
International Dialogues on Education Past and Present

2016, Volume 3, Number 3

SPECIAL ISSUE

Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Times

**Results and Impulses from an International Conference
at the University of Hildesheim (Germany)**

**Special Issue Editors:
Olga Graumann & Evgeniy V. Ivanov**

www.ide-journal.org

Edited by Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

**“Diversity and Democracy – The Search for Identity in
Challenging Times”**

2

Special Issue

Edited by Olga Graumann and Erika Evgeniy V. Ivanov



© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 3, Number 3, 2016

<i>Olga Graumann & Evgeniy V. Ivanov</i> Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Times: Results and Impulses from a Conference (Preface)	7-14
<i>Rita Süßmuth</i> Geleitwort zur Konferenz „Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten“	15-21
<i>Michail Pevsner</i> Diversity als pädagogische Herausforderung aus osteuropäischer Sicht	22-29
<i>Евгений В. Иванов</i> О диалоге культур и целях образования в условиях глобальных кризисов	30-35
<i>Сергей Н. Северин</i> Потенциальная полипарадигмальность и гибридность педагогических исследований в условиях культурно- научно-образовательного многообразия	36-40
<i>Светлана Н. Цымбал</i> Вклад системы образования в решение проблемы социального неравенства	41-48
<i>Galyna Nesterenko & Yevgeniya Yemelianenko</i> Diversity Management Strategies for the Adaptation of Educational Systems to the Challenges of Social Marginalization	49-57
<i>Ирина А. Колесникова</i> Педагогическое самоопределение в многообразии образовательных реалий	58-63
<i>Bettina Blanck</i> Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen	64-69

<i>Zenta Anspoka</i>		
Language Diversity in the Classroom and Different Subject Teacher's Professional Competence: Some Problems and -solutions	70-78	
<i>Ларуса И. Казанцева</i>		
Актуальные вопросы формирования билингвизма у детей в дошкольных учреждениях юго-восточного региона Украины	79-86	
<i>Алексей Е. Подобин & Ольга С. Щербинина</i>		
Сопровождение студентов-инофонов в инклюзивной среде вуза	87-95	
<i>Volodymyr Kliuiev & Alla Anisimova & Liudmyla Glukhova</i>		
Multilingual Education in Ukraine: Challenges and Perspectives	96-101	
<i>Hein Retter</i>		
Transcendent and Tragic Aspects of American Philosophy: Religiöse Vielfalt im amerikanischen Pragmatismus – neue Einsichten	102-122	
<i>Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer, Kathrin Aichinger & Alfred Weinberger</i>		
Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values and Knowledge Education)	123-139	5 <hr/>
<i>Elke Hildebrandt & Sabine Campana</i>		
Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen - ein Beitrag zur Demokratiebildung?	140-149	
<i>Веслав И. Турковский</i>		
Теоретико-методические основы подготовки студентов к научно-педагогической деятельности в среде многообразия	150-155	
<i>Ольга Б. Даутова & Ольга Н. Крылова</i>		
Современный преподаватель высшей школы и системы дополнительного профессионального образования: разнообразие его профессиональных компетенций в России и за рубежом	156-166	

<i>Роза М. Шерайзина & Светлана Д. Зиновьева</i> Многообразие как проблема образовательного менеджмента	167-171
<i>Ulf Algermissen</i> Arbeitsbündnisse und Kooperation als Formen praktizierter Anerkennung – Diversity und institutionelle Sensibilität	172-178
<i>Ekaterina Tikhomirova & Ekaterina Shadrova</i> Creating an Inclusive Culture in Higher Education	179-194
<i>Tatiana Semenovskikh & Zhanna Bruk</i> Toleranz und Stressresistenz in einem mehrdimensionalen Raum: Kommunikationsphänomene	195-204
<i>Ирина А. Малахова</i> Развитие креативности учащихся и студентов как образовательная стратегия современной системы образования	205-230
<i>Лариса А. Байкова</i> Социальное здоровье обучающихся в гетерогенной образовательной организации	231-243
<i>Вероника М. Гребенникова & Анна И. Щербина</i> К вопросу о проблеме диагностики и развития одаренных детей в условиях взаимодействия «Школа-Вуз»	244-251

Olga Graumann (Germany) & Evgeniy V. Ivanov (Russia)

Diversity and Democracy – The Search for Identity in Uncertain Times: Results and Questions from a Congress

(Guest Editors' Introduction)

This first part of a special issue of *International Dialogues in Education: Past and Present* is dedicated to the topic of "Diversity and Democracy – The Search for Identity in Uncertain Times", a highly timely theme in educational policy. The articles appearing on the following pages are presentations from the 10th congress of the International Academy for the Humanization of Education (IAHE [www.iahe.eu]) that have been edited for this journal. The congress took place at the Stiftung Universität Hildesheim (Germany) from September 13 to 16, 2016 and was organized in cooperation with the EU-Project *Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)* [Training and Continuing Education for Educators and Educational Managers in the Area of Diversity], which is a collaboration between 15 Eastern European and 5 Western European universities and educational institutions.ⁱ The publication of the articles in this special issue is funded by the European Union's TEMPUS Project.ⁱⁱ

Although migration is by no means a new phenomenon of our time, it is nevertheless the case that over the past few years ethnic and cultural diversity has increased to unprecedented levels due to wars, evictions and economic hardship in many countries and has caused concern in them about the preservation of their own nation and culture. There is insecurity and uncertainty about the consequences of this for individuals and societies, and what kind of the new challenges this will pose for education systems. UNICEF recently stated: Every second refugee is a child or a youth – this is bound to unsettle educational researchers and practising teachers across nations, because these children and youth are the victims of economic developments, negative consequences of globalization, political decisions and power structures which they are not responsible for; they are our future, which they can only shape in a better way than we have if make it possible for them to be educated and to grow up in a peaceful world. Nowadays one cannot discuss diversity in the humanities, social sciences, and education without mentioning inclusion or inclusive education, which is a central concern of UNESCO. The so-called 1994 Salamanca Declaration of UNESCO has led to the affirmation of the necessity for inclusive education systems by participants of the 2008 World Education Ministers' Conference. Through this, inclusive education became a worldwide concern. It is about the right of all human beings to a high-quality education and social participation, regardless of special learning prerequisites, disabilities, gender, or social and economic conditions.

The authors of the articles in this first part of the special issue are scholars from Germany, Latvia, Austria, Russia, Switzerland and Belarus. It is obvious that all these countries are searching for solutions on how to deal with diversity in the area of education in "uncertain times". A comparison between these countries is only attempted in a preliminary way in these articles. An examination and consideration of possible solutions of the aforementioned problems by comparison of countries has yet to be conducted.

The articles are as diverse as the theme professes. However, the “red thread,” which appears throughout all articles, is the effort to see diversity as an opportunity for innovation and societal change. Two strands are clearly apparent when looking at all the articles: Some articles are analytically examining with particular focal points of diversity and others deal with how to work with diversity in schools, and in higher and continuing education:

- Diversity is seen by educational researchers as an overarching pedagogical challenge, which is analyzed, for example, by Michael Pewsner in the framework of a complex metatheory of diversity from an Eastern European perspective. Evgeniy V. Ivanov and Sergey N. Severin discuss the aspect of “dialogues of cultures” from a pedagogical point of view. Svetlana N. Tsymbal as well as Galyna Nesterenko & Yevgeniya Yemelianenko deal with social inequity in education. Similarly Bettina Blanck focuses on the search for identity in multiple realities of multicultural societies and pluralistic democracies. Linguistic diversity in educational institutions is viewed from different structural perspectives: Zenta Anspoka writes about the situation in schools, Larissa I. Kazanceva about bilingualism in preschools, Aleksey E. Podobin & Olga S. Sherbina about multilingualism in higher-education institutions, along with Volodymyr Kliuiev, Alla Anisimova & Liudmyla Glukhova about multilingualism as a general societal educational challenge. Hein Retter analyzes diversity with a view to American pragmatism and religious philosophy.
- Education for democracy as essential for the integration of immigrant youth is illuminated by Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer, Kathrin Aichinger & Alfred Weinberger. Elke Hildebrandt & Sabine Campana consider this to be the central task of schooling. Veslav I. Turkovskiy as well as Olga B. Dautova & Olga N. Krylova demonstrate ways of dealing with diversity for future teachers, and post-secondary educators respectively. Rosa M. Scherajina & Svetlana D. Sinovjeva look at educational management in this context. Ulf Algermissen discusses necessary work alliances between instructors and learners as well as the development of an institutional sensibility when dealing with diversity. Ekaterina Tikhomirova & Ekaterina Shadrova point to the problem that not only elementary and secondary schools need to be inclusive educational institutions but also post-secondary institutions need to create inclusive environments. Some articles deal with different aspects and specifics of diversity, e.g., Tatiana Semenovskikh & Zhanna Bruk examine the problem of tolerance and resistance to stress in a multidimensional space, Irina Malakhova describes specific communication phenomena, Larissa A. Baykova deals with the issue of social health, Veronika M. Grebennikova & Anna I. Sherbina with giftedness and its relevance in the context of diversity.

This collection of articles on the overall theme of “Diversity and Democracy – The Search for Identity in Uncertain Times” demonstrates not only a multiplicity of problems and perspectives in education but also interesting and invaluable interdisciplinary aspects. This can also be highlighted as a feature of the upcoming second part of this special issue, which will be published shortly in January 2017. It is not yet possible to list the authors and themes of this forthcoming part in detail, as it will once again include the voices of more than 20 authors from several countries. Yet it can be said already that the discussions about diversity, democracy, uncertainty and search for identity will be continued and that additional stimulating educational, social, national, and cultural perspectives, among others, will be addressed.

We thank all authors for the opportunity to look beyond one’s own national borders and thus stimulate a constructive discussion on the thematic spectrum of “diversity and democracy”, which brings us all together.

About the Guest Editors

Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Educational researcher, representative for international projects and cooperation, University of Hildesheim (Deutschland); honorary president of the „International Academy for the Humanization of Education (IAHE) (www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/). Contact: jaugrau@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Evgeniy V. Ivanov (Евгений В. Иванов, др. пед. наук, профессор): Director, Institute of Continuous Pedagogical Qualification, Yaroslav Mudry State University, Velikiy Novgorod (Russia). Contact: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



Ольга Грауманн (Германия) & Евгений В. Иванов (Россия)

Многообразие и демократия – поиск идентичности в сложные времена: результаты и вопросы конгресса (Предисловие приглашенных редакторов)

Первая часть специального издания журнала *Международные диалоги в образовании: прошлое и настоящее посвящена весьма актуальной сегодня теме «Многообразие и демократия - поиск идентичности в сложные времена» и носит образовательно-политический характер. Представленные ниже статьи являются переработанными авторами докладами, которые были ими прочитаны на 10-м конгрессе Международной Академии гуманизации образования (МАГО [www.iahe.eu]). Конгресс состоялся с 13-го по 16-е сентября 2016 года в Фондовом университете г. Хильдесхайм (Германия) и проводился в кооперации с Европейским проектом *Подготовка и переподготовка педагогов и руководителей образования в среде многообразия (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)*, в котором сотрудничают 15 восточноевропейских и 5 западноевропейских университетов и образовательных организаций (см. сноска I). Публикация статей в данном издании осуществляется при поддержке специальной программы Европейского Союза в рамках проекта TEMPUS-4 (см. сноска II).*

Хотя миграция, никоим образом, не является новым явлением времени, однако в последние годы очевидным является то, что по причине войн, насильственных переселений и бедственного экономического положения во многих странах этническое и культурное многообразие увеличилось до неизвестных ранее пределов и вызвало обеспокоенность у местного населения, связанную с сохранением собственной национальной идентичности и культуры. Возникает неуверенность и вопросы по поводу того, какие последствия все это будет иметь в будущем для отдельного человека и для общества, и какие новые вызовы, обусловленные данными изменениями, встанут перед современным образованием. Недавно ЮНИСЕФ констатировала: каждый второй беженец является ребенком или подростком, что должно взволновать и педагогов-теоретиков, и педагогов-практиков всех стран, потому как это подрастающее поколение является жертвой экономического развития, негативных

последствий глобализации, необдуманных политических решений и действий властей, за которые они (дети) не могут нести ответственности. Эти несчастные дети и подростки являются нашим будущим, которое они могут сделать лучше, чем мы, при условии, если им будет гарантировано хорошее образование и жизнь в мире без войны.

Сегодня в гуманитарных, социальных и педагогических науках нельзя говорить о многообразии, не касаясь инклюзии и/или инклюзивного образования, центральной задачи ЮНЕСКО. Так называемая Саламанская Декларация ЮНЕСКО 1994-го привела к тому, что в 2008 году участники Всемирной конференции министров образования подтвердили необходимость введения инклюзивного обучения в образовательных организациях. Тем самым, инклюзия стала мировой задачей. Речь здесь идет о правах всех людей на высококачественное образование и полноценное участие в общественной жизни, независимо от гетерогенных особенностей, обусловленных ограниченными возможностями здоровья, социальным статусом, экономическим положением, национальностью, полом и др.

Статьи первой части специального издания, которым предшествует предисловие проф. др. Риты Зюсмут, Президента Немецкого Бундестага в отставке, были написаны учеными из Германии, Латвии, Австрии, России, Швейцарии и Белоруссии. Они показывают, что во всех названных странах идет поиск решений того, как в «сложные времена» образование должно относиться к вопросам многообразия. Следует отметить, что сравнительный аспект затрагивается авторами лишь частично, без предметного компаративного анализа, так как это не являлось задачей исследований, материалы которых представлены в статьях.

Статьи являются весьма разнообразными по содержанию, что, в принципе, и предполагает указанная выше общая тематика. В качестве объединяющей «красной нити», которая, так или иначе, проходит через все статьи, является стремление авторов увидеть и показать различные стороны многообразия, рассматривая его как шанс для инноваций и общественных перемен. При этом, в общей массе представленных материалов выкристаллизовываются два направления: одна часть статей ориентирована на анализ отдельных задач многообразия, а другая – на то, как можно работать с многообразием в школе, высшем учебном заведении и в последипломном образовании:

- Многообразие рассматривается учеными-педагогами как смежный педагогический вызов, который, к примеру, Михаил Н. Певзнер анализирует с восточноевропейской точки зрения в рамках комплексной метатеории многообразия. Аспект «Диалога культур» с педагогической точки зрения рассматривают Евгений В. Иванов и Сергей Н. Северин. Вопросами социального неравенства в области образования занимаются Светлана Н. Цимбаль, а также Галина Нестеренко и Евгения Емельяненко. В статье Ирины А. Колесниковой речь идет о культурном многообразии и самоопределении. Похожим образом Беттина Бланк фокусирует свое внимание на обнаружении идентичности в многообразных данностях поликультурных обществ и плюралистических демократиях. С различных ракурсов рассматривается языковое многообразие: Зента Анспока пишет о школьной ситуации, Дариса И. Казанцева о билингвизме в дошкольных учреждениях, Алексей Е. Погодин и Ольга С. Шербина о многоязычности в высших учебных заведениях, а Володимир Ключев, Алла Анисимова и Людмила Глухова о многоязычности как общественном и педагогическом вызове. Хайн Реттер анализирует многообразие в отношении американского прагматизма и религиозной философии.
- Воспитание к демократии в качестве важного аспекта для интеграции иммигрирующих подростков освещается Жан-Люком Патри, Зиглинде Вайрингер,

Катрин Айхингер и Альфредом Вайнбергером. Эльке Хильдебрандт и Сабине Кампана рассматривают это как центральную задачу школы. Веслав И. Турковский, а также Ольга Б. Даутова и Ольга Н. Крылова показывают способы обращения с многообразием важные для будущих учителей, а также преподавателей высшей школы. Роза М. Шерайзина и Светлана Д. Зиновьева рассматривают в этом контексте управление образованием. Проблему того, что не только общеобразовательная, но и высшая школа обязана заботиться о создании инклюзивной среды, освещают Екатерина Тихомирова и Екатерина Шадрова. Ульф Альгермиссен пишет о необходимости трудовых союзов между учащими и учащимися, а также о развитии институциональной чуткости в отношении многообразия. В некоторых статьях авторы рассматривают различные аспекты специфики многообразия. Так, Татьяна Семеновских и Жанна Брук затрагивают проблему толерантности и стрессоустойчивости в многомерном пространстве, Ирина Малахова описывает специфические феномены коммуникации, Лариса А. Байкова освещает проблему социального здоровья, Вероника М. Гребенникова и Анна И. Шербина останавливаются на вопросах одаренности и релевантности в контексте многообразия.

Данный сборник статей под общей темой *«Многообразие и демократия - поиск идентичности в сложные времена»* показывает не только большое число проблем и перспектив педагогической науки, но и ее интересные неотъемлемые междисциплинарные аспекты.

Это в полной мере относится и к следующей, второй части данного специального издания, которое выйдет в свет уже в январе 2017 года. В данный момент мы не станем перечислять его авторов и делать обзор тем, которые они рассматривают, отметим лишь, что будут представлены статьи более 20 ученых из нескольких государств. При этом, уже сейчас можно с уверенностью сказать, что дискуссии о многообразии, демократии, инклюзии и поиске идентичности будут продолжены, а предметом обсуждения станут новые интересные научно-образовательные, социальные, национальные, культурные и другие, волнующие людей разных стран, проблемы.

Мы благодарим всех авторов за возможность взглянуть за пределы собственных границ, расширить горизонты представлений и, вместе с тем, стимулировать конструктивную дискуссию по тематическому спектру *«Многообразие и демократия»*, который нас всех объединяет.

