Управление пропедевтикой развития толерантности в процессе гражданского воспитания на основе проектной деятельности // Горный информационно-аналитический бюллетень. – 2011. - №12. – Т.3. - С. 183-189.

3. Бутакова Л.О., Гуц Е.Н. Ассоциативно-семантический словарь как основа для моделирования ценностных фрагментов языкового сознания носителей языка // Вопросы Психолингвистики. – 2013. - №2(18). – С. 158-174.
4. Воспитать человека: Сборник нормативно-правовых, научно-методических, организационно-практических материалов по проблемам воспитания / Под ред. В.А. Березиной, О.И. Волжиной, И.А. Зимней. М.: Вента-на-Графф, 2003. - 384 с.
5. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. - М.: ИЯ РАН, 2000. - С. 191-206.
6. Морель Д. А. Комплексное использование данных ассоциативного эксперимента в исследовании фрагмента языковой картины мира // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2012. - № 7 (18). – Ч.II. - С. 134-144
7. Попков В.Д. Феномен этнических диаспор. - М., 2003. - 278 с.
8. Психолингвистическое исследование межэтнической напряженности в Республике Татарстан. [Электронный ресурс] // URL: virtualex.ru. Режим доступа: <https://virtualexs.ru/cgi-bin/exsurveys/research.cgi?mode=qresults&ac=10607> (дата обращения 18.12.2015)
9. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Ю.Н.Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. - М.: АСТ-Астрель, 2002, - 784 с.; Т. II. От стимула к реакции: Более 100 000 реакций. - М.: АСТ-Астрель, 2002. - 992 с. -[Электронный ресурс]// thesaurus.ru. URL: <http://thesaurus.ru>. Режим доступа: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения 24.09.2015)
10. Сервер виртуальных исследований. [Электронный ресурс]// virtualexs.ru. URL:<http://virtualexs.ru> (дата обращения: 24.09.2015)
11. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М.: Смысл, 1998. - 389 с.

12. Стрельцова В.В., Маслова Л.Н. Лингвистические методы исследования межэтнической напряженности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2013. - Выпуск 24. – С. 73-85
13. Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры. - М.: Наука, 2000. - С. 312.
14. Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. - М.: Институт языкознания РАН, 2011. - С.252.
15. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. - М., 2000.
16. ЦИНК. Гроздь гнева. Рейтинг межэтнической напряженности в регионах России [Электронный ресурс]. URL: <http://club-rf.ru> Режим доступа: <http://club-rf.ru/thegrapesofwrath/01/index.html> (дата обращения: 24.09.2015).
17. Шимбель Н.В, Собор Е.В. Автостереотипы и гетеростереотипы в межнациональных отношениях [Электронный ресурс]. URL: <http://ovv.esrae.ru> Режим доступа: <http://ovv.esrae.ru/231-1028> (дата обращения: 24.09.2015).
18. Zamaletdinov R.R., Karabulatova I.S., Yarmakeev I.E, Ermakova E.N. Linguo-Propaedeutics of Ethnic Conflicts as a Basis for Stability in Complex Polyethnic Regions // Asian Social Science. – 2014. - Vol. 10. - №20. - P.164-173.

Khanova.A.F. candidate of philological Sciences, assistant professor, Naberezhnye Chelny Institute of Kazan (Volga region) Federal University
Stankevich, E. A., graduate student, Elabuga Institute of Kazan (Volga region) Federal University

LINGUO-PROPAEDEUTICS AS A BASIS FOR TOLERANCE IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN.

Abstract: The article presents results obtained in experimental studies of linguistic consciousness of Russian and Tatar living in the republic of Tatarstan. Goal of research is identifying potential trouble spots and expose to scientific scrutiny the autostereotypes and heterostereotypes according the ancestral territory as a tertium comparationis with RAD. Linguo-propaedeutic approach is, based on the present

base of knowledge, on the development of linguistic, cross-cultural, psychological and speech potentials, competency in organization and conducting of linguistic communication in complex situation of interethnic dialogue.

Key words: linguistic consciousness, association experiment, ethnic tension, autostereotype, heterostereotype.