О редакторах

Проф. др. почетный др. Ольга Грауманн: ученый-педагог, уполномоченная по проектной работе и кооперации университета г. Хильдесхайма (Германия); почетный президент «Международной Академии гуманизации образования» (МАГО) (www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/ru/). Контакт: jaugrau@uni-hildesheim.de

Проф. др. Евгений В. Иванов: директор Института непрерывного педагогического образования, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, Великий Новгород (Россия). Контакт: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



Olga Graumann (Deutschland) & Evgeniy V. Ivanov (Russland)

Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten: Ergebnisse und Fragestellungen eines Kongresses

(Vorwort der Gastherausgeber)

Der vorliegende erste Teil einer Sonderausgabe von *International Dialogues in Education: Past and Present* ist dem bildungspolitisch hochaktuellen Thema „Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten“ gewidmet. Die Artikel, die auf den folgenden Seiten erscheinen, sind für das Journal bearbeitete Vorträge, die auf dem 10. Kongress der *International Academy for the Humanization of Education (IAHE [www.iahe.eu])* gehalten wurden. Der Kongress fand an der Stiftung Universität Hildesheim (Deutschland) vom 13. bis 16. September 2016 statt und wurde in Kooperation mit dem EU-Projekt *Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR)* durchgeführt, in dem 15 ost- und 5 westeuropäische Universitäten und Bildungsinstitutionen zusammenarbeiten (s. Endnote I). Die Veröffentlichung der Artikel in dieser Sonderausgabe wird durch das TEMPUS-Projekt der Europäischen Union gefördert (s. Endnote II).

Obgleich Migration keineswegs eine neue Zeiterscheinung ist, so zeigt sich doch in den letzten Jahren, dass sich die ethnische und kulturelle Vielfalt durch Kriege, Vertreibungen und wirtschaftliche Not in vielen Ländern in einem bis dahin nicht gekannten Maße erhöht und Sorge um den Erhalt der eigenen Nation und Kultur ausgelöst hat. Es gibt Unsicherheit und Unklarheit darüber, welche Folgen das in der Zukunft für den Einzelnen und die Gesellschaft haben wird, und welche neuen Herausforderungen sich für die Bildungssysteme ergeben. UNICEF stellte kürzlich fest: Jeder zweite Flüchtling ist ein Kind oder ein Jugendlicher – das muss Bildungswissenschaftler und Bildungswissenschaftlerinnen sowie praktische Pädagogen und Pädagoginnen in allen Ländern aufrütteln, denn diese Kinder und Jugendlichen sind die Opfer von Wirtschaftsentwicklungen, negativen Folgen der Globalisierung, politischen Entscheidungen und Machtverhältnissen, die sie nicht zu verantworten haben; sie sind unsere Zukunft, die sie nur besser gestalten können als wir, wenn wir ihnen Bildung und das Aufwachsen in einer friedlichen Welt gewährleisten.

Über Vielfalt kann heute in den Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften nicht diskutiert werden, ohne auch auf Inklusion bzw. inklusive Bildung, einem zentralen Anliegen der UNESCO, einzugehen. Die sogenannte Salamanca-Erklärung der UNESCO von 1994 hat dazu geführt, dass 2008 Teilnehmer und Teilnehmerinnen der Weltbildungsministerkonferenz die Notwendigkeit, Bildungssysteme inklusiv zu gestalten, bestätigten. Damit wurde Inklusion zu einem weltweiten Anliegen. Es geht um das Recht aller Menschen auf eine qualitativ hochwertige Bildung und gesellschaftliche Teilhabe, unabhängig von besonderen Lernvoraussetzungen, einer Behinderung, dem Geschlecht oder sozialen und ökonomischen Bedingungen.

Die Artikel in diesem ersten Teil der Sonderausgabe wurden von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus Deutschland, Lettland, Österreich, Russland, der Schweiz und Weißrussland verfasst. Es zeigt sich, dass in allen genannten Ländern nach Lösungen gesucht wird, wie im Bildungsraum mit Vielfalt in „unübersichtlichen Zeiten“ umgegangen wird. Ein Vergleich zwischen den Län-

dern wird in den hier vorliegenden Beiträgen zunächst nur ansatzweise vorgenommen. Eine ländervergleichende Betrachtung der genannten Probleme und Lösungsansätze bleibt also eine noch anstehende Aufgabe.

Die Artikel sind inhaltlich so vielfältig wie es diese Thematik vorgibt. Der „rote Faden“, der sich dennoch durch alle Artikel zieht, ist das Bemühen, Vielfalt als Chance zu sehen für Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen. Zwei Stränge kristallisieren sich bei der Durchsicht aller Artikel gleichwohl heraus: Ein Teil der Artikel setzt sich analytisch mit bestimmten Schwerpunkten von Vielfalt auseinander und ein anderer Teil der Artikel befasst sich damit, wie man in Schule, Hochschule und Weiterbildung mit der Vielfalt umgehen kann:

- Vielfalt wird von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen als eine übergreifende pädagogische Herausforderung gesehen, die z.B. von Michael Pewsner im Rahmen einer komplexen Metatheorie der Vielfalt aus osteuropäischer Sicht analysiert wird. Den Aspekt „Dialog der Kulturen“ unter pädagogischen Gesichtspunkten greifen Evgeniy V. Ivanov und Sergey N. Severin auf. Mit sozialer Ungleichheit im Bildungsbereich setzen sich Svetlana N. Tsymbal sowie Galyna Nesterenko & Yevgeniya Yemelianenko auseinander. Im Artikel von Irina A. Kolesnikova geht es um kulturelle Vielfalt und Selbstbestimmung. Ähnlich legt Bettina Blanck den Fokus auf Identitätsfindung in vielfältigen Realitäten multikultureller Gesellschaften und pluralistischer Demokratien. Aus unterschiedlicher struktureller Perspektive wird Sprachenvielfalt in Bildungseinrichtungen aufgegriffen: Zenta Anspoka schreibt über die schulische Situation, Larissa I. Kazanceva über Bilingualismus in vorschulischen Einrichtungen, Aleksey E. Podobin & Olga S. Sherbina über Mehrsprachigkeit in Hochschulen, sowie Volodymyr Kliuiev, Alla Anisimova & Liudmyla Glukhova über Mehrsprachigkeit als generelle gesellschaftliche und pädagogische Herausforderung. Hein Retter analysiert Vielfalt im Hinblick auf amerikanischen Pragmatismus und Religionsphilosophie.
- Erziehung zur Demokratie als wesentlich für die Integration eingewanderter Jugendlicher wird beleuchtet von Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer, Kathrin Aichinger & Alfred Weinberger. Elke Hildebrandt & Sabine Campana sehen dies als zentrale Aufgabe von Schule. Veslav I. Turkovskiy sowie Olga B. Dautova & Olga N. Krylova zeigen Wege für den Umgang mit Vielfalt für die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bzw. Hochschullehrenden auf. Rosa M. Scherainsina & Svetlana D. Sinovjeva haben in diesem Kontext das Bildungsmanagement im Blick. Ulf Algermissen erörtert notwendige Arbeitsbündnisse zwischen Lehrenden und Lernenden sowie die Entwicklung einer institutionellen Sensibilität bezüglich des Umgangs mit Vielfalt. Mit dem Problem, dass nicht nur die Schule eine inklusive Bildungsstätte sein soll, sondern auch die Hochschule für ein inklusives Milieu sorgen muss, befassen sich Ekaterina Tikhomirova & Ekaterina Shadrova. Ulf Einige Artikel befassen sich mit unterschiedlichen Sektionen und Spezifika von Vielfalt, z.B. beleuchten Tatiana Semenovskikh & Zhanna Bruk das Problem der Toleranz und Stressresistenz in einem mehrdimensionalen Raum, Irina Malakhova beschreibt spezifische Kommunikationsphänomene, Larissa A. Baykova befasst sich mit dem Problem der sozialen Gesundheit, Veronika M. Grebennikova & Anna I. Sherbina mit der Hochbegabung und ihrer Relevanz im Kontext der Vielfalt.

Diese Artikelsammlung unter dem Gesamtthema „Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten“ zeigt nicht nur eine Vielzahl von Problemen und Perspektiven der Bildungswissenschaft, sondern auch interessante und unverzichtbare interdisziplinäre Aspekte.

Das ist auch im Hinblick auf den nachfolgenden zweiten Teil dieser Sonderausgabe zu betonen, der bereits im Januar 2017 erscheinen wird. Es ist hier noch nicht möglich, die Autoren und Themen dieses noch bevorstehenden Teils im Einzelnen aufzuführen, denn es werden darin wiederum über 20 Autoren und Autorinnen aus mehreren Ländern zu Wort kommen. Schon jetzt lässt sich aber sagen, dass die Diskussionen über Vielfalt, Demokratie, Unübersichtlichkeit und Identitätssuche

weitergeführt werden und dabei weitere anregende bildungswissenschaftliche, soziale, nationale, kulturelle und andere Perspektiven zur Sprache kommen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die Möglichkeit, über die eigene Landesgrenze hinauszublicken und damit eine konstruktive Diskussion in dem Themenspektrum „Vielfalt und Demokratie“ anzuregen, das uns alle verbindet.

Über die Gastherausgeber

Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Erziehungswissenschaftlerin, Beauftragte für internationale Projektarbeit und Kooperation an der Universität Hildesheim (Deutschland); Ehrenpräsidentin der „International Academy for the Humanization of Education“ <http://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/de/>. Kontakt: jaugrau@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Evgeniy V. Ivanov (Евгений В. Иванов): Erziehungswissenschaftler; Direktor des Instituts für pädagogische Weiterbildung an der Staatlichen Yaroslav-Mudry-Universität Novgorod (Russland). Kontakt: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



i <https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-erziehungswissenschaft/angewandte-erziehungswissenschaft/forschung-projekte/forschung/laufende-forschungsprojekte/tempus-iv/> (and <http://tempus2013-16.novsu.ru/>)

ii This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein. // Проект финансируется при поддержке Европейской Комиссии. Содержание данной публикации/материала является предметом ответственности авторов и не отражает точку зрения Европейской Комиссии. // Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung (Mitteilung) tragen allein die Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

*Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rita Süßmuth,
Präsidentin des Deutschen Bundestages a.D. (Deutschland)*

Geleitwort zur Konferenz „Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten“

Meine Damen und Herren,

diese Konferenz zum Thema „Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten“ hat Vertreter der Vergleichenden Erziehungswissenschaft und anderer humanwissenschaftlicher Disziplinen aus 10 Ländern zusammengeführt.

Mit meiner aktiven Zeit und Arbeit im Deutschen Bundestag verbinde ich wertvolle Erfahrungen und Begegnungen mit beeindruckenden Menschen, große Herausforderungen und Chancen, viele Krisen, Niederlagen und Erfolge. Ich denke zurück an den Mauerfall mit der Öffnung der Grenze und den deutsch-deutschen Begegnungen; es war und bleibt das einschneidendste Ereignis in meinem politischen Leben. Das Ende des Kalten Krieges und des Eisernen Vorhangs, vor allem die Globalisierung erzeugten jedoch auch Unsicherheit, Ängste und Abwehr. Demokratische Institutionen sollen Menschen absichern und gleichzeitig Freiheit geben. Umso wichtiger ist es für Politiker, die Bedeutung dieser Prozesse klarer zu vermitteln. Eine Kern-Maxime heutigen parlamentarischen Denkens und Handelns muss die Rückgewinnung des Vertrauens der Bürgerinnen und Bürger sein. Zusätzlich muss die Teilhabe der Bürger an der politischen Entscheidungsfindung stärker praktiziert werden, um Apathie, Enttäuschung und Verdrossenheit entgegenzuwirken. Gelebte Demokratie macht Konsens und Dissens erfahrbar, überzeugt durch Mut zur Wahrheit und Vertrauen in die verantwortliche Mitgestaltung von Seiten der Bürger.

Wir haben lange vernachlässigte Probleme zu lösen, darunter den demographischen Wandel, soziale und ökonomische Herausforderungen und aktuell die digitale Information und Kommunikation. Dabei geht es darum, die Probleme nicht nur von der Makroebene, sondern von den Menschen her zu betrachten, von dem, was sie brauchen, was sie sich selbst zutrauen und abverlangen. Gründlicher nachdenken müssen wir darüber, was wir den Menschen zutrauen, auch zumuten können, aber auch, was wir nicht dulden und hinnehmen wollen. Wir glaubten, internationale Krisen, eine Rückkehr von Nationalismus, Rassismus, Gewalt und Krieg überwunden zu haben. Millionen von Menschen sind auf der Flucht vor Gewalt, Religionsmissbrauch, Hunger und Tod. Wir sind nicht entscheidend weitergekommen bei der gewaltfreien Regelung von Konflikten. Das ist nicht ermutigend, sondern ernüchternd. Deutschland befindet sich auf dem Weg, Lösungen für die genannten Probleme zu finden – das ist ein demokratischer Prozess, der noch viel Zeit für Denken und Handeln benötigen wird.

Globalisierung versprach, das Grenzenlose im Leben eines jeden einzelnen Menschen möglich zu machen. Doch es gibt Grenzen. Das zeigen uns derzeit die Machenschaften des IS-Staates. Wir brauchen neue Wegweiser und Ermutigungen für demokratisches Engagement, viel Fachverstand und Sachlichkeit, aber auch Emotionalität und Leidenschaft.

Ich war immer politisch interessiert und engagiert, hatte aber nie geplant, aktiv in die Politik einzusteigen, denn ich war Wissenschaftlerin. Die Politik schien mir, so wie ich sie in meiner Arbeit als

Wissenschaftlerin wahrnehmen konnte, mit der Freiheit und Unabhängigkeit des Geistes schwer vereinbar zu sein, und ich habe lange gebraucht, um mich wissenschaftlich und politisch nicht vereinnahmen zu lassen. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fühlen sich vielleicht manchmal als die besser Erkennenden, da ihre Forschungsergebnisse der Überprüfung unterliegen. Die Freiheit der Wissenschaft gab mir die Möglichkeit, unbeeinflusst von Interessen Dritter gesellschaftliche Fehlentwicklungen zu analysieren und meine Arbeitsergebnisse und die daraus resultierenden Konsequenzen nicht einseitig auszurichten.

Identitätssuche ist zunächst etwas ganz Persönliches, fordert uns existenziell, hält ein Leben lang an. Es ist die Frage, wer bin ich im Unterschied zum anderen. Wie finde ich bei der gegebenen Vielfalt mich selbst. Was unterscheidet mich vom den anderen und was verbindet mich mit ihm oder ihr. Dazu gehört auch in der biografischen Rückschau auch die Reflexion wer war ich damals, und wer bin ich heute, wie erklären sich die Veränderungen. Wer und was hat mich geprägt? Identitätssuche betrifft nicht nur den einzelnen, sondern auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Älteren und Jüngeren, bis hin zu kollektiven Maßnahmen mit ihren Klischees, den Vorurteilen und der Vielfalt der Eigenarten. Wichtig erscheint mir, dass Menschen Gelegenheit haben und ihnen ermöglicht wird, sich mit den Fragen der Identität auseinanderzusetzen, sich selbst in der Vielfalt der Möglichkeiten zu finden und das auch leben zu können.

Bei aller Wertgebundenheit war mir immer wichtig, offen zu sein für alternatives Denken, für die Überprüfung eigener Überzeugungen und Erkenntnisse. Das war nicht immer einfach. Das Leben in einer pluralistischen und demokratischen Gesellschaft braucht Menschen, die sich einlassen auf Widersprüche, Enttäuschungen und Verletzungen, Ideale und Kompromisse, Menschen, die aus historischen und aktuellen Niederlagen und Erfolgen für die Zukunft lernen wollen. Diese Menschen gibt es, es sind die starken Persönlichkeiten, deren Interessen und Initiativen auf Menschen in Bedrängnis und Not gerichtet sind.

Meine Erkenntnis ist die, dass Veränderungen möglich und durchsetzbar sind. Politik bewegt sich, wenn Bürger selbst in Eigeninitiative Veränderungen vornehmen. In der Politik kommt es nicht nur auf Fachkenntnisse, sondern entscheidend auf strategisches Denken an, auf argumentative Fähigkeiten, auf Überzeugungen und Haltungen, und nicht zuletzt auf Verbündete. Niemand kann allein etwas erreichen.

Von besonderer Aktualität ist dabei die Unterstützung aller Aktivitäten, die auf eine zeitgemäße, humanistische und demokratische Bewältigung der Herausforderungen durch Migrationsprozesse und gegen irrationale Fremdenfeindlichkeit gerichtet sind. Das betrifft offensichtlich die Gesellschaften vieler Länder, auch derer, die auf diesem Kongress vertreten sind. Deshalb ist es so wichtig, meine Damen und Herren, dass Sie das Thema dieses Kongresses von möglichst vielen Perspektiven aus beleuchten, damit wir voneinander lernen, den genannten Initiativen theoretischen Rückhalt zu bieten sowie argumentative Fähigkeiten und humanistische Überzeugungen und Haltungen zu stärken.

Ich wünsche allen, die an diesem Kongress teilnehmen, viel Erfolg in unserer gemeinsamen Arbeit und hoffe, dass die Beiträge mit Ihren Erfahrungen und Einsichten auch bald in schriftlicher Form zur Verfügung stehen.

Über die Autorin

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rita Süßmuth: Präsidentin des Deutschen Bundestages von bis 1988 – 1998, website: www.rita-suessmuth.de/biografie/. Kontakt: rita.suessmuth@bundestag.de



*Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rita Süßmuth, Former President of the
German Federal Parliament (Germany)*

Some Thoughts on the Conference "Diversity and Democracy – the Search for Identity in Challenging Times"

Ladies and Gentlemen,

This conference entitled "Diversity and Democracy – the Search for Identity in Challenging Times" has brought together representatives of Comparative Educational Science and other Human Sciences from ten countries.

I associate many valuable experiences with my active time and work in the German Federal Parliament, meeting impressive people, overcoming great challenges and taking up opportunities. There were many crises and defeats, but also successes. Who could forget the fall of the Berlin Wall and the opening of the inner-German border with the many new encounters among Germans from East and West? It was and will remain the most dramatic and far-reaching event in my political life. And yet, the end of the Cold War and the raising of the Iron Curtain, but, above all, globalization gave rise to insecurity, fear and the need for repudiation. Democratic institutions are supposed to safeguard the people, while, at the same time, granting them freedom. It is all the more important for politicians to communicate the importance of these processes more clearly. A central maxim of present-day parliamentary thinking and action must be to regain the trust of the citizens. In addition, the participation of the people in making political decisions must be greater, in order to counter apathy, disappointment and dissatisfaction. Actively living out democracy fills words like consensus and difference of opinion with meaning; it wins people over through the courage to speak and face the truth and trust in the responsible co-participation of the people.

We have many long-neglected problems to solve, including demographic change, social and economic challenges and the current issues in digital information and communication. Here, it is a matter of viewing the problems not only from the macro level, but also from the point of view of the people, i.e. what they need, what they are not afraid to do and what they demand of themselves. We must do some hard thinking about what we think people are capable of, what we may expect of them, but also what we will not tolerate, nor accept. We thought we had overcome international crises, a return to nationalism, racism, violence and war. Millions of people are fleeing from violence, the misuse of religious faith, hunger and death. We have not made decisive progress in the non-violent resolution of conflicts. That is not encouraging, but rather a sobering thought. Germany is working towards finding solutions for the problems mentioned – that is a democratic process, requiring time for thought and to follow thought with action.

Globalization promised limitless opportunities in the life of every single person. But there are limits. Currently, we can observe this in the dealings of the IS state. We need new encouragement and paths to democratic involvement, expert knowledge and objectivity, but also emotion and passion.

I was always politically interested and involved, but had never planned to enter politics actively, being, as I was, an academic. Politics, I thought, as I had perceived it in my work up till then, was not to be reconciled easily with the freedom and independence of the mind or spirit, and it took me a long time to not let myself be monopolized, neither academically nor politically. Scientists and academics sometimes perhaps feel that they have a greater awareness or better insight, because their research findings can be tested. The freedom in my scientific work enabled me to analyze unfavourable social developments, irrespective of third party interests, and I neither had to slant my findings nor the consequences that could be drawn from them.

The search for identity is primarily an individual matter, it is an existential challenge, a challenge that lasts a lifetime. It is the question of who I am relative to others. How I can find myself in all the diversity around us. What makes me different to others and what unites us. A part of this, in biographical hindsight, is the reflection upon who I was, and who I am today, what explanation there is for the change. Who and what have made me what I am?

The search for identity not only concerns each of us, but also the commonalities and differences between the sexes, the old and the young, through to collective measures with their clichés, prejudice and the diversity of characteristic features. It is, I believe, important for people to have the opportunity and the possibilities to grapple with questions of identity, to find themselves in all the diversity and to model their life along those lines.

Although bound by my values, I always found it important to be open to alternative thinking, open to the re-consideration of my persuasions and insights. That wasn't always easy. Life in a pluralistic and democratic society needs people who are willing to tackle contradictions, disappointments and distress, to think about ideals and compromises. People who are willing to learn from past and present defeats and successes for the future. These people are among us, they have strong personalities, and their interests and initiatives are directed towards supporting people in need and hardship.

I see that change is possible and achievable. Politicians stir when the people start making changes under their own initiative. In politics it is not only a matter of specialist knowledge, but also, decisively, of strategic thinking, of argumentative power, of persuasions and attitudes and, last but not least, of allies. Nobody can achieve anything on their own.

The support of all activities directed towards overcoming the present humanistic and democratic challenges resulting from migration and irrational xenophobia is highly topical. The societies of many countries are involved, including those of the participants of this conference. It is therefore, ladies and gentlemen, so important for you to examine the topic of this conference from as many perspectives as possible, in order to learn from one another, to offer theoretical backing to the initiatives mentioned, but also to strengthen your argumentative powers and humanistic persuasions and attitudes.

I wish all those taking part much success in our common efforts and hope that the contributions to the conference, with your experiences and insights, will speedily appear in written form.

About the Author

Prof. Dr. Dr. h.c. mult. Rita Süßmuth: President of the Federal German Parliament from 1988 – 1998, website: www.rita-suessmuth.de/biografie/. Contact: rita.suessmuth@bundestag.de

Speech on the occasion of the conference of the International Academy for the Humanization of Education (IAHE) and the EU TEMPUS project: „Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity“ [ed.: Further Training and Education for Teachers and Education Managers in the Field of Diversity], 13th - 16th September, 2016 at the University of Hildesheim Foundation.



*Rita Сюсмут, профессор, доктор наук. Бывший
председатель Бундестага (Германия)*

Вступительное слово на открытии конгресса «Многообразие и демократия - поиск идентичности во времена неопределённости»

Дамы и господа,

эта конференция на тему «Многообразие и демократия - поиск идентичности во времена неопределённости» собрала представителей сравнительной педагогики и других гуманитарных наук из 10 стран.

С моей работой в немецком Бундестаге я связываю ценный опыт общения и обмена с невероятными людьми, большие вызовы и возможности, трудности, поражения и успехи. Я вспоминаю о падении стены, об открытии границы и немецко-немецких столкновениях - это было и остаётся решающим событием моей политической жизни. Конец холодной войны и падение железного занавеса, но прежде всего глобализация породили кроме всего прочего неуверенность в завтрашнем дне, страхи и враждебность. Демократические институты должны оберегать людей, но в то же время и давать им свободу. Тем более важно, чтобы политики отчётливо говорили о значимости этих процессов. Основным принципом сегодняшнего парламентаризма должен стать возврат доверия граждан. Кроме этого, участие граждан в принятии политических решений должно усилиться, чтобы противодействовать апатии, разочарованию и недовольству. Активная демократия позволяет ощутить в реальности согласия и разногласия внутри общества, поощряет волю к правде, вызывает доверие и участие со стороны граждан.

Мы сталкиваемся с серьёзными проблемами, такими как демографические изменения, социальные и экономические вызовы, цифровая информация и коммуникация. При этом важно рассматривать эти проблемы не только на макроуровне, но и с перспективы обычных людей, их потребностей и потенциала. Необходимо более глубоко задуматься о том, насколько мы доверяем людям, что мы должны в них поощрять, но также и о том, чего мы

не хотим терпеть и принимать. Мы думали, что уже преодолели международные кризисы, национализм, расизм, жестокость и войну. Но миллионы людей сейчас бегут от насилия, религиозного фанатизма, голода и смерти. Очевидно, что мы не так далеко продвинулись на пути к ненасильственному управлению и разрешению конфликтов. Этот факт не воодушевляет, но отрезвляет. Германия находится на пути к решению этих проблем - это демократический процесс, для которого понадобится много времени, раздумий и действий.

Глобализация обещала нам отсутствие границ в жизни каждого человека. Тем не менее, границы всё ещё существуют. Это доказывают нам сегодня действия ИГИЛ. Нам нужны новые ориентации и воодушевление для демократического участия, понимание проблем и объективность в подходе к ним, но также и эмоциональность и страсть.

Я всегда интересовалась политикой, но никогда не планировала для себя политическую карьеру, ведь я была учёной. Политика, как я её видела со своей научной перспективы, казалась мне чем-то, что невозможно объединить с духовной свободой и независимостью. И мне потребовалось много времени, чтобы не позволить использовать себя в политике или науке. Учёные часто ощущают своё превосходство, ведь результаты их исследований подлежат проверке. Свобода науки дала мне возможность анализировать отклоняющееся развитие общества независимо от интересов третьих лиц, а также многосторонне интерпретировать результаты и выводы из моей работы.

Поиск идентичности - это в первую очередь нечто личное, то, что ставит перед нами экзистенциальный вызов, определяет нашу жизнь. Вопросы о том, кем я являюсь по отношению к другим, как мне найти во всём многообразии мира самого себя, что отличает меня от других людей и что объединяет с ними. К этим вопросам относится и взгляд назад в собственную биографию, размышления о том, кем я был(а) раньше и кто я есть сейчас, как мне объяснить перемены, произошедшие со мной. Кто и что повлияло на меня?

Поиск идентичности затрагивает не только индивидуальные черты, но и общие, такие как различия между полами и поколениями вплоть до коллективных действий и их образцов, предрассудков и многообразия особенностей. Мне кажется важным, чтобы люди имели возможности размышлять над вопросами идентичности, находить себя в многообразии возможностей и проживать свой выбор.

В вопросе взаимосвязи ценностей мне всегда было важным быть открытой альтернативному мышлению, пересмотру собственных убеждений и знаний. Это не всегда было просто. Жизнь в плюралистическом и демократическом обществе требует людей, которые позволяют себе противоречия, разочарования и травмы, идеалы и компромиссы. Людей, которые готовы учиться на исторических и актуальных поражениях и успехах. Такие люди существуют, это сильные личности, чьи инициативы направлены на нуждающихся и притеснённых.

Моя точка зрения состоит в том, что перемены возможны и воплотимы в жизнь. Политика движется и меняется тогда, когда граждане сами берут инициативу в свои руки. В политике важны не столько профессиональные знания, сколько стратегическое мышление, аргументативные способности, убеждения и позиции, и не в последнюю очередь - союзники. Никто не может добиться чего-то в одиночку.

Особенную актуальность при этом имеет поддержка всех действий, направленных на своевременное, гуманистическое и демократичное преодоление вызовов, которые бросают

нам миграционные процессы, и против иррациональной ксенофобии. Очевидно, это относится ко многим странам, в том числе и к тем, которые представлены на этом конгрессе. Поэтому, уважаемые участники, очень важно осветить тему этого конгресса со всех возможных сторон, чтобы мы могли научиться друг от друга теоретической базе для вышеназванных инициатив, а также усилить аргументативные навыки и гуманистические принципы и позиции.

Я желаю всем участницам и участникам этого конгресса большого успеха в нашей совместной работе и надеюсь, что доклады о вашем опыте и достижениях также скоро будут представлены и в письменном виде.

Об авторе

Рита Сюсмут, профессор, доктор наук. Бывший председатель Бундестага (1988-1998), сайт: www.rita-suessmuth.de/biografie/. Электронная почта: rita.suessmuth@bundestag.de



Michail Pevsner (Russland)

Diversity als pädagogische Herausforderung aus osteuropäischer Sicht

Zusammenfassung: Im Artikel werden Schwerpunkte der pädagogischen Metatheorie der Vielfalt in Bildungssystemen als ein neues Forschungsfeld im internationalen Vergleich betrachtet. Heutzutage gibt es in verschiedenen Ländern zahlreiche Studien, die spezifische Umgangsformen mit unterschiedlichen Dimensionen der Vielfalt untersuchen. Der Autor analysiert den erziehungswissenschaftlichen Übergang der postsowjetischen Länder von der Vielfalt der spezifischen pädagogischen Konzepte, Modelle und Strategien zur Entwicklung einer komplexen Metatheorie der Vielfalt.

Die Metatheorie entwickelt sich unter dem Einfluss der theoretischen Studien amerikanischer und westeuropäischer Wissenschaftler sowie dank intensiver internationaler Projektarbeit, in die Russland und andere osteuropäische Länder stark involviert sind. Im Artikel wird eine transdisziplinäre Methodologie als wissenschaftstheoretische Grundlage dieser Metatheorie vorgeschlagen. Diese Herangehensweise geht über die Grenzen der interdisziplinären Zusammenhänge zwischen Fachdisziplinen hinaus und setzt eine komplexe Untersuchung der Vielfalt in Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und in Bildungssystemen voraus. Im Artikel werden die wichtigsten Postulate der Metatheorie betrachtet, wie u.a. eine breite philosophische und pädagogische Vision der inklusiven Bildung, eine institutionelle Vielfalt der Bildungseinrichtungen, die mit Heterogenität umgehen, die Erziehung zur „vernünftigen“ Toleranz, die der absoluten Toleranz gegenübergestellt wird.

Schlüsselwörter: Vielfalt, Metatheorie der Vielfalt, Diversity Management, Toleranz.

Summary (Mikhail Pevsner: Diversity as a pedagogical challenge from an Eastern European perspective): The article considers major elements of the pedagogical metatheory of diversity in educational systems as a new area of research by international comparison. Nowadays there are numerous studies in various countries that examine specific ways of dealing with different dimensions of diversity. The author analyzes the educational transition of post-Soviet countries from the diversity of specific pedagogical concepts, models and strategies to the development of a complex metatheory of diversity. The development of this metatheory is influenced by American and Western European researchers' theoretical studies, as well as intensive project work in which Russia and other Eastern European countries are heavily involved. In the article a transdisciplinary methodology is suggested as the scientific foundation of this metatheory. This approach surpasses the limits of interdisciplinary connections between subject disciplines and requires a complex examination of diversity in society, culture, science, and economic and education systems. The article looks at the most important aspects of metatheory, for example: a broad philosophical and pedagogical vision of inclusive education, organizational diversity of educational institutions which deal with heterogeneity, education for „rational“ tolerance as opposed to absolute tolerance.

Keywords: diversity, metatheory of diversity, diversity management, tolerance

Резюме (Михаил Певснер: Разнообразие как педагогическая задача с восточно-европейской точки зрения): Статья посвящена ведущим идеям и ценностно-смысловым установкам метатеории многообразия в образовательных системах, представляющей собой новое направление в отечественной и зарубежной науке. Автор отмечает необходимость перехода на современном этапе развития педагогической науки от отдельных педагогических направлений, концепций и моделей к целостной метатеории многообразия. Данная метатеория формируется как под влиянием теоретического наследия ученых США и стран Западной Европы, так и благодаря активной международной проектной деятельности, в которую активно включаются Россия и другие страны Восточной Европы.

В качестве методологической основы фундаментальной педагогической теории многообразия автор предлагает трансдисциплинарную методологическую стратегию, для которой характерен переход от междисциплинарного подхода к трансдисциплинарному,

охватывающему взаимодействию не только между конкретными научными дисциплинами, но и исследование феномена управления многообразием в социуме, экономике, культуре, науке в целом и в образовательных системах в частности. В статье раскрываются идеи метатеории многообразия, ведущими из которых являются: широкое философско-педагогическое понимание инклюзивного образования, институциональное многообразие учреждений, осуществляющих обучение и воспитание представителей различных гетерогенных групп, формирование у учащихся разумной толерантности, которая выступает антиподом абсолютной толерантности.

Ключевые слова: Многообразие, метатеория многообразия, менеджмент многообразия, толерантность

Es ist eine schwierige Aufgabe, theoretische Ansätze von osteuropäischen Wissenschaftlern bezüglich Diversity in der Erziehungswissenschaft darzulegen. Die Komplexität der Fragestellung besteht darin, dass sich die politische Situation in der Welt heute anders darstellt, als in den Jahren der Gründung der International Academy for the Humanization of Education (IAHE). Osteuropäische Länder sind nun weitgehend politisch, ideologisch und wirtschaftlich gespalten. Trotzdem versuche ich, hier gemeinsame pädagogische Ideen herauszuarbeiten, die Pädagogen der osteuropäischen Länder zusammenbringen. Einen besonderen Akzent werde ich jedoch auf die Auffassungen der russischen Wissenschaftler legen.

Bekanntlich stehen pädagogische Theorien unter dem Einfluss vielfältiger gesellschaftlicher Prozesse. Jede Gesellschaft, unabhängig von kulturellen und historischen Besonderheiten, sozialer Struktur, politischem System sowie Gesellschaftsordnung, ist durch Vielfalt gekennzeichnet. Die Vielfalt bezieht sich auf Individuen, Kulturen, Gruppen, politische Parteien, ideologische und philosophische Einstellungen, Verhaltensmuster, Werte und Traditionen. In Bezug auf menschliche Beziehungen schildert der amerikanische Forscher Thomas das Problem der Vielfalt in einer Fabel über den Elefanten und die Giraffe.

„Die beiden Tiere hatten unterschiedliche Vorstellungen über ein gemütliches und komfortables Haus, je nach ihren individuellen Eigenschaften. Als die Giraffe ihren Nachbarn, den Elefanten, einlud, ihr schönes Haus mit hohen Decken und einer hohen Eingangstür zu besuchen, passte der Elefant nicht in die Eingangstür und konnte deshalb das Haus nicht betreten. Da gab die Giraffe ihrem Nachbarn den Tipp, täglich ins Fitnessstudio und abends zur Ballettstunde zu gehen, um abzunehmen. Der traurige Elefant stimmte ungern den Vorschlägen des Nachbarn zu, dachte aber, dass das für die Giraffe konstruierte Haus nie für einen Elefanten passen wird.“
(Thomas, 1996, S. 79f.).

Mittels der in dieser Fabel verwendeten Symbolik stellt Thomas die Unterscheidung zwischen „Normalen“ und „Anderen“ in Frage. Der Autor plädiert für Diversity, wobei er die „Norm“ und das „Anderssein“ als soziale Konstrukte kennzeichnet.

Anders ausgedrückt, kann Diversity als ein objektiv bestehendes Phänomen – trotz der unterschiedlichen Einstellungen seitens einfacher Menschen und herrschender Eliten in verschiedenen historischen Epochen – betrachtet werden. Ausgehend von der gesellschaftlichen Entwicklung wurden die Einstellungen zur Vielfalt einerseits von der Tendenz der Demokratisierung und Humanisierung und andererseits von der Tendenz der Zentralisierung und Standardisierung geprägt. Im Rahmen der ersten Tendenz strebte die Gesellschaft nach einer Erweiterung der Vielfalt und des Kulturpluralismus und akzentuierte dabei die Heterogenität als eine positive Erscheinung, als eine Triebkraft der gesellschaftlichen Entwicklung. Das Motto der Demokratisierungstendenz ist das

Postulat „je mehr Vielfalt, desto besser für die Gesellschaft“. Im Rahmen der Zentralisierungstendenz zielen Gesellschaft und Staat auf eine Begrenzung der Vielfalt, weil sie neben ihren Stärken auch eine große Gefahr für soziale Stabilität, einheitlichen Bildungsraum und kulturelle Identität beinhaltet.

Die oben erwähnten Tendenzen der Demokratisierung und Standardisierung streben heutzutage einen Kompromiss in Bezug auf Vielfalt an, die sich sowohl in der gesamten Gesellschaft, als auch im Bildungsbereich findet. Der Sinn dieses Kompromisses kann darin bestehen, die Vielfalt in der Gesellschaft und Bildung anzuerkennen und gleichzeitig zu lernen, mit dieser Vielfalt sowohl mit politischen als auch mit pädagogischen Mitteln umzugehen und sie zu managen. In der Erziehungswissenschaft wirkte sich dieser Kompromiss auf die Entwicklung einer Metatheorie der Vielfalt aus.