УДК 377.1

Шибанкова Л.А., кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

Грузкова С.Ю., кандидат технических наук, старший научный сотрудник, Институт педагогики и психологии профессионального образования Российской академии образования.

ПУТЬ К ПОЛИКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена процессом глобализации, происходящим в современном мире. В статье акцентируется вопрос о необходимости налаживания международных и межнациональных контактов, решение которого авторы видят в готовности к поликультурному диалогу. Авторы подчеркивают важность формирования и этнической, и гражданской идентичности как необходимых составляющих для формирования толерантности и выстраивания поликультурного диалога.

Ключевые слова: процесс глобализации, этнокультурные особенности, межэтнические отношения, поликультурный диалог.

Одной из сторон модернизации общественной жизни мирового сообщества, происходящей в условиях глобализации (в экономической, политической и культурной сферах), является трансформация системы ценностей, изменения в религиозной сфере (а именно в сфере сознания), втягивание населения разных стран в миграционные потоки различного характера и уровня, усложнение структурных связей конкретных обществ и т.д.

На фоне происходящих изменений “современная культура находится в состоянии поиска всеобщих ценностей, которые, с одной стороны, выражают единство интересов различных культур, с другой, - отражают их уникальность и неповторимость” [1]. Поэтому, одной из важнейших проблем в условиях глобализации выступает проблема поиска пути к поликультурному диалогу (диалогу культур), строящегося на “интенсификации межкультурного взаимодействия, активном взаимном обмене материальными и духовными ценностями, формировании глобальной культуры при одновременном усилении значимости национальных культур”. Поскольку каждая духовная культура имеет собственный контекст, логику и ценностное содержание.

В современных условиях модернизация российского общества особенно остро актуализировала проблему культурной и духовной безопасности. Решение данной проблемы определяется умением строить межкультурные отношения в форме диалога. При этом ни одна культура не может быть или считаться лучше другой, в силу того, что обладает значимым для развития человечества ценностным содержанием.

При этом приятие культурного многообразия, воспитание открытости, доброжелательности, позитивного отношения к людям должно начинаться в семье. Что является достаточно важным аспектом для России, как многонационального государства, на территории которого проживают до 180 этносов и этнических групп, представителей всех мировых религий, различных этно-конфессиональных сообществ, цивилизационно-культурных и историко-культурных общностей. Поэтому отечественное образование должно быть ориентировано на решение одной из важнейших задач, предусматривающей усвоение обучающимися знаний о других культурах; уяснение ими общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитание позитивного отношения к людям, уважение человеческого достоинства, прав и свобод личности; приятие культурного многообразия.

“Единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства” регулируется ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 3) [2]. Данный принцип является один из основных принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования в Российской Федерации. Основываясь на международных актах (ООН, ЮНЕСКО, Форум коренных народов мира, БРИК, «Национальная стратегия действий в интересах детей РФ» и др.) данный принцип получил практическое воплощение в «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 года» [3]. Механизмом реализации данного принципа выступают региональные программы развития образования, разрабатываемые и реализуемые органами государственной власти субъектов РФ. Особенность данных программ заключается в обязательном учете региональных социально-экономических, экологических, демографических, этнокультурных и других особенностей субъектов.

Понимание особых этносоциальных и этнокультурных функций системы образования по защите и развитию национальных культур также находит отражение в Перечне поручений Президента Российской Федерации В.В. Путина, сформировавшихся по итогам совместного заседания Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку [4]:

- обеспечение языкового образования, межкультурного взаимодействия,
- подготовка преподавателей языков и литературы народов РФ,
- издание научной и учебной литературы на языках народов.

По мнению авторов, путь к поликультурному диалогу в современных условиях должен начинаться со знания человеком родной культуры, ее социально-исторического развития. Знания в области этнокультурного образования должны пополняться знаниями национальной культуры, навыками межкультурного взаимодействия, обмена материальными и духовными

ценностями с представителями иных национальных и этнических групп, а также иной лингвокультурной общности. При этом необходима гармонизация полиэтнического и моноэтнического подходов в процессе образования, т.е. Формирование у индивида осознания принадлежности к той или иной национально-этнической общности (этническая идентичность) должно осуществляться при одновременном формировании у него «осознания своей принадлежности к сообществу граждан определённого государства на общекультурной основе» (гражданская идентичность) [5].