Heutzutage gibt es in osteuropäischen Ländern mehrere Studien, die unterschiedliche pädagogische Interaktionsmodelle mit Fokus auf kulturelle, ethnische, religiöse, mentale und soziale Vielfalt untersuchen. Ausgehend von diesen Studien entspricht jeder Dimension der Vielfalt, die objektiv in der Gesellschaft existiert, ein besonderes pädagogisches Konzept, dessen Entwicklung sowohl neue politische und pädagogische Gegebenheiten, als auch individuelle Auffassungen der Wissenschaftler beeinflussen. So finden individuelle und gruppenbezogene Dimensionen der Vielfalt ihren Ausdruck in der didaktischen Vielfalt der Bildungssysteme, Modelle und Lernstrategien. Diesen Konzepten liegt das Prinzip der Differenzierung und Individualisierung zugrunde.

Soziale Differenzen riefen die Erweiterung der institutionellen Vielfalt im Bildungsbereich hervor. Anstelle einer einförmigen Schule der Sowjetepoche entstanden in der Perestroika-Zeit unterschiedliche Arten und Formen der Bildungseinrichtungen. In Russland wurden Gymnasien und Lyzeen sowie auch sogenannte „Autorenschulen“ aufgrund innovativer pädagogischer Konzepte eingerichtet. Bekannt wurden die Autorenschulen sowohl durch die Namen ihrer Begründer, z.B. die „Schule von Karakovskij“, die „Schule von Jamburg“, als auch durch ihre pädagogischen Kernideen, die den Schulprofilen zugrunde lagen, z.B. die „Schule der Selbstbestimmung“ (Tubelskij, 1991), die „Schule des entwickelnden Unterrichts“ (Davydov, 1996), die „Schule des Dialogs der Kulturen“ (Bibler, 1997; Kurganov, 1989).

Im Mittelpunkt zahlreicher Forschungen steht die kulturelle Vielfalt als Bestandteil des Weltkulturerbes, die für die Menschheit genauso wichtig ist wie die biologische Vielfalt für die Natur. Die Entwicklung der kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft kam in verschiedenen Konzepten der multikulturellen Bildung und Erziehung zum Ausdruck, die in der russischen Pädagogik Ende des XX. bis Anfang des XIX. Jahrhunderts verbreitet waren. Der Fachausdruck „multikulturelle Bildung“ verdrängte alte Termini der Sowjetzeit wie „proletarischer Internationalismus“ und „internationale Erziehung“, die zu stark ideologisch belastet waren. Die Beliebtheit der multikulturellen Konzepte in den post-sowjetischen Ländern war auf das Streben der Völker nach ethnischer und kultureller Identität, sowie auf die Integration dieser Staaten in dem einheitlichen europäischen Kultur- und Bildungsraum zurückzuführen. Dank dieser Entwicklungen haben die Schüler neue Kompetenzen im Bereich Kultur erworben, ihre Vorstellungen von der kulturellen Vielfalt erweitert, sich die Fähigkeiten der interkulturellen Kommunikation und Interaktion angeeignet.

Eine der wichtigen Pflichten einer menschenfreundlichen Gesellschaft ist die Sorge für die Individuen mit besonderen Bedürfnissen. Es geht vor allem um die Menschen mit Beeinträchtigungen, mit Behinderung, Migranten, Flüchtlinge, Vertreter der ethnischen Minderheiten. Im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen stehen auch Individuen mit Auffälligkeiten und Abweichungen (minderjährige Rechtsbrecher, Strafgefangene u.a.). Strategien des pädagogischen Umgangs mit

diesen Gruppen sind in der Sonderpädagogik, der integrativen Pädagogik und der „Pönitentiarpädagogik“ (d.h. einer Pädagogik, die sich mit der Erziehung und Umerziehung von Menschen im Strafvollzug beschäftigt) fachspezifisch beschrieben.

Alle obengenannten erziehungswissenschaftlichen Konzepte haben nur zum Teil das Problem des Umgangs mit Heterogenität gelöst, aber grundsätzliche Fragen blieben offen:

- Warum besteht bis heute in der Gesellschaft und in der Schule Angst vor der Vielfalt?
- Kann diese Angst mit pädagogischen Mitteln überwunden werden?
- Kann die Vielfalt in der Gesellschaft und in Bildungssystemen gemanagt werden?
- Wenn ja, wie sehen dann konzeptionelle Rahmen und Strategien des Diversity Managements aus?

Diese offenen Fragen soll die *Metatheorie der Vielfalt* beantworten, die heutzutage in den osteuropäischen Ländern erst in der Entwicklungsphase ist. Der Bedarf an der Entwicklung einer Metatheorie wird von verschiedenen gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Faktoren bedingt, wie zunehmende interne und externe Migration, starker Zufluss von Flüchtlingen aufgrund politischer Spannungen in mehreren Regionen der Welt, Konflikte in der multikulturellen Gesellschaft zwischen ethnischen und konfessionellen Gruppen, Verbreitung des Rechtsextremismus und Nationalismus.

Ausgehend von den obengenannten Voraussetzungen ist für die aktuelle erziehungswissenschaftliche Entwicklung in osteuropäischen Ländern der Übergang von den einzelnen pädagogischen Sonderkonzepten der Vielfalt zu einer holistischen Metatheorie der Vielfalt ausschlaggebend. Die Metatheorie entwickelt sich sowohl unter dem Einfluss der einschlägigen Forschungsarbeiten der amerikanischen und westeuropäischen Wissenschaftler, als auch dank intensiver internationaler Projektarbeit, in die in den letzten Jahrzehnten Russland, Weißrussland und andere Länder Osteuropas aktiv involviert wurden.

Als eine wissenschaftstheoretische Grundlage der pädagogischen Metatheorie wird die transdisziplinäre Methodologie vorgeschlagen. Diese Herangehensweise geht über die Grenzen der interdisziplinären Zusammenhänge zwischen Fachdisziplinen (z.B. Pädagogik und Management) hinaus. Sie setzt eine komplexe Untersuchung der Vielfalt in Gesellschaft, Wirtschaft, Kultur, Wissenschaft und in Bildungssystemen voraus. Ich werde nun auf die Kernideen und Schwerpunkte dieser Metatheorie eingehen.

1. In dieser Metatheorie wird die Vielfalt als ein widersprüchliches Phänomen betrachtet, einerseits als wichtiger Wert für Gesellschaft und Bildung, andererseits als Herausforderung, mit der soziale Institutionen und Bildungseinrichtungen konfrontiert werden. Schür (2013, S. 9) meint: „Heterogenität wird mittlerweile sowohl in politischen wie wirtschaftlichen Kontexten, längst aber vor allem in der Pädagogik, tendenziell positiv konnotiert“. In vielen Sprachen kann man heute die Aussagen treffen wie „Vielfalt bewältigen“ oder „Vielfalt zügeln“. Adorno (1944, S. 113) meinte, dass die Gesellschaft einen Zustand erreichen soll, in dem die Menschen keine Angst haben werden, anders als andere zu sein. Heute spricht man oft über die Träume von einer Gesellschaft, in der die Menschen keine Angst haben werden, mit „Anderen“ zusammen zu leben. Aus der Sicht der Pädagogik sind pädagogische Bemühungen wichtig, die zum Aufbau einer Gesellschaft beitragen, in der die Menschen keine Angst haben werden, sowohl anders zu sein, als auch mit den Anderen zusammen zu leben.

2. Zu den Grundlagen der Metatheorie gehört eine breite Vision der inklusiven Bildung, die über die Grenzen der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen hinausgeht und alle Gruppen in die Lehr- und Lernprozesse einbezieht. Diese Vision verlangt von den Lehrenden das sogenannte Capability Approach einzusetzen, denn sie werden in der Praxis nicht mit einer bestimmten Art der Heterogenität konfrontiert, sondern sie müssen alle heterogenen Schüler- und Studentengruppen (Studierende mit unterschiedlicher Herkunft und Kultur, mit verschiedenen Begabungen, Vorlieben, Gesundheitszustand) begleiten. Dabei können die obengenannten Aspekte der Vielfalt in verschiedenen Kombinationen auftreten, z.B. körperliche Behinderung und Hochbegabung. Deshalb soll die Metatheorie als eine wissenschaftliche Basis in der Aus- und Weiterbildung von Pädagogen dienen, die befähigt sein sollen, mit Vielfalt in ihrer vollen Komplexität umzugehen.

3. Aus der Perspektive der Metatheorie ist die inklusive Bildung keinesfalls ein mechanischer Prozess. Es ist deswegen erforderlich, besondere materielle, technische, personelle und soziale Bedingungen zu schaffen, um Studierende mit besonderen Bedürfnissen in die Lehr- und Lernprozesse erfolgreich einzubeziehen. Die Metatheorie plädiert für die institutionelle Vielfalt der Bildungseinrichtungen für heterogene Gruppen. Die inklusive Schule soll auf keinen Fall das bestehende System der Sonderschulen ruinieren. In diesem Sinne kann man kaum den Konzeptionen der Lehrerbildung zustimmen, die z.B. in Österreich implementiert werden. Die Ausbildung von Sonderpädagogen an Universitäten wurde dort eingestellt, was in der Zukunft möglicherweise zum Abbau der Sonderschulen, ja sogar jeglicher sonderpädagogischen Kompetenz führen wird. Diese Strategie widerspricht den Prinzipien der Pädagogik der Vielfalt, die eine inklusive Schule und eine Sonderschule als sich gegenseitig ergänzende Systeme betrachtet, die die Bildungsbedürfnisse aller Kinder und ihrer Eltern berücksichtigen. Deshalb bleibt das Sonderschulsystem in Russland, Weißrussland und in der Ukraine erhalten, obwohl auch in diesen Ländern der Trend des Übergangs zur inklusiven Bildung deutlich zu sehen ist.

4. Eine der Hauptideen der Metatheorie bleibt nach wie vor die Erziehung zur Toleranz gegenüber den Vertretern anderer Kulturen, die unterschiedliche Mentalitäten, Weltanschauungen, Denkweisen, Lebensstile, ethnische Besonderheiten sowie religiöse Ansichten haben. Dabei ist zu bemerken, dass in der letzten Zeit in Russland eine auffallende Verschiebung in Bezug auf Toleranz und Einstellung zur Toleranz in der sozialen Gesinnung festgestellt werden kann. Neben der positiven Einstellung kann man mittlerweile in der Öffentlichkeit und in den Massenmedien häufig vorsichtige, skeptische und sogar ironische Bemerkungen finden. Diese deutlich bemerkbaren Veränderungen im gesellschaftlichen Bewusstsein sind auf folgende Gründe zurückzuführen: die Krise des Multikulturalismus in den westeuropäischen Ländern, der islamische Extremismus, die internationale Terrorgefahr, das Streben nach Aufrechterhaltung traditioneller Familienwerte.

Die unterschiedlichen Einstellungen zur Toleranz kann man am folgenden Beispiel veranschaulichen:

Eine Gruppe ausländischer Wissenschaftler betrat den Waggon eines ICE-Zuges, der vom Flughafen Düsseldorf nach Bielefeld fuhr. Ein Teil der Fahrgäste döste nach einem langen Flug. Viele waren in ihre Arbeit mit Tablets und Laptops vertieft. Die anderen unterhielten sich leise zu verschiedenen Themen. In diesem Moment stürmte in den Waggon eine Gruppe, die zu einer anderen Kultur gehörte. Die Angehörigen dieser Gruppe begannen laut Musikinstrumente zu spielen und unterschiedliche Sprüche zu rufen, um die Aufmerksamkeit der Fahrgäste auf sich zu ziehen und Geld zu erbetteln.

Wie sieht in dieser Situation eine angemessene Reaktion der Fahrgäste aus pädagogischer Perspektive aus? Es sind zwei Handlungsmuster möglich. Muster 1: Die Fahrgäste tadeln das Verhalten unerwünschter Passagiere, die gegen die öffentliche Ordnung verstoßen, geben ihnen kein Geld und

bitten den Schaffner den Waggon von den lauten Musikanten zu befreien. Muster 2: Die Fahrgäste zeigen Toleranz gegenüber den Ausländern, sie erkennen kulturelle Unterschiede an und betrachten die laute Musik und auffälliges Verhalten als Attribute einer anderen Kultur. Sie unterstützen die Musikanten auch finanziell, weil sie meinen, dass diese sich in einer schwierigen Situation befinden.

Welches Verhaltensmuster haben die Fahrgäste in der Realität gewählt? In der realen Situation wurde das Muster 2 vorgezogen. An dieser Stelle soll betont werden, dass die gegenwärtige russische Pädagogik die Erziehung zur absoluten Toleranz nicht vollständig akzeptiert. In diesem Zusammenhang wurde in die wissenschaftliche Terminologie ein neuer Fachausdruck eingeführt, „vernünftige“ Toleranz. Die vernünftige Toleranz zur kulturellen Vielfalt setzt bestimmte Grenzen und moralische Normen voraus, die sozialen Konformismus und Gleichgültigkeit gegenüber moralischen Werten verhindern. Die vernünftige Toleranz kann als ein Antipode für eine absolute Toleranz gelten.

5. Neben der Pädagogik ist das Diversity Management zweiter Bestandteil der Metatheorie. Aus der Sicht des Diversity Managements, das heute schon in vielen heterogenen Organisationen umgesetzt wird, ist die Frage entscheidend, wie man die Heterogenität betrachten soll – als Chance oder Gefahr? Wenn eine Organisation Heterogenität als Entwicklungsressource betrachtet, wird sie individuelle Potenziale der Mitarbeiter identifizieren und diese effektiv für die Ziele der Organisation entwickeln. Um diese Potenziale zu erkennen und effektiv zu nutzen, muss man die Organisationskultur ändern und ein inklusives Milieu in den Organisationen schaffen. Als Beispiel kann man viele Hochschulen Ost- und Westeuropas anführen, die heute zu multikulturellen Bildungseinrichtungen werden und den ausländischen Studierenden vielfältige Bildungsprogramme anbieten.

Beispielsweise studieren an der Staatlichen Universität Nowgorod 550 Studenten aus 50 Ländern der Welt. Der Anteil nicht-russischer Studenten beträgt etwa 7% der gesamten Studentenzahl. Die Inklusion der ausländischen Studierenden ist ein wichtiger Aspekt der Bildungspolitik der Universität Nowgorod. Das Niveau der universitären Organisationskultur und das soziale Klima an der Hochschule hängen davon ab, wie erfolgreich die internationalen Studierenden im inklusiven Milieu integriert werden und ob sie mit der Qualität der Lehre und den Wohnbedingungen im Gastland zufrieden sind.

Diversity Management an der Hochschule wird mit einigen Dilemmata konfrontiert:

- Sollen vorhandene Differenzen bewahrt werden oder soll man versuchen sie aufzuheben, um alle Studierenden in einen einheitlichen Bildungsraum der Hochschule zu integrieren?
- Sind Konzepte wie Chancengleichheit und Antidiskriminierung für alle Studierenden und Mitarbeiter ausreichend? Oder muss man Unterschiede nutzen, um eine erfolgreiche Entwicklung der Hochschule abzusichern?
- Soll man die Unterschiede markieren oder eine öffentliche Markierung vermeiden, weil sie mit der Diskriminierungsgefahr verbunden ist?

Das letzte Dilemma soll an einem Beispiel veranschaulicht werden. Wenn wir die Studenten darauf aufmerksam machen, dass sie sich um einen Studenten mit einer Behinderung kümmern sollen, kommt das den Studierenden nicht unbedingt zugute. Die öffentliche Markierung der Unterschiede des Studenten mit Besonderheiten kann ihn stigmatisieren und indirekt zu seiner Diskriminierung führen. Die Aufgabe des Diversity Management ist, solche Dilemmata konstruktiv zu lösen.

Bei der Umsetzung des Diversity Managements in den Organisationen sind drei Konzepte zu unterscheiden, die fast autonom in West und Ost entstanden sind. Sie thematisieren den Umgang mit

Heterogenität auf unterschiedliche Weise als Antidiskriminierungskonzept, als pragmatisches Konzept und als entwickelndes Konzept. Das Antidiskriminierungskonzept plädiert für eine formelle Chancengleichheit für alle sozialen Gruppen, die ihnen die Teilnahme an verschiedenen Aktivitäten der Organisation ermöglichen soll. In solchen Organisationen gibt es keine Diskriminierung bezüglich der Herkunft und Kultur, des Geschlechts und Alters usw. Vertreter der Minderheiten können zu Führungskräften werden. Ihre Gleichberechtigung ist aber eher deklariert als realisiert, denn es werden nicht die erforderlichen Bedingungen geschaffen, um individuelle Potenziale der Mitarbeiter zugunsten der Organisation zu nutzen.

Gemäß dem pragmatischen Konzept sollen die spezifischen Besonderheiten der Mitarbeitergruppen für die Bedienung bestimmter Marktsegmente genutzt werden. Die Hauptidee des Konzeptes besteht darin, dass Produktion, Vertrieb und Marketing dank kultureller, psychologischer und religiöser Nähe der Mitarbeiter und der Kunden Gewinn bringend sein sollen. So können zum Beispiel die Mitarbeiter türkischer Herkunft die Bedürfnisse und Nachfragen der Kunden aus Tadschikistan besser befriedigen, weil sie aus der Perspektive des pragmatischen Konzeptes deren Geschmack, Vorlieben und Wünsche berücksichtigen können. Die Frauen als Mitarbeiterinnen sind in der Lage die Erwartungen der Kundinnen besser als Männer zu prognostizieren. Im Hinblick auf die Hochschule empfiehlt das pragmatische Konzept z.B. den ausländischen Medizin-Studenten, sich bei den Ärzten weiterzubilden, die ihre Landsleute sind. Der Nachteil dieses Konzeptes ist die Gefahr der Separation der Mitarbeiter innerhalb ihrer sozialen Gruppe und der Isolierung von der dominierenden Kultur.

Das entwickelnde Konzept zielt darauf, individuelle Potenziale der Mitarbeiter zu erkennen und zugunsten der Organisation weiterzuentwickeln. Die Vielfalt wird in diesem Konzept als Entwicklungsressource betrachtet. Die Implementierung dieses Konzeptes setzt den Aufbau vernetzter Weiterbildungssysteme voraus, um auf die Interessen, Neigungen und Begabungen der Teilnehmer Rücksicht nehmen zu können. Außerdem gewährleistet die Realisierung des entwickelnden Konzeptes die Vorteile der Unternehmen im Konkurrenzkampf auf dem Weltmarkt, denn multikulturelle Organisationen sind innovativer, flexibler und kreativer im Vergleich zu monokulturellen Organisationen.

Zusammenfassend möchte ich an dieser Stelle folgendes betonen: Die Metatheorie der Vielfalt, die heute in osteuropäischen Ländern erst in der Entwicklungsphase ist, bildet den konzeptionellen Rahmen für den Aufbau einer inklusiven Gesellschaft in diesen Ländern, die auf den Idealen des Humanismus und sozialer Gerechtigkeit basiert und die Vielfalt als Wert anerkennt.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1944): *Minima Moralia*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schür, S. (2013): *Umgang mit Vielfalt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steinmetz, B. & Vedder, G. (2007): *Diversity Management und Antidiskriminierung*. Weimar: Bertuch Verlag.
- Thomas, D. A. & Ely, R. J. (1996): Making Differences Matter. In: *Harvard Business Review*, Vol. 74 (1996) no. 5, pp 79-91.
- Thomas, R. Roosevelt (1991): *Beyond race and gender. Unleashing the power of your total work force by managing diversity*. New York: AMACOM
- Библер, В.С. [Bibler, V.S.] (1997): *На гранях логики культуры: Книга избранных очерков [On the faces of the logic of culture: Book of selected essays]*. Москва.

Давыдов, В.В. [Davydov, V.V.] (1996): *Теория развивающего обучения.* [The theory of developmental education] Москва: ИНТОР.

Курганов, С.Ю. [Kurganov, S. Yu.] (1989): *Ребёнок и взрослый в учебном диалоге: Кн. для учителя.* [Child and adult in the school dialogue: Bk. for teachers.] Москва: Просвещение.

Тубельский, А. Н. [Tubelskiy, A.N.] (1991): *Школа самоопределения: первый шаг [School of self-determination: the first step ...] (Из опыта работы коллектива школы № 734 в первом экспериментальном учебном году).* — В 2-х ч. — Москва.

Über den Autor

Prof. Dr. Michail Pevsner: Erziehungswissenschaftler an der Staatlichen Universität Nowgorod namens Jaroslaw-der-Weise; Prorektor für internationale Angelegenheiten; Vizepräsident der „International Academy for the Humanization of Education (IAHE)“. Kontakt: pev-nov@mail.ru



Евгений В. Иванов (Russia)

О диалоге культур и целях образования в условиях глобальных кризисов

Резюме: В статье представлены размышления автора по поводу современных вызовов человечеству в виде глобальных кризисов в их диалектической взаимосвязи с диалогом культур и целями современного образования. В контексте кризиса европейского мультикультурализма выдвигается и обосновывается тезис: «Что хорошо для одной культуры, не всегда приемлемо, а порой и губительно для другой». В контексте глобальных кризисов отмечается, что перед человечеством сегодня встает проблема: «Как жить дальше, чтобы выжить?», – заставляющая переосмыслить некоторые прежние жизненные ценности и приоритеты. Подчеркивается, что разница между коммунистическим и капиталистическим путями развития состоит лишь в политических и экономических механизмах достижения одной и той же глобальной цели: удовлетворение постоянно растущего стремления людей всё больше и больше потреблять. Ставится вопрос: «А верна ли эта цель?» В статье делается вывод, что глобальная стратегическая цель современного образования – избавление человечества от потребительской психологии. Людям необходимо вновь признать и принять приоритет духовных ценностей над ценностями материальными и уделить пристальное внимание нравственному аспекту своего бытия.

Ключевые слова: диалог культур, мультикультурализм, глобальные кризисы, цели образования

Summary (Evgeniy V. Ivanov: *On the Interaction of Cultures and Educational Objectives in the Context of Global Crises*): The article represents the author's reflections about contemporary challenges humankind during global crises and their dialectical interrelationship with cultures' interactions and modern educational objectives. Within the context of European multicultural crises the following idea is advanced and proved: «What is good for one culture is not always acceptable, and occasionally harmful, for the other one». In the context of global crises the following problem of humankind that compels us to rethink some current life values and priorities, is advanced: «How to move on in order to survive?». The difference between communist and capitalist ways of development consists of political and economic mechanisms of achievement of global purpose: the accomplishment of the constantly growing urge of people – 'to have everything'. There is the question: «Is this the right purpose?». In the conclusion of the article it is mentioned that the global strategic goal of modern education is humankind's deliverance from consumer psychology. People need to recognize and give priority to inner values and pay careful attention to the moral aspect of human existence.

Keywords: interaction of cultures, multiculturalism, global crises, educational objectives

Zusammenfassung (Evgeniy V. Ivanov: *Über den Dialog der Kulturen und die Bildungsziele unter den Bedingungen globaler Krisen*): Der Artikel präsentiert die Überlegungen des Autors hinsichtlich gegenwärtiger Herausforderungen der Menschheit im Lichte globaler Krisen in ihren dialektischen Zusammenhängen des kulturellen Dialogs und der Ziele moderner Bildung. Im Kontext der Krise des europäischen Multikulturalismus wird eine These vorgebracht und geprüft: "Was gut ist für die eine Kultur, ist nicht immer annehmbar, sondern kann manchmal nachteilig sein für die andere." Im Rahmen der globalen Krisen ergibt sich für die Menschheit die Frage: "Was ist zu tun, um zu überleben?" Einige frühere Werte und Prioritäten erfordern eine Überprüfung. Es wird betont, dass Unterschiede zwischen kommunistischen und kapitalistischen Entwicklungspfaden nur in politischen und wirtschaftlichen Mechanismen besteht, um letztlich gleiche globale Ziel zu erreichen: den stetig wachsenden Wunsch der Menschen immer mehr zu befriedigen und mehr zu konsumieren. Wir stellen die Frage: "Ist das der wahre Zweck?" Der Artikel kommt zu dem Schluss, dass das globale strategische Ziel moderner Erziehung die Befreiung der Menschheit von der Verbraucherpsychologie sein sollte. Die Menschen müssen wieder die Priorität der geistigen

über materielle Werte anerkennen und größere Beachtung moralischen Aspekten menschlichen Lebens schenken.

Schlüsselwörter: Dialog, Multikulturalismus, globale Krisen, Bildungsziele

Введение

Проблема, в свернутом виде представленная в названии данной статьи, междисциплинарна и весьма масштабна. Ее рассмотрение предполагает серьезный и глубокий диалектический анализ глобальных, разноплановых и, вместе с тем, взаимосвязанных процессов, происходящих не только в сфере образования, но и в целом в окружающем нас мире. Понимая, что и сам человек, и смысл его существования, несмотря на многовековую историю развития науки, по сей день является открытым неразгаданным вопросом, вполне логично, что и всё что связано с образованием человека, также можно рассматривать как открытый до конца непознаваемый вопрос, на который нет однозначного ответа, а значит и не может быть дано всеми принятыми и признанными дефиниций, теорий, концепций или моделей. Исходя из этих базовых методологических положений, а также полимерности заявленной темы, автор не будет стремиться предложить какой-то готовый рецепт или навязать единственно правильную точку зрения. В заданном контексте это было бы и глупо, и неуместно, и излишне самонадеянно. В настоящей статье будут представлены лишь некоторые субъективные суждения по поводу современных вызовов человечеству в виде глобальных кризисов в их диалектической взаимосвязи с диалогом культур и целями современного образования.

О диалоге культур и первой глобальной стратегической цели образования

31

Ни для кого не секрет, что многие современные учёные обращают особое внимание на культуротворческую миссию образования, обеспечивающую становление «культурного человека», который отвечает нормам социокультурного развития данного общества во всех формах своей жизнедеятельности: сознании, поведении, деятельности, социальном взаимодействии (Шамова, Давыденко [Shamova, Davydenko], 2001). Однако в условиях усиления глобализации на жизнь отдельной страны и отдельных людей всё большее влияние оказывают, как культуры других цивилизаций, так и планетарные проблемы человечества в целом.

Если проанализировать ситуацию в Европе, да и в мире последних веков и десятилетий, то нельзя не заметить, что доминирующими всё больше становятся культурные и ценностные приоритеты, сформировавшиеся на Западе. Принятый здесь образ жизни и мышления различными путями оказывает существенное влияние на другие страны и цивилизации, включая Россию. Между тем, антропологические, культурологические, психологические, социальные и некоторые другие исследования последнего времени, да и сама жизнь наглядно показывают: что хорошо для одной культуры, не всегда приемлемо, а порой и губительно для другой. А это значит, что западноевропейские ценности, которые нынче часто декларируются, как общечеловеческие порою могут вызывать если не полное, то частичное отторжение у других, в том числе и европейских народов, примеров чему в наши дни имеется достаточно.

В этой связи, говоря о постоянно развивающемся диалоге культур, мы должны всегда помнить, что истинный диалог культур – это не навязывание своего или слепое

копирование чужого опыта и ценностей, а равноправное взаимообщение и взаимообогащение. Надо понимать, что любая нация даже в условиях сильного давления извне и радикального космополитизма или одностороннего ухода от своих корней в сторону новой идеологии и образа жизни по воле собственных лидеров, всегда стремится к самосохранению, саморегулируя происходящие изменения посредством аккультурации и декультурации естественно и искусственно привнесённых идей и опыта. Однако «при жёстком прессинге снаружи и изнутри в этом процессе возможны сбои, из-за чего появляются деформированные, искажённые пласты культуры, вызывающие в обществе ситуацию нестабильности, неуверенности, а в итоге мешающие поступательному движению вперёд в исторически заданном направлении» (Иванов [Ivanov], 2013, с. 348).

Вышесказанное в полной мере относится и к современному положению дел в России, и в ряде других стран, в первую очередь, «осколков» от СССР, а также части государств бывшего социалистического лагеря. А это значит, что об общекультурной идентичности разных народов Европы пока можно говорить только в плане исторической перспективы общеевропейского развития. Главную же роль в данном процессе обязано сыграть образование, посредством которого и должен осуществляться основной доступ растущего человека к иным социокультурным смыслам и образам, их толерантное восприятие и принятие. В этом видится одна из *главных глобальных стратегических целей современного образования*, без решения которой человечество не сможет объединиться и сообща решить серьёзные проблемы планетарного масштаба, угрожающие сегодня уже самому существованию людей на Земле.

О современных глобальных кризисах и эволюционных перестройках в истории человечества

Как известно, в XXI веке населению Земли помимо периодически переживаемого в последние годы экономического кризиса и, отчасти, кризиса мультикультурализма, предстоит столкнуться и с более серьёзными глобальными кризисными явлениями. И политики и ученые, в том числе российские, среди них особо выделяют:

- масштабный энергетический кризис, который, с одной стороны, заставит учёных всех стран заняться активным поиском новых месторождений и альтернативных источников энергии, а с другой стороны, может спровоцировать очередную борьбу за передел мира, которая в условиях наличия на Земле громадного количества оружия массового поражения таит в себе реальную угрозу дальнейшему существованию всего человечества;
- стремительно нарастающий экологический кризис, сопровождающийся истощением ресурсов флоры и фауны, загрязнением водоемов и атмосферы, постепенным разрушением озонового слоя, глобальным изменением климата вследствие парникового эффекта, сокращением запасов питьевой воды и т.д., что также реально угрожает дальнейшему существованию жизни людей на Земле (Иванов, Певзнер, Петряков, Федотова, Шерайзина, Ширин [Ivanov, Pevzner, Petryakov, Sheraizina & Shirin], 2010, с. 31).

Все эти глобальные кризисные явления, наряду с непрекращающимися локальными кризисами отдельных стран и народов, неизбежно повлекут за собой и кризисное состояние человека современной цивилизации, который, столкнувшись с проблемой: «Как жить дальше, чтобы выжить?» - вынужден будет переосмыслить некоторые свои прежние жизненные ценности и приоритеты.

Если оглянуться на историю человечества, как одного из вида живых существ проживающих на планете Земля и задаться вопросом, почему люди до сих пор не вымерли, как, к примеру, динозавры, то ответ, видимо, можно дать такой: филогенез человечества имеет столь длительную историю главным образом потому, что в критические периоды, когда над ним нависала реальная угроза исчезновения как вида, люди совместными усилиями совершали сознательную перестройку своего эволюционного процесса, что в итоге им и позволяло выжить и продолжить своё существование и развитие.

В истории человечества можно выделить, по крайней мере, две подобных перестройки. Обе они были связаны с кризисом внешних условий бытия (с экологическими катастрофами), грозившими полным уничтожением предков современного человека.

Первая перестройка произошла в эпоху палеолита (каменного века), когда древние люди сумели сформулировать определенные правила совместной жизнедеятельности, что их тогда и спасло.

Вторая перестройка эволюционного процесса человечества произошла уже в период неолита (6-2 тыс. до н.э.), когда люди, чтобы продолжить существование, коренным образом поменяли образ жизни и пространство своего бытия, перейдя от собирательства к земледелию и активному созиданию собственной культурной среды.

И та, и другая перестройка «оказались возможны лишь потому, что люди сознательно изменяли свой образ жизни и самих себя на основе совместно принятых и общепризнанных ценностей и табу, то есть развивались как существа нравственные, духовные» (Максакова [Maksakova], 2001, с. 40).

В настоящее время в кругу философов и других ученых все чаще приходится слышать обоснованные версии того, что люди стоят на пороге третьей перестройки своего эволюционного процесса, потому как проблема вымирания человечества, хотя бы только по причине двух, из названных выше, неизбежных глобальных кризисов, вновь стала актуальной. И на эту третью перестройку будут отведены не тысячелетия, как на первые две, а сотни, а то и десятки лет.

Есть ли разница между коммунистическим и капиталистическим путями развития в глобальном смысле?

Сейчас будет высказана, наверное, несколько парадоксальную мысль. Как известно, в XX веке все мы были свидетелями острого противостояния коммунистической и буржуазной идеологий, которые воспринимались в общественном сознании как непримиримые антиподы. Однако, если посмотреть на эти идеологии с позиций конечных целевых установок, к которым они ведут общество, то не трудно увидеть, что по большому счёту, разницы между ними нет. Коммунистическая идеология в течение семидесяти лет, правда, неудачно, вела представителей социалистического блока во главе с СССР к построению общества, где «от каждого по способностям и каждому по потребностям». Буржуазная же идеология привела развитые капиталистические страны к постиндустриальному обществу, которое ещё называют «обществом потребления». То есть, разница между коммунистическим и капиталистическим путями развития в глобальном смысле проявляется лишь в политических и экономических механизмах достижения, по сути, одной

и той же цели: обеспечить удовлетворение постоянно растущего стремления людей всё больше и больше потреблять.

О сути новой перестройки в эволюционном процессе человечества и второй глобальной стратегической цели образования

Как показано выше, с виду непримиримые и жестко противоборствующие политические идеологии имеют, в итоге, схожую цель. Однако здесь возникает вполне уместный в данном контексте вопрос: «А верна ли эта цель? По правильной ли дороге нас ведут, и где мы окажемся в конце пути?»

Под словом «мы» здесь имеется в виду не только и не столько сегодняшнее, сколько будущее поколения, то есть наши дети, внуки и правнуки, которым, при продолжении подобного развития эволюционного процесса, придётся столкнуться с гораздо более сложными глобальными проблемами, чем нам сейчас.

А потому, если думать о будущем, то новую перестройку в эволюционном процессе развития человечества нужно готовить и начинать уже сегодня. Смысл данной перестройки видится в том, что люди, встав перед новыми вызовами в виде глобальных кризисов, грозящих уничтожением всему живому, должны объединиться и сознательно изменить себя в направлении избавления от насаждавшейся им в течение долгого времени потребительской психологии. Необходимо вновь признать и принять приоритет духовных ценностей над ценностями материальными и уделить пристальное внимание нравственному аспекту своего бытия. Самым активным участником в этом процессе должно стать образование, чья социальная и, можно даже сказать, планетарная просветительская роль в новых условиях будет постоянно возрастать и расширяться. В этом видится *миссия и ещё одна глобальная стратегическая цель современного образования.*

Заключение

Традиционно в течение долгих лет целью и ожидаемым результатом школьного образования были предметные, межпредметные и общенаучные знания, умения и навыки. Сегодня все мы понимаем, что этого явно недостаточно. Тем не менее, в массовой общеобразовательной школе мало что меняется. Более того, из знаниево-умениевой, какой она была раньше, школа постепенно становится просто знаниевой по объективной причине увеличения объёма информации, необходимой для освоения человеком, и сокращения времени на формирование умений и отработку навыков. Подобное положение дел, конечно же, ещё больше усугубляет кризисную ситуацию, в которой находится современное образование.

В наиболее общем виде суть кризиса современного образования можно сформулировать так: жизни нужно одно – школа учит другому.

Тут возникает справедливый и извечный для педагогов вопрос: «Чему же учить?» ЮНЕСКО предложило перейти к концепции компетентности человека, которая в последние годы активно разрабатывается во многих странах, включая Россию. По мнению ряда видных российских ученых компетентностный подход акцентирует внимание и на процессе, и на результате образования, причём в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях

(Горычева [Gorycheva], 2006). А потому, в школьном образовании должен активнее осуществляться переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских, которые, согласно программных документов, принятых в России и ряде других государств, в конечном счете, помогут в решении текущих экономических проблем и достижении материального благосостояния и процветания в будущем.