Важность формирования гражданской идентичности подчеркивается научными исследованиями: для включённости человека в общественную, культурную жизнь страны, осознания себя россиянином; формирования у него ощущения причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации (П.В. Григорьев) [6]; для укрепления российской государственности [7]. Исследователь А.Г. Санина считает, что гражданская идентичность является фактором консолидации вокруг интересов страны, поэтому степень её ускоренности в сознании и действии граждан – залог политической, духовной консолидации, единства общества [8].

И только после того, как субъект научиться самоотождествлять себя с соответствующими социальными группами на когнитивном и эмоциональном уровнях личности (социальной идентичности), мы можем выходить на этап осознания субъектом интернациональности на международном уровне, развития межкультурных отношений в форме мирового диалога, а также взаимного формирования глобальной культуры.

Следует подчеркнуть, что формирование этнической и гражданской идентичностей происходит не само собой, а в условиях социализации: семейной, школьной, идентичности с территориальным сообществом.

Поле нашего исследования являются образовательные организации, в которых обучающийся становится человеком не только семейным, но и общественным. Проблема формирования этнической и гражданской

идентичности у подрастающего поколения приобретает особую педагогическую значимость и решение её в полном объёме затрагивает все уровни образовательных организаций.

Как было отмечено выше, путь к поликультурному диалогу в современных условиях начинается с этнокультурного образования, содержание которого, по-мнению исследователя А.Б. Афанасьевой, включает ряд компонентов: *этнокультурологический, лингвистический, полиэтничный, историко-культурный, культурно-региональный, этнопсихолого-педагогический*. Автор приходит к выводу, что структура содержания этнокультурного образования исходит из структуры самой этнокультуры. Речь идет о таких областях как, этнофилологическая, этнохудожественная, поведенческая, которая проявляется в обычаях, традициях, нормах этноэтикета. При этом, мировоззренческая область наиболее полно проявляется в эмпирических представлениях об отношении человека к природе, человеку, социуму, основам воспитания и морали [9].

Поведенческая область, особо актуализируемая в современном поликультурном пространстве, определяет важность освоения личностью норм культуры, установок толерантного поведения с сохранением духовно-нравственных ценностей.

Лингвистический компонент вычленяется из этнокультурологического как самый важный для коммуникации.

Полиэтнический компонент представляет совокупность знаний об этносах в этнологическом и этногеографическом плане и этнических ценностях.

В то время как историко-культурный – это область знаний об историческом развитии этнокультуры, о вхождении ее в национальную и мировую культуру.

В культурно-региональном компоненте отражается этнокультурный материал в конкретном регионе.

Этническую идентичность обучающихся, менталитет, процесс аккультурации и инкультурации, а также освоения ценностей этнокультуры учитывает компонент этнопсихолого-педагогический.

Этнокультурное образование является частью меж/поликультурного образования. Оба образования соотносятся между собой как часть и целое. Поликультурное образование учитывает поликультурность современного общества, разнообразие и этнических культур, и социальных субкультур.

Современной образовательной среде присуща социальная неоднородность, что заостряет проблему межэтнических отношений [10].

Проектирование и корректировка процесса формирования межэтнических отношений учащихся общеобразовательных учреждений и учащейся молодежи в период профессиональной подготовки напрямую связано с содержанием образования. В частности в сегменте учебного предмета / дисциплины должно находить отражение [11]:

а) интеграция содержания межкультурного аспекта с содержанием дисциплин общего и профессионального образования на основе межпредметных связей;

б) ведение поликультурных доминант в содержание общего и профессионального образования;

в) этнопедагогическое просвещение подрастающего поколения и учащейся молодежи с целью расширения и углубления этнокультурных знаний, ознакомление с этнокультуроведческим материалом, интегрированным в дисциплины общеобразовательного цикла;

г) введение в содержание образования национально-регионального компонента;

д) введение спецкурсов, отражающих национальную духовную культуру и историю, представленных в образовательной организации этнических групп;

е) расширение этнокультурологического содержания в вариативно-дополнительные формы внеучебной образовательной деятельности;

ж) обеспечение деятельности системы дополнительного образования детей в образовательном учреждении.

При этом педагоги в поликультурной образовательной среде должны решать проблему формирования одновременно и этнической идентичности, которая отличает обучающегося одной этнической принадлежности от других, и гражданской идентичности, выполняющей объединяющую функцию. Таким образом, содержание этнокультурного образования должно строиться в понимании «единства в многообразии» таким образом, чтобы гармонически развитая личность вбирала в себя этническое и полиэтничное начало с одной стороны, а также российское начало как суперэтническое и региональное как субэтническое начало [9]. При этом общей для всего содержания должна являться необходимость формирования культуры межнациональных отношений обучающихся в поликультурной образовательной среде, формирования социальной личности обучающегося, готового к конструктивному взаимодействию с окружающими в условиях культурного многообразия общества.

В условиях глобализации, характеризующейся тенденциями к культурной унификации и культурной изоляции, диалог культур с его имманентной установкой на обеспечение миропорядка и стабильности является важным фактором сохранения культурной целостности. В наибольшей степени это характерно для поликультурного пространства, в котором этнические культуры вырабатывают модели диалога, включающие как универсальные основы, так и собственные культурные особенности.

Литература

1. Великая Н.А. Диалог культур в поликультурном пространстве современной России: Автореф. дис. кан.фил.наук. – Пятигорск, 2009, 15с. - URL: <http://www.dissercat.com/content/dialog-kultur-v-polikulturnom-prostranstve-sovremennoi-rossii> (дата обращения 12.04.2016).

2. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016). - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?utm_campaign=doc_dynamic&utm_source=google.adwords&utm_medium=cpc&utm_content=1&gclid=C LDrjtPZqcwCFcIAcwod500IcQ (дата обращения 14.04.2016).

3. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы». - URL: www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516 (дата обращения 17.04.2016).

4. Перечень поручений по итогам совместного заседания Совета по межнациональным отношениям и Совета по русскому языку (от 19 мая 2015). - URL: kremlin.ru/d/49877 (дата обращения 14.04.2016).

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011. – 151 с.

6. Григорьев Д.В. Формирование гражданской идентичности современного школьника [Электронный ресурс] // Интернет-конференция «Перспектива гражданско-патриотического воспитания в системе образования». - URL: <http://proektpatriot2.jimdo.com/гражданская-идентичность> (18.10.2013), (дата обращения: 21.04.2016).

7. Образовательные стандарты второго поколения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=754> (дата обращения: 21.04.2016).

8. Абросимова К.А. Анализ сущности понятия «гражданская идентичность» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2014/224/analiz_suwnosti_ponyatiya_grazhdanskaya_identichnost/ (дата обращения: 23.04.2016).

9. Афанасьева А.Б. Этнокультурное образование в России: теория, история, концептуальные основы. - СПб.: Университетский образовательный округ СПб. и ЛО, 2009.

10. Грузкова С.Ю., Шибанкова Л.А. Формирование толерантности и гражданской идентичности как условие безопасности обучающихся в поликультурной образовательной среде // Вестник ГБУ «НЦ БЖД», 2015. - № 3(25). - С. 81-85.

11. Шибанкова Л.А. Педагогические условия коррекции межэтнических отношений в образовательной среде / Л.А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2016. – Ч. 3. – С. 42-47.

Shibankova L.A., candidate of pedagogical Sciences, assistant professor, senior research associate, Institute of pedagogy and psychology of professional education Russian Academy of education

Gruzkova S.Yu., candidate of technical Sciences, senior research associate of Institute of pedagogy and psychology of professional education Russian Academy of education

WAY TO POLY CULTURAL DIALOGUE IN MODERN CONDITIONS OF GLOBALIZATION

Abstract. Relevance of research is caused by the globalization process happening in the modern world. In article the question of need of establishing the international and international contacts which solution authors see in readiness for polycultural dialogue is accented. Authors emphasize importance of formation and ethnic, and civil identity as necessary components for formation of tolerance and forming of polycultural dialogue.

Key words: globalization process, ethnocultural features, interethnic relations, polycultural dialogue.