Таким образом, если вернуться к тому, о чём сообщалось в начале данной статьи, то можно констатировать, что современное общество в недостаточной степени ещё осознало масштабы тех угроз, которые нависают над всем человечеством, и продолжает, в первую очередь, ориентировать образование в сторону рассмотрения прикладных (материальных, экономических), а не глобальных проблем, решение которых возможно лишь путём кардинальной перестройки сознания и возрождения духовных и моральных устоев, уходящих в последнее время на второй план.

Если смотреть в будущее в русле компетентностного подхода, то базовые компетенции должны быть ориентированы, прежде всего, на толерантное отношение к другим народам и культурам, формирование планетарного экологического сознания и признания приоритета духовных потребностей, над потребностями материальными.

Литература

- Горычева, С.Н. (2006): Компетентностный подход к практике обучения в школе. В: *Проблемные лаборатории. Информационно-методический сборник*. Великий Новгород: МОУ ПКС ИОМиКР, с. 10-22. [Gorycheva S.N.: Competence-Based Approach to Teaching and Learning. In: *Problem Laboratories. Informative Methodical Digest of Scientific Articles*. Velikiy Novgorod: MOU PKS IOMiKR, pp. 10-22].
- Иванов, Е.В.; Певзнер, М.Н.; Петряков, П.А.; Федотова, Г.А.; Шерайзина, Р.М. & Ширин, А.Г. (2010): *Образовательный менеджмент* [Ivanov, E.V.; Pevsner, M.N.; Petryakov, P.A.; Fedotova, G.A.; Sheraizina, R.M. & Shirin, A.G. (2010): Educational Management]. Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого.
- Иванов, Е.В. (2013): *Феномен свободы в педагогике Западной Европы и России*. [Ivanov, E.V. (2013): Phenomenon of Pedagogical Freedom in Western Europe and Russia]. Великий Новгород: Изд-во Новгу им. Ярослава Мудрого.
- Максакова, В.И. (2001): *Педагогическая антропология*. [Maksakova V.I.: Pedagogical Anthropology]. Москва: Издательский центр «Академия».
- Шамова, Т.И.; Давыденко, Т.М. (2001): *Управление образовательным процессом в адаптивной школе*. [Shamova, T.I. & Davidenko, T.M. (2001): Management of Educational Process at Adaptive School]. Москва: Изд-во «Центр».

Об авторе

Евгений Вячеславович Иванов: доктор педагогических наук, профессор, директор Института непрерывного педагогического образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Российская Федерация, г. Великий Новгород. Контакт: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



Сергей Николаевич Северин (Belarus)

Потенциальная полипарадигмальность и гибридность педагогических исследований в условиях культурно-научно-образовательного многообразия

Резюме: В статье фокусируется внимание на парадигме науки как «открытой» нормативной системе, на факторах парадигмальных трансформаций в педагогике в контексте пост-неклассической культуры и науки, конкретизируются сущность и факторы потенциальной полипарадигмальности педагогических исследований, потенциальной множественности методологических оснований решения конкретной научно-педагогической проблемы, акцентируется внимание на стратегиях развития педагогики, на конвергенции педагогики с культурой и наукой, на формах проявления «гибридности» педагогических исследований.

Ключевые слова: пост-не-классическая культура и наука, поли-парадигмальность и гибридность педагогических исследований

Summary (Sergey Nikolaevich Severin: On the potential multiparadigmatic and hybrid character of pedagogic studies in the context of cultural, scientific and educational diversity): The article focuses on the scientific paradigm as an “open” regulatory system, and on factors of paradigmatic transformations in pedagogy in the context of post-non-classical culture and science. The author of the article specifies the essence and factors of the potential multiparadigmatic character of pedagogic studies, the potential multiplicity of methodological foundations in the process of solving specific scientific and pedagogical issues. Attention is drawn to the development of pedagogical strategies, to the convergence of pedagogy with culture and science, and to the “hybrid character” of pedagogic studies.

Keywords: post-non-classical culture, post-non-classical science, potential multiparadigmatic and hybrid pedagogic studies

Zusammenfassung (Das potenziell multiparadigmatische und hybride Wesen pädagogischer Studien im Kontext kultureller, wissenschaftlicher und pädagogischer Diversität): Im Artikel liegt der Fokus auf dem Paradigma der Wissenschaft als „offenes“ Regelsystem und auf Faktoren des Paradigmenwechsels innerhalb der Pädagogik im Kontext post-nicht-klassischer Kultur und Wissenschaft. Der Autor bestimmt den Kern und die Faktoren des potenziellen multi-paradigmatischen Wesens pädagogischer Studien und geht auf die Vielfalt der methodischen Grundlagen bei der Problemlösung spezieller wissenschaftlicher und pädagogischer Fragestellungen ein. Dabei wird die Aufmerksamkeit auf die Entwicklung pädagogischer Strategien, die Annäherung von Pädagogik, Kultur und Wissenschaft sowie auf die hybriden Eigenschaften pädagogischer Studien gerichtet.

Schlüsselwörter: post-nicht-klassische Kultur und Wissenschaft, multiparadigmatische und hybride pädagogische Studien

Наука социокультурно обусловлена. С одной стороны, культурные трансформации, связанные с формированием постнеклассической культуры как культуры «тотальной плюральности» (Тоффлер [Toffler], 2002), являются фактором «переформатирования» парадигмы науки (конкретно-научных дисциплин), ее философско-аксиологических, онтологических, нормативно-методологических оснований, формирования

постнеклассического типа научной рациональности (Степин [Stepin], 2004). С другой – ценностные установки постнеклассической культуры (многообразие идей, стилей, подходов, концепций; отказ от универсальных «правил игры» в искусстве, науке и др.) в определенной степени обуславливают проявления «методологического анархизма» – у каждого исследователя «своя» методология, «свои» нормы исследования, «свои» критерии качества.

В контексте статьи термин «парадигма» рассматривается как методологический стандарт, эталон, нормативно-критериальная система проектирования, осуществления и экспертизы качества процесса и результатов научной деятельности (в рамках определенного культурно-научного контекста). Парадигма науки есть «открытая структура» (Автономова [Avtonomova], 2009), «мысленная конструкция», «идеальная кибернетическая модель» (Штофф [Shtoff], 1966) для решения научно-познавательных задач, модель управления и самоуправления качеством научного познания. Это метапарадигма (Дугин [Dugin], 2002), инвариантная нормативно-критериальная система, на основе которой проектируются парадигмальные модели конкретных исследований.

В контексте постнеклассики **парадигма педагогического исследования** – *методологическая модель постнеклассической научной рациональности, открытая для критической рефлексии и трансформации нормативно-критериальная система, интегрирующая социокультурное, специально-научное, методологическое и субъективно-личностное измерения, обладающая потенциальной полипарадигмальностью и выступающая методологическим стандартом управления и самоуправления качеством педагогических исследований в определенном культурно-научно-образовательном контексте*. С одной стороны, парадигма – инвариантная нормативная система, методологический стандарт; с другой – объект *персональной методологической рефлексии* ученого и источник *методологического проектирования парадигмальной «рамки» конкретного исследования*. Решение научной проблемы (особенно в социально-гуманитарных исследованиях) может осуществляться на основе альтернативных парадигмальных оснований – методологических стратегий, подходов, стилей, методов исследования. «*Полипарадигмальность*», «*потенциальная множественность*» парадигмальных оснований педагогических исследований обусловлены рядом факторов:

- Сложность и многомерность образования, множественность смыслов, культурных контекстов, ракурсов его рассмотрения и интерпретации.
- Мультикультурность, включая многообразие философско-аксиологических оснований педагогических исследований.
- Многообразие разноуровневых педагогических проблем (методологические; концептуальные; онтодидактические; технологические; локально-методические; квалитологические, квалиметрические и др.) и, как следствие, закономерное использование междисциплинарного инструментария для их решения (ни один методологический подход не может быть универсальным средством решения всего спектра педагогических проблем).
- Многообразие научных сообществ как генераторов и адептов альтернативных (зачастую конкурирующих) научных идеалов, стратегий, подходов, теорий, концепций. Потенциальная множественность ценностно-целевых установок исследователя (понять образовательный феномен в контексте культуры; объяснить генезис и выявить тенденции его развития; спрогнозировать контекст будущего, «просчитать» гуманитарные риски, эффекты, потенциальные сценарии развития образования с учетом трендов культуры и, в этой связи, обосновать с

междисциплинарных и трансдисциплинарных позиций и сконструировать образовательные модели «потребного будущего»).

- Интенсификация междисциплинарных исследований образования.
- Интенсификация трансдисциплинарных взаимодействий в системах «культура – наука», «культура – наука – образование» (Колесникова [Kolesnikova], 2014).
- Интернационализация образования, интернационализация научных исследований в сфере образования.
- Конвергенция наук, проявляющаяся, в частности, в «гибридности» педагогических исследований: сопряженность естественнонаучного, технологического, гуманитарного идеалов научного познания, интеграция аксиологической, прогностической, теоретической и технологической функций педагогического исследования, комплементарность междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий, гуманитарных и технологических подходов, качественных и количественных методов и др.

Постнеклассической парадигме педагогики имманентно присуща потенциальная «полипарадигмальность»: фактически у научных сообществ и конкретных исследователей есть возможность выбора на этапе методологического проектирования вариативных парадигмальных оснований решения одной и той же научной проблемы. В частности, потенциальная полипарадигмальность проявляется в возможности выбора ученым методологической стратегии, приоритетных философских, общенаучных, социально-гуманитарных, педагогических подходов, теорий и концепций как источников проектирования парадигмальной оснований собственного исследования и обоснования авторской концептуальной позиции в контексте решения той или иной педагогической проблемы. В условиях культурно-научно-образовательного многообразия актуальными являются способности ученого к критической рефлексии и методологическому самопределению, позиционированию. В этой ситуации существует риск для ученого «раствориться» в многообразии позиций, подходов, концепций, потерять собственную идентичность, индивидуальность.

38

С позиции нормативно-критериального подхода, в рамках которого парадигма трактуется как «закрытая рациональность» (Швырев [Shvyrev], 2003) парадигма педагогического исследования – это система инвариантных методологических стандартов, стратегий, стилей, подходов, критериев, доминирующих в той или иной научной дисциплине (в науке в целом) в тот или иной исторический период в том или ином культурно-научном контексте, которая задает нормативно-критериальную «рамку» методологического мышления, проектирования, рефлексии, экспертизы качества процесса и результатов научного познания.

Установками постнеклассической культуры и науки являются открытость, динамичность, потенциальная множественность, «гибкость» нормативно-критериальных систем. С позиции критико-рефлексивного подхода парадигма есть «открытая рациональность» (Швырев [Shvyrev], 2003), объект перманентной методологической рефлексии и, как следствие, трансформации.

Для постнеклассической науки характерно усилением междисциплинарного научного взаимодействия, а также взаимодействия в системе «культура – наука» (трансдисциплинарного взаимодействия). И для педагогики все более очевидной становится тенденция к конвергенции с другими научными дисциплинами и культурой в целом (конвергенция как «взаимодействие», «взаимообеспечение», «взаимопроникновение»,

«связь», «взаимовлияние»). Конвергенция осуществляется, например, через механизм «парадигмальных прививок», «парадигмальных трансплантаций» (Степин [Stepin], 2004) или реализации трансдисциплинарной стратегии педагогического исследования (Колесникова [Kolesnikova], 2014) и проявляется в различных формах «гибридности»:

- Междисциплинарные исследования – исследования одного и того же образовательного феномена сквозь призму функций и задач разных наук с целью получения многомерной истины; это исследования «на стыке» наук (например, философско-психолого-лингводидактическое исследование феномена «билингвальное обучение»).
- «Парадигмальные прививки»: гибридность проявляется в педагогических исследованиях, реализующихся на междисциплинарной основе благодаря критической экстраполяции и адаптации из других научных дисциплин подходов, понятий, теорий, концепций, методов исследования (Степин [Stepin], 2004).
- Взаимодополнительность в педагогических исследованиях естественнонаучного, технологического и гуманитарного идеалов познания.
- Взаимодополнительность в контексте педагогического исследования междисциплинарной и трансдисциплинарной методологических стратегий (Киященко [Kiyashenko], 2005).
- Комплементарность в структуре педагогического исследования социокультурного, специально-научного, методологического и субъективно-личностного измерений.
- Взаимодополнительность в педагогических исследованиях гуманитарных (например, культурологического, антропологического) и технологических (например, квалиметрического, квалитологического) подходов.
- Интеграция критериев оценки качества педагогических исследований, в частности использование методологических, содержательно-логических, гуманитарных, статистических, эмпирических и других критериев оценки качества.
- Взаимодополнительность в педагогическом исследовании качественных и количественных методов исследования.
- Реализация педагогическими исследованиями научно-теоретической, прогностической, технологической и аксиологической (гуманитарная экспертиза) функций.
- Интернационализация педагогических исследований.
- Интеграция типов педагогических исследований, например: «интернациональное фундаментально-прикладное педагогическое исследование», «прикладные педагогические разработки на междисциплинарной основе».
- Гибридность проявляется в «формуле» научно-педагогического знания как единства истины и ценности, истины и нормы.

Вместе с тем, конвергенция педагогики с другими науками – это не только ресурс для развития педагогики как науки, но и определенный риск, связанный с возможной потерей педагогикой своего суверенитета, статуса автономной научной дисциплины.

Литература

Автономова, Н.С. (2009): *Открытая структура: Якобсон – Бахтин – Лотман – Гаспаров*. Москва: Изд. РОССПЭН. С 503 [Avtonomova, N.S. (2009): *The open structure: Jakobson – Bakhtin – Lotman – Gasparov*. Moscow: ROSSPEN].

- Дугин, А.Г. (2002): *Эволюция парадигмальных оснований науки*. Москва: Изд. Арктогея-Центр [Dugin, A.G. (2002): *The evolution of paradigmatic bases of science*. Moscow: Arktogaia-Centre].
- Киященко, Л.П. (2005): Опыт философии трандисциплинарности (казус «биоэтика»). В: «*Вопросы философии*», № 8, С. 103–117 [Kiyashenko, L.P. (2005): The experience of transdisciplinary character of philosophy (the case of Bioethics). In: “*Questions of philosophy*”, Nr. 8, pp. 103–117.]
- Колесникова, И.А. (2014): Трансдисциплинарная стратегия исследования непрерывного образования [Kolesnikova, I.A. (2014): The transdisciplinary strategy of the continuing education research. URL: http://ill21.petrus.ru/journal/content_list.php?id=8541].
- Степин, В.С. (2004): Генезис социально-гуманитарных наук (философский и методологический аспекты). В: «*Вопросы философии*», № 3, С. 37–43. [Stepin, V.S. (2004): The genesis of social and humanitarian sciences (philosophic and methodological aspects). In: “*Questions of philosophy*”, Nr. 3, pp. 37–43].
- Тоффлер, Э. (2002): *Шок будущего*. Москва: Изд. АСТ. С 557. [Toffler, A. (2002): *Future shock*. Moscow: AST, p. 557].
- Швырёв, В.С. (2003): *Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность*. Москва: Изд. Прогресс-Традиция [Shvyrev, V.S. (2003): *Rationality as a cultural value. Tradition and modernity*. Moscow: Progress-Tradition].
- Штофф В.А. (1966): *Моделирование и философия*. Москва: Изд. Наука [Shtoff, V.A. (1966): *Modeling and philosophy*. Moscow: Science].

Об авторе

Сергей Николаевич Северин: декан факультета иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Республика Беларусь, Брест), кандидат педагогических наук, доцент, действительный член Международной академии гуманизации образования (МАГО). Контакт: severin_sn@mail.ru



Светлана Николаевна Цымбал (Ukraine)

Вклад системы образования в решение проблемы социального неравенства

Резюме: В статье анализируется роль качественного образования в решении проблемы социального неравенства, поляризации и маргинализации общества. Дается характеристика негативным последствиям отстранения уязвимых групп населения от общественной жизни. В статье исследуются уязвимые группы населения в Украине: люди с ограниченными возможностями, жители отдаленных населенных пунктов, многодетные семьи, отдельные группы мигрантов, малообеспеченные слои населения. Рассматриваются причины неравного доступа к качественному образованию на макроуровне и микроуровне. На макроуровне анализируется образовательная система в целом, на микроуровне изучаются возможности отдельного индивида. Раскрывается влияние экономических барьеров в системе образования на обеспечение равных условий обучения для всех групп населения. Особое внимание уделяется системе мероприятий, направленных на улучшение качества образовательных услуг, смягчение социального неравенства, расширение доступа уязвимых групп населения к образовательным ресурсам. Обоснованы потенциальные возможности свободного доступа населения ко всем уровням качественного образования для повышения конкурентоспособности граждан на рынке труда, улучшения перспектив их социально-экономического развития.

Ключевые слова: социальное расслоение, информационное общество, система образования, социальное неравенство, социальная мобильность

Summary (Svetlana N. Tsymbal: Contribution of an education system to the solution of social-inequality problems): The article analyzes the role of quality education in solving the problems of social inequality, polarization and marginalization of society. It characterizes the negative effects of exclusion of vulnerable groups of the population from public life. The article investigates the vulnerable groups in Ukraine: people with disabilities, residents of remote settlements, families with many children, separate groups of migrants, the poor. It discusses the causes of unequal access to quality education at the macro level and the micro level. At the macro level the educational system is analyzed as a whole, at the micro level the possibility of an individual is illuminated. The article deals with the impact of economic barriers to providing equal educational opportunities for all population groups in the education system. Special attention is paid to the system of events aimed at improving the quality of educational services, mitigation of social inequality, increased access of vulnerable populations to educational resources. The article substantiates the potential opportunities of free public access to all levels of quality education to improve the competitiveness of people in the labor market, and to improve the prospects of their socio-economic development.

Keywords: social separation, informative society, education system, social inequality, social mobility

Zusammenfassung (Svetlana N. Tsymbal: Der Beitrag des Bildungssystems zur Lösung des Problems sozialer Ungleichheit): Der Artikel analysiert die Rolle der Hochschulbildung bei der Problemlösung von sozialer Ungleichheit sowie gesellschaftlicher Polarisierung und Marginalisierung. Herausgestellt werden die negativen Auswirkungen einer Exklusion gefährdeter Bevölkerungsgruppen vom öffentlichen Leben. Der Artikel untersucht gefährdete Gruppen in der Ukraine: Dazu zählen Menschen mit Behinderungen, Bewohner abgelegener Gegenden, kinderreiche Familien, bestimmte Gruppen von Migranten sowie arme Bevölkerungsteile. Zudem werden die Ursachen für den ungleichen Zugang zu höherer Bildung auf der Makro- und Mikroebene diskutiert. Dabei wird auf der Makroebene das Bildungssystem ganzheitlich analysiert, auf der Mikroebene werden die Möglichkeiten des Einzelnen genauer beleuchtet. Der Artikel behandelt den Einfluss wirtschaftlicher Barrieren auf die Ermöglichung chancengleicher Teilhabe aller Bevölkerungsgruppen am Bildungssystem. Besondere Aufmerksamkeit wird zudem auf Maßnahmen gerichtet, die darauf abzielen, die Qualität von Bildungsangeboten zu steigern, soziale Ungleichheiten zu mindern und den Zugang gefährdeter Bevölkerungsgruppen zu Bildungsressourcen zu erleichtern. Es werden

die potenziellen Möglichkeiten eines freien, öffentlichen Zugangs zu allen Ebenen höherwertiger Bildung dargelegt, der die Wettbewerbsfähigkeit des Einzelnen auf dem Arbeitsmarkt verbessern und somit eine positive sozioökonomische Entwicklung steigern kann.

Schlüsselwörter: Soziale Spaltung, Informationsgesellschaft, Bildungssystem, soziale Ungleichheit, soziale Mobilität

Поиск путей решения проблемы социального неравенства остается сегодня приоритетным для международного научного сообщества. Социальное расслоение в обществе зависит от множества причин, среди которых необходимо уделить особое внимание уровню оплаты труда, налоговой политике, состоянию здоровья населения, гендерной принадлежности, миграционным процессам, доступу к качественному образованию. В период активного развития глобального информационного пространства и ускорения обновления технологий, знания и способности рассматриваются как основной ресурс благосостояния. Отсутствие возможностей получения качественного образования способствует социальному расслоению, поляризации и маргинализации населения. Социальное неравенство в сфере образования зависит от уровня доходов граждан, культурного капитала, ценностных ориентаций семьи, региона проживания, здоровья, пола, возраста ученика или студента, правил отбора при поступлении в учебные заведения и особенностей педагогических практик в них. Без преодоления негативных тенденций, вызванных перечисленными факторами, система образования будет формировать и воспроизводить на уровне сознания и культуры общества идеи социального неравенства.

Цель статьи заключается в анализе взаимосвязей между социальным неравенством и доступностью качественного образования, обосновании направлений реформирования системы образования для повышения уровня социальной адаптации уязвимых слоёв населения, создания условий для восходящей социальной мобильности граждан. Понятия, раскрывающие тему статьи, широко освещались на протяжении столетий философами, социологами, экономистами, педагогами. Однако поиск решения проблемы свободного доступа к качественному образованию, а также исследование его влияния на социальное расслоение населения остаются актуальными и для современного общества. Важными факторами устойчивого развития Украины является реформирование системы образования, обновление механизмов функционирования образовательных учреждений, создание эффективной модели образования, которая будет способствовать повышению социальной адаптации всех слоёв населения. Поэтому в статье акцентируется внимание на анализе нормативно-правовых документов, социологических исследований, теоретических обобщений, сделанных украинскими учеными за последние два года.

В жизни каждого человека должна прослеживаться определенная динамика, характеризующаяся развитием и усложнением мировоззрения, активностью взаимоотношений в разных сообществах и восходящей социальной мобильностью. Современное образование может способствовать социальной интеграции, равенству стартовых возможностей граждан, реализации личностного потенциала. Как отмечает экономист В. Новиков, «проблема профессиональной и социальной самореализации обычно рассматривается через вопросы трудоустройства как фактор сбалансирования отдельных сегментов рынка труда, то есть как чисто экономическая проблема, независимая от инновационного характера общественного воспроизводства. В контексте достижения продуктивной занятости образованию отводится вспомогательная роль» (Новиков [Novikov], 2010, с. 26). Однако образование в информационном обществе, основанном на

знаниях, выступает фундаментом экономики, служит средством и ресурсом становления креативной личности, обладающей навыками и компетенциями для успешной интеграции и способной повышать свою профессиональную квалификацию в течение всей жизни.

Отличительной чертой экономического кризиса в Украине является отсутствие гарантий на приемлемый по западным меркам уровень жизни даже при наличии работы, которая требует высокой профессиональной квалификации. Поэтому решение экономических проблем путем создания малооплачиваемых рабочих мест будет лишь усугублять бедность работающих граждан, ограничивать возможности доступа к системе образования как для личного профессионального усовершенствования, так и для развития их детей. Указанный процесс становится причиной деформации восприятия взаимосвязей между образованием, профессией и доходами. Отрицательную роль в данной ситуации также играет массовая трудовая миграция, которая снижает социальную активность взрослого населения. Рост отстранения отдельных групп граждан от процесса обучения в пользу низкоквалифицированных, но лучше оплачиваемых работ в других странах приводит к негативным последствиям для общества. Образование как отрасль, обеспечивающая человеческий капитал для технологического развития страны и создающая «социальные лифты», утрачивает свое значение, что приводит к обесцениванию общего и профессионального обучения.

Уровень квалификации, стремление к обучению в течение всей жизни, общая культура населения, психологическая готовность принимать решения, инициативность и творческий подход к профессиональной деятельности составляют качественные характеристики человеческого капитала. Успешная занятость в информационном обществе невозможна без качественного фундамента, которым выступает образование, закладывая мораль и ценности, способствуя повышению социального статуса, определяя возможности самореализации и образа жизни каждого человека. Поэтому в Украине представители научного сообщества акцентируют внимание на «целесообразности выяснения связи между уровнями образования и вызванное ими социальное расслоение современного общества, на исследовании влияния дошкольного, начального, среднего, высшего, последипломного образования на степень этого расслоения» (Сагуйченко [Sahuuchenko], 2016, с. 126-127). Проблемы неравного доступа к качественному образованию рассматриваются сегодня на макроуровне и микроуровне. На макроуровне анализируется образовательная система в целом, на микроуровне изучаются возможности отдельного индивида. Только свободный доступ к образованию в условиях резкого имущественного и социального размежевания общества позволяет обеспечить гражданам относительно равные условия для самореализации.

Для достижения обозначенных целей еще в 1990 году во Всемирной декларации об образовании для всех были рассмотрены и приняты соответствующие стратегии, однако сегодня вопрос остается по-прежнему актуальным. Более того, перечень уязвимых групп населения расширен, что вызвано не только экономическими реалиями, но и сложной политической ситуацией в мире. К уязвимым слоям населения в Украине следует отнести людей с ограниченными возможностями здоровья, жителей отдаленных населенных пунктов, многодетные семьи, отдельные группы мигрантов, малообеспеченные слои населения, вынужденно перемещенных лиц. Традиционно в группы с повышенным риском социального отчуждения, как и в большинстве стран мира, относятся ВИЧ-инфицированные, больные СПИДом, туберкулезом, лица, отбывшие наказание в виде ограничения свободы или лишения свободы на определенный срок, бездомные, представители национальных меньшинств.

16 марта 2016 года правительство Украины одобрило Стратегию преодоления бедности на период до 2020 года (Стратегия преодоления бедности [Strategy of overcoming of poverty], 2016). Определяя в стране уровень бедности как стабильно высокий, по данным девяти месяцев 2015 года, по мнению экспертов, за чертой относительной бедности по расходам находилось 23,8 процента населения. Риски бедности растут с уменьшением размеров населенных пунктов. При этом уровень сельской бедности почти вдвое превышает соответствующий показатель в крупных городах (29,7 процента по сравнению с 17,1 процента). Особую группу риска составляют сельские женщины.

Одним из основных факторов обострения проблем бедности стало ухудшение состояния рынка труда, особенно в регионах с большим скоплением вынужденно перемещенных лиц. Уровень безработицы за девять месяцев 2015 года, определенный по методологии Международной организации труда, составил 9 процентов. Среди безработных каждый пятый находится в состоянии незанятости более 12 месяцев. Самый высокий уровень безработицы традиционно характерный для молодых возрастных групп: 15-24 года – 21,8 процента, 25-29 лет – 10,8 процента.

Значительная часть малообеспеченного населения при резком сокращении вакансий на рынке рабочей силы обеспечивают свое проживание за счет подсобных хозяйств, что сужает возможности их интеграции в полноценные трудовые отношения, и снижает перспективы восходящей социальной мобильности. Возможность трудоустройства на достойно оплачиваемую работу является в любой стране показателем социальной устойчивости и преодоления уязвимости общества как социально-экономической системы.

В Стратегии отмечается необходимость введения новых подходов к усовершенствованию системы оплаты труда, поскольку остается высоким уровень бедности среди работающих лиц. За девять месяцев 2015 года он составлял 18,8 процента. Низкая заработная плата не позволяет родителям полноценно содержать детей (в семьях с детьми, в которых оба родителя работают, уровень бедности составляет 17,9 процента). Наиболее уязвимой к бедности социально-демографической группой являются дети до 18 лет (уровень бедности – 29,9 процента). Кроме того, существуют гендерные диспропорции в оплате труда (заработная плата мужчин превышает заработную плату женщин на 33,5 процента).

Система социальной поддержки уязвимых слоев населения, по мнению экспертов, требует усовершенствования для более эффективного влияния на уменьшение масштаба бедности. Программами социальной поддержки охвачено 58,3 процента бедного населения, при этом лишь 41 процент средств социальных программ (без учета жилищных субсидий) использовано на удовлетворение потребностей такого населения. Уровень бедности в семьях с детьми составляет 29,3 процента, в многодетных семьях – 50,8 процента, в семьях, где есть дети и неработающие взрослые лица, – 36 процентов.

На сегодняшний день существует много препятствий в реализации прав людей с инвалидностью, численность которых на начало 2016 года составляла около 2600000 человек, из них 151,1 тыс. детей. Лишь около 200 тыс. человек с инвалидностью, в том числе 20,6 тыс. детей-инвалидов, в 2015 году получили реабилитационную и протезно-ортопедическую помощь. В связи с этим существует необходимость обеспечения прав людей с инвалидностью в соответствии с обязательствами, определенными Конвенцией ООН.

Остаются несовершенными механизмы адаптации к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, численность которых на начало 2015 года в Украине составила 83716 человек, а также лиц из их числа, которые являются выпускниками интернатных учреждений или срок пребывания которых на полном государственном обеспечении в семьях опекунов, приемных семьях, детских домах семейного типа закончился. Прежде всего отсутствие у трети из них жилья приводит к повышению рисков социального отчуждения и бедности таких лиц, что требует немедленного реагирования со стороны государства и предоставлении им социальной поддержки.

Среди задач, которые ставятся перед системой образования необходимо отметить следующие:

- обучение людей с инвалидностью профессиям и специальностям в соответствии с потребностями рынка труда;
- обучение безработных и представителей уязвимых групп работников с низким квалификационным уровнем;
- расширение возможностей детей, уязвимых к бедности путем повышения уровня доступности дошкольного образования в малых населенных пунктах;
- обеспечение регулярного подвоза к месту учебы (работы) и проживания учащихся и педагогических работников сельских школ в случае отсутствия учебного заведения в населенном пункте;
- обеспечение предоставления профильного общего среднего образования в сельской местности в соответствии с государственными стандартами качества образования, в частности, путем дальнейшего объединения старших классов школ на базе большого учебного заведения с лучшим оснащением, организации онлайн-курсов для углубленного изучения предметов и подготовки к внешнему независимому оцениванию, развитие альтернативных моделей организации получения образования;
- обеспечение доступности и своевременного получения реабилитационных услуг для детей с инвалидностью в результате развития инклюзивного обучения и постепенной оптимизации сети специальных и специализированных учреждений (в соответствии с потребностями территориальной общины), расширение перечня услуг, улучшение материально-технического и кадрового обеспечения;
- внесение в перечень обязательных стандартов требований по оборудованию учебных заведений специальными средствами доступа для детей с инвалидностью, в том числе пандусами, лифтами, подъемниками для доступа ко всем этажам учебного заведения;
- интеграцию детей с инвалидностью в учебные заведения путем привлечения профильных специалистов и специально подготовленных педагогов, новейших информационных технологий и практики, в частности в реабилитационных учреждениях;
- создание на базе действующих социальных учреждений отделений дневного ухода за лицами с инвалидностью (прежде всего детей), что позволит работоспособным членам семьи реализоваться на рынке труда, а, следовательно, расширить возможности семьи к самообеспечению.

Таким образом, создание условий для восходящей социальной мобильности, сокращение числа малообеспеченных семей и преодоление социальной изоляции (или социального исключения) будут способствовать улучшению доступа к качественному образованию граждан. Особое внимание должно уделяться лицам с инвалидностью, жителям малочисленных населенных пунктов. Следует отметить, что «исследование социального

исключения, в отличие от исследований бедности (которое акцентирует внимание на статистических показателях – уровне дохода, потреблении), сосредоточивается на динамических аспектах неравенства – множественности социальных проблем (нагромождении взаимопорождающих жизненных обстоятельств)» (Прокопенко [Prokopenko], 2013, с. 174). Задача государственной политики заключается не только в адресной помощи нуждающимся, но и в активном сотрудничестве с благотворительными организациями для развития перспективных инициатив, способствующих преодолению социального неравенства в образовании. Однако процесс резкой поляризации общества, когда в социальной поддержке нуждается большая часть населения, снижают возможности эффективного реформирования системы образования.

Примером тому служат негативные тенденции, которые прослеживаются в течение двух последних десятилетий в профессионально-техническом образовании, сопровождающиеся постепенным сокращением количества учебных заведений, их контингента при фактическом отсутствии финансирования программ развития. В 2016 году состоялась передача финансирования государственных профессионально-технических учебных заведений из государственного в местные бюджеты без анализа и учета мнения специалистов, что привело к системному кризису отрасли. 1 июня 2016 года проходили парламентские слушания на тему «Профессиональное образование как составляющая обеспечения кадрового потенциала Украины: проблемы и пути решения». Участники парламентских слушаний отмечали необходимость преодоления кризисного состояния, в котором находится профессионально-техническое образование, преимущественно из-за отсутствия соответствующей государственной политики и финансовой поддержки (Луцка [Lutska], 2016).

В международной практике функция обеспечения доступа для всех к качественному образованию является ключевой обязанностью государства перед гражданами. Однако это не означает, что лишь органы государственного управления способны создать эффективную систему контроля и управления предоставлением комплекса образовательных услуг. Более того, практика показывает невозможность решения этой задачи только средствами государственного влияния и централизованного управления. По мнению Т.Финикова и О.Шарова, в Украине «одним из наиболее ярких примеров институционального неуспеха государственной образовательной политики является генезис механизма лицензирования и аккредитации в сфере высшего образования» (Фиников & Шаров [Finikov & Sharov], 2016, с. 47). Понятие качества высшего образования многомерно, оно включает содержание программ, научные исследования, кадровую политику, материально-техническую базу, уровень социальной активности коллектива учебного заведения. Поэтому во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века отмечено, что повышению качества образования способствует сочетание внутренней самооценки с внешней оценкой независимыми специализированными международными экспертами в условиях гласности.

В Украине за последние два года лицензионно-аккредитационная система из механизма управления постепенно трансформируется в инструмент стимулирования качества образования. Либерализации также способствует принятие новой редакции Закона Украины «О высшем образовании», создание Национального агентства по обеспечению качества высшего образования. Особое значение имеет новый Закон Украины «О лицензировании видов хозяйственной деятельности» принятый 2 марта 2015 года. Как отмечают эксперты, «закон требует разработки новых лицензионных условий и соответствующих процедур, ориентированных на радикальную дерегуляцию в сфере

образования, что приведет к максимальному сокращению усилий и ресурсов, которые учебные заведения инвестируют в данный процесс» (Фиников & Шаров [Finikov & Sharov], 2016, с. 62).

Таким образом, совершенствование социальной инфраструктуры, главной составляющей которой является система образования, способствует интегрированию всех граждан независимо от материального благосостояния, этнического происхождения, религиозных верований, пола, состояния здоровья для реализации личностного потенциала. Показателями по смягчению социального неравенства могут служить расширенный доступ уязвимых слоёв населения к образовательным ресурсам; финансирование системы мероприятий, направленных на улучшение качества образовательных услуг.

Снижение влияния экономических барьеров в системе образования будет способствовать обеспечению равных условий на начальном периоде обучения и уменьшит разницу в дальнейших достижениях среди разных групп населения. Декларирование на законодательном уровне равного доступа всем гражданам Украины к качественному образованию и резкое падение уровня доходов населения снижает эффективность инициатив по коммерциализации системы образования. Следует отметить, что ряд экспертов, анализируя проблемы социальной политики в Украине, указывают на высокую стоимость обучения в вузах. Это делает высшее образование недостижимым для одаренных детей из бедных семей и будет способствовать, в свою очередь, снижению качества выпускаемых высшими учебными заведениями кадров. Главным условием выхода страны из экономического кризиса является развитие человеческих ресурсов. Обеспечение свободного доступа населения ко всем уровням качественного образования повысит конкурентоспособность граждан на рынке труда, улучшит перспективы их социально-экономической мобильности. Научные разработки по решению проблем неравенства в системе образования должны носить междисциплинарный характер и влиять на политику государства в сфере образования.

Литература

- Луцька, А. (2016): Професійна освіта: бути чи не бути? В: *Голос України*, Київ, № 135(6389). [Lutska, A. (2016): Vocational education: to be or not to be? In: *Voice of Ukraine*, Kyev, Nr. 135(6389).] URL: <http://www.golos.com.ua/article/272829> (retrieved: July 20, 2016).
- Новіков, В. М. (2010): Освіта як інструмент професійної і соціальної мобільності. В: *Демографія та соціальна економіка*, Київ: Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, № 2(14), С. 26-35 [Novikov, V. M. (2010): Education as an Instrument of Professional and Social Mobility. In: *Demography and social economy*, Kyev: The Ptoukha Institute for Demography and Social Studies of NAS of Ukraine, Nr. 2(14), pp. 26-35.]
- Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 року № 1556-VII. Верховна Рада України, Київ [On Higher Education: Law of Ukraine of September 6, 2014 Nr. 1556-VII. Verkhovna Rada of Ukraine, Kyiv.] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (retrieved: July 5, 2016).
- Про ліцензування видів господарської діяльності: Закон України від 2 березня 2015 року № 222-VIII. Верховна Рада України, Київ [On licensing of economic activity: Law of Ukraine of March 2, 2015 Nr. 222-VIII. Verkhovna Rada of Ukraine, Kyiv.] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/222-19> (retrieved: July 27, 2016).
- Прокопенко, А. (2015): Державна політика боротьби з нерівністю та бідністю: міжнародний досвід та висновки для України. В: *Державне управління та місцеве самоврядування*, Дніпропетровськ: Дніпропетровський регіональний інститут державного управління,

вип. 3(26), С. 170-178 [Prokopenko A. (2015): Public policy against inequality and poverty: international experience and conclusions for Ukraine. In: *Public Administration and Local Government, Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk Regional Institute of Public Administration, vol. 3(26)*, pp. 170-178.].

Сагуйченко, В. В. (2016): Соціальне розшарування як виклик освітнього інституту. В: *Грані, Дніпропетровськ: Вид-во «Грані», № 2 (130)*, С. 126-130 [Sahuychenko, V. V. (2016): Social disunion as a challenge to the educational institution. In: *Grani, Dniepropetrovsk: «Grani», Nr. 2 (130)*, pp. 126-130.]

Стратегія подолання бідності: від 16 березня 2016 р. № 161-р. Кабінет Міністрів України, Розпорядження, Київ. [Strategy of overcoming of poverty: March 16, 2016, Nr. 161-p. The Cabinet of Ministers of Ukraine, Order, Kyiv.] URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/161-2016-p> (retrieved: July 5, 2016).

Фініков, Т., Шаров, О. (2015): Розвиток механізмів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. В: *Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд*, Київ: ДП НВЦ «Пріоритети», С. 47-62 [Finikov, T., Sharov, O. (2015): The development of mechanisms for external quality assurance of higher education. In: *Development of quality assurance system of higher education in Ukraine: information-analytical review*, Kyev: "Priorities", pp. 47-62.].

Об авторе

Светлана Николаевна Цымбал: кандидат философских наук, доцент кафедры социологии Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова, г. Киев (Украина). Контакт: svitlana.tsymbal@gmail.com



Galyna Nesterenko & Yevgeniya Yemelianenko (Ukraine)

Diversity Management Strategies for the Adaptation of Educational Systems to the Challenges of Social Marginalization

Summary: *Marginalization in the classical interpretation refers to the development in a traditional sustainable society of groups and individuals, positioned in a borderline, precarious state with respect to their social and cultural identity. Marginalization, thus, is a multifaceted process, reinforcing the internal diversity of a society. Today, the traditional society itself exists as an unstable network of disparate social groups. The latter are in fact closed systems, which are connected by more discrete, formal communicative contacts rather than essential connections. Identifications currently are not woven into a strong social structure, and this structure itself is a transient, flexible mass. Therefore, we do not deal with individual marginal groups arising in a society, but with solid marginalized masses, among which there are "islands" of the traditional population groups. Processes of globalization and integration in the society, strengthening of social dynamics, migration, etc. are the objective reasons for this. In the context of strong ethnic and cultural diversity, military and political tensions, environmental and economic crises, rise in property stratification, social exclusion and inequality - processes of individual self-realization become more complicated. To create conditions for each individual's development in order to meet urgent needs and improve life quality, becomes first of all the task of an educational system. All this requires more flexibility and adaptability of educational systems, which they unfortunately do not have. Under these challenges it is necessary to focus on finding ways of educational humanization in order to overcome the negative effects of marginalization processes and to use their innovation potential.*

Keywords: *diversity, marginalization, education, diversity management.*

Резюме (Галина Нестеренко, Евгения Емельяненко: Стратегии управления многообразием в адаптации образовательных систем к вызовам маргинализации общества): *Маргинализация в классическом толковании обозначает развитие в традиционном устойчивом обществе групп и отдельных личностей, находящихся в пограничном, шатком состоянии относительно своих социокультурных идентичностей. Маргинализация, таким образом, является многогранным процессом, усиливающим внутреннее разнообразие общества.*

Сегодня традиционное общество само существует как неустойчивая сеть разрозненных социальных групп. Это фактически закрытые системы, которые соединены скорее дискретными, формальными коммуникативными контактами, чем сущностными связями. Идентификации не вплетены в настоящее время в прочную социальную структуру, и сама эта структура является преходящей, гибкой массой. Поэтому имеем дело не с отдельными маргинальными группами, возникающими в обществе, а со сплошными маргинализованными массами, среди которых есть "островки" традиционных слоев населения. Объективными причинами этого являются процессы глобализации и интеграции в обществе, усиление социальной динамики, миграционные процессы и т.п.

В условиях мощного этнического и культурного разнообразия, военного и политического напряжения, экологических и экономических кризисов, нарастания имущественного расслоения, социальной эксклюзии и неравенства усложняются процессы самореализации личности. Задачи создания условий для развития индивидуальности каждого с целью удовлетворения актуальных потребностей и повышения качества жизни возложены в первую очередь на систему образования. Все это требует от образовательных систем дополнительной гибкости и адаптивности, которым они, к сожалению, не обладают.

При таких вызовах необходимо сконцентрироваться на поисках путей гуманизации образования для преодоления негативных последствий процессов маргинализации и использования их инновационного потенциала.

Ключевые слова: многообразие, маргинализация, образование, управление многообразием

Zusammenfassung (Diversity-Management-Strategien zur Anpassung der Bildungssysteme an die Herausforderungen gesellschaftlicher Ausgrenzung): Marginalisierung bezieht sich in der klassischen Interpretation einer traditionellen, nachhaltigen Gesellschaft auf Gruppen und Einzelpersonen, die sich in einem unsicheren Zustand hinsichtlich ihrer sozio-kulturellen Identität befinden. Marginalisierung ist somit ein vielschichtiger Prozess zur Stärkung der inneren Vielfalt der Gesellschaft. Heute existiert die traditionelle Gesellschaft selbst als instabiles Netzwerk von unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen. Das sind faktisch geschlossenen Systeme, die im Wesentlichen verbunden sind durch mehrere diskrete, formal kommunikative Kontakte. Die Identifikation ist nicht verwoben in einer starken sozialen Struktur, und diese Struktur selbst ist eine vergängliche, flexible Masse. Deshalb haben wir es nicht mit einzelnen in der Gesellschaft entstandenen marginalisierten Gruppen zu tun, sondern mit eher kompakten marginalisierten Massen, unter denen sich „Inseln“ traditioneller Bevölkerungsschichten befinden. Objektive Gründe hierfür sind Prozesse der Globalisierung und Integration in die Gesellschaft, die Zunahme der sozialen Dynamik, Migration usw. Der Prozess der Selbstverwirklichung der Individuen wird erschwert durch anwachsende ethnische und kulturelle Vielfalt, militärische und politische Spannungen, Umwelt- und Wirtschaftskrise, Anstieg der Besitzunterschiede, soziale Ausgrenzung und Ungleichheit. Die Aufgabe, Bedingungen für die Entwicklung der Individualität eines jeden zu schaffen, um dringende Bedürfnisse zu erfüllen und die Lebensqualität zu verbessern obliegt in erster Linie dem Bildungssystem. All dies erfordert von Bildungssystemen mehr Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, die sie leider nicht haben. Unter diesen Bedingungen ist es erforderlich, nach Möglichkeiten der Humanisierung der Bildung zu suchen, um die negativen Auswirkungen der Marginalisierungsprozesse zu überwinden und das Innovationspotenzial zu nutzen.

Schlüsselwörter: Vielfalt, Ausgrenzung, Bildung, Diversity-Management.

New trends in social and political, economic, spiritual and cultural life of Ukraine and its integration into the global and European educational space put forward essentially new requirements for the national educational system, especially for a tutor, a teacher.

On the other hand, powerful processes of social dynamics and transformations lead to stratification of society, increasing the extent of its cultural diversity and marginalization. These circumstances actualize the need for another quality of educational systems and professionals in the field of education, - they require new approaches and methods to ensure the adaptation of education to cultural diversity and marginality.

General questions aimed at the study of marginality as a social phenomenon are revealed in the works of foreign authors E. Neyman, Y. Halasinsky, A. Kerckhoff, T. McCormick, R. Park, E. Stounek, T. Veblen, T. Shybutani, U. Samner, A. Farzh, B. Manchini, M. Holdberh, R. Merton, Y. Starykov, Y. Balabanova, S. Bankovska, A. Atoyana, S. Lohachova and others. Also works of N. Navdzhavonov, M. Polyakov, M. Semiryahi, M. Tomkin, V. Shapinskiy and Y. Shapinska, B. Shaptalov and others were devoted to themes of marginality. Among the modern Ukrainian authors who directly or indirectly considered the problem of marginality, we should note V. Andruschenko, Y. Brodetska, S. Vytryshchak, Y. Golovakha, V. Korobchansiy, A. Lantuh, S. Makieyev, V. Mandiburh, I. Prybytkova, I. Pyetrova, A. Svyaschuk, M. Shulha and others.

So, the represented study is aimed to analyse and formulate relevant approaches for modernizing of Ukrainian educational system in line with the current requirements of social dynamics, especially with regards to diversity and marginality.

At first we have to describe the current terms, complications and flaws of the national educational system's functioning. Ukrainian educational environment is submerged in all problems and complexities of social transformation, occurring in recent decades. The Ukrainian society is full of contradictory conflicts, arising and unfolding on different grounds. The examples of such grounds are the following:

- multiculturalism, poly-ethnic composition of the population and intensification of the migration processes;
- insufficiently settled widespread using of multiple languages at different levels of social interaction;
- inconsistency of political transformations and reforms including those in the educational field;
- massive reduction in welfare and level of life quality, impoverishment of the masses of population;
- tight interaction with religious and political organizations;
- erosion and blurring of steady national identity;
- centering of the educational system in the direction of standardization of a personality according to the values of traditional society, - which is not relevant to modern conditions;
- absence of coherent and systematic state policy to compensate the negative effects of marginality etc.

These and many other circumstances lead to the realization of the urgent need to adapt the educational system to the conditions of total marginalization to which they are absolutely not ready now. Thus, issues of diversity and heterogeneity are exacerbated in a society as a whole and the marginalization processes can't be ignored.

So, what is the nature and characteristics of contemporary marginalized environment, which should orient teachers and tutors today to work with, and to which graduates of educational institutions must be prepared?

Let's define the content and the phenomenology of the problem.

Marginality - is a manifestation of social complexity of the lives of individuals, which are characterized by psychological blurring between several social and cultural worlds, with the lack of their own place. Under such circumstances, the full identity is not formed in any of these social dimensions. Such personality is recognized as a such, which does not belong to any certain group (Bronnikov, 2009).

This may be caused, in particular, by three main factors:

- real social status of a person, his / her social self-reflection and self-evaluation;
- social attitudes, attitudes to the situation;
- psychological personality characteristics.

A. Kerckhoff and T. McCormick interpreted a marginal group in terms of reference group theory, concluding that an individual is marginal if he / she "uses a nonmembership group as a reference group" if he himself represents a collectivity of lower status (Kerckhoff, McCormick, 1955, p. 51). So, we can con-

tinue, that marginal person – is the one who doesn't find a reference group to which in fact he / she belongs. Such persons just want and try to get their membership in several groups; they are trying to be accepted and approved.

We agree, that in such situation there are two most probable paths or versions of events. In the context of the failure to join the reference group of people, a person will suffer from a lack of a sense of wholeness, harmony and communion. On the other hand, the inclusion into the group requires the appropriate changes, and, as a consequence, leads to the transformation (and sometimes lost) of identity and self-identification. Both the first and second situations create objective and subjective psychological problems, which, of course, affect the social behavior of the individual. The situation may be even more difficult if the person does not even consider any group as a referent one for himself (Rashko, 2014).

In modern science, there is no common coherent conceptual system suitable for understanding of the marginality phenomenon, in relation to its functions and evaluations. But, in general, the nature, causes and characteristics of this phenomenon are described. The marginality phenomenon is understood as opposite to sustainable traditional "positive" personal identity.

Also, nowadays there is a transition from a narrow social and psychological understanding of marginality to the phenomenological and epistemological vision of it. For example, by raising this issue, V. Karpo notes that the ontology of marginality can be interpreted as a characteristic of some of the forms and ways of being, becoming and change of life, a dynamic moment in existence, as well as a specific position in it; as a special ontological status and borderline state. Thus, the concept of marginality can be attributed both to the state and the shape of the object in existence, and to its relation to the totality of other objects and a system of social origin, and to being as a whole. Thus, marginality is presented as the internal feature of life in all its contradictions. So, "the use of the marginality concept emphasizes the complexity of the internal structure being, ditionality of its structure and topology, multidimensionality and nonlinearity of ontological and anthropological spaces, particularly important dynamic and energy characteristics of a human being (Karpo, 2009, p. 39).

In order to understand the specifics of modern interpretation of the phenomenon of marginality, let's look at some classic concepts.

E. Stonequist in his study "The marginal man" analyzed a marginal person from social and psychological positions. First of all, the author paid very significant attention to the situation of relative cultural stability, where there is no place for marginality phenomenon. Probably, this is done, in order to grasp the most elementary features of the marginality emergence. We can see, that condition of marginality is accompanied by persistent doubts about self-worth, awareness of the fragility and impermanence of social relations, the fear of being cut off. From this, the desire to avoid a situation of choice between different values, nihilism, isolation, shame, loneliness, along with bravado independence - arises (Stonequist, 1961, p. 62).

But it should be noted that *all these are the dominant features of a modern man in the XXI century post-modern*. First of all, it concerns young people and teenagers whose lives are absolutely non-determined at this unstable period of their life experience.

In particular, asit's shown by I. Lapova, a marginal person can be represented as an ideal type, which is the basis of human approach to self-determination in the post-industrial city. The author defines mar-

ginality as a specifically unstable and limited in time and space within the localization in the social environment, its origin and the existence of a subjective experience of this process as a lack of integrity, comfort cultural environment. I. Lapova emphasizes that this state of marginality becomes predominant in the modern city (Lapova, 2009, p. 6).

Another specific feature is very important for the understanding of modern peculiarities, it concerns distinguishing both negative and positive manifestations of marginalization.

R. Park saw the marginal person as beforehand more free, more mobile and plastic, but at the same time it is a person at the border of cultures with the low qualities. Life condemns such people to live in several worlds at the same time, constantly try and try on different social roles, without feeling that the personal qualities fully comply with at least one of them.

The marginal man, as R. Park conceived him, was a "cultural hybrid, a man living and sharing intimately in the cultural life and traditions of two distinct peoples; never quite willing to break, even if he were permitted to do so, with his past and his traditions, and not quite accepted, because of racial prejudice, in the new society in which he now sought to find a place. He was a man on the margin of two cultures and two societies, which never completely interpenetrated and fused". (Park, 1928, p. 892). 10 years later, in the introduction to Stonequist's book "The Marginal Man", R. Park stressed the cultural conflict in the emergence of this personality type: The marginal man was defined by him as "one whom fate has condemned to live in two societies and in two, not merely different but antagonistic cultures" (Stonequist, 1965, p. 14). This antagonism existed twice, moreover, in social relations and at the level of individual personality, outside and inside of the marginal man. On the one hand, he was a *product* of the cultural conflicts brought about by conquest, invasion, and migration.

According to R. Park, all these processes of marginality provide additional psychological load, but as a result of this man turns into a person with a broader view of the world, a wide intellectual horizon, independent and self-rational views (Park, 1928, p. 888-889). So the marginal is a more sensitive and receptive person with a number of challenges, but with great potential. Understated quality is often established only in practice, as a potentially high, but did not show due to a lack of environmental conditions.

In comparison with the past century, the marginalization phenomenon has changed significantly differentiated and at the same time acquired the characteristics of universality, became more complex, gained a lot of projections. The concept, which describes the phenomenon, greatly expanded and enriched, acquired many forms. The concept of "alien" itself has been changed with the change of society. Currently, it includes a much larger field of objects than before.

Anyway, today a lot of numbers (sometimes majority) of youth people are experiencing hard going through their own marginality and remoteness, instability of identities, values and goals. The society is such that generates a similar reflection on itself and then taking damage of consequences.

Obviously, in the XXI century marginality is converted from a public cargo to creativity potential, that is not initialized in any type of social community. As a psychological and social controversy, marginal person can receive a very negative and very positive development. This is a qualitative change in the type of human personality in the modern era, as well as the transformation of the society. These circumstances put forward new demands on the education system as well as on individual professionals.

Thus, it is necessary to consider possible approaches needed for this adaptation of educational systems to the challenges of new content and spread of marginality.

An average person of the postmodern age is “ripped”, ambivalent, suffers from fragmentation and lack of clarity of self-identity and of belonging (or non-belonging) to reference groups. And to a greater extent this applies to students. Thus, there is the exacerbated question, what educational strategies can help modern teachers to work in such marginalized environment, and what competencies need to be developed among future graduates for successful professional work and happy life.

The first is an increasing importance of competence-based approach in the training of pedagogical universities’ students and advanced training of currently working pedagogues. The urgency of the problem described above is increasing every year due to the transformation of pre-school, school and higher education. The criteria for these transformations are marked in legal documents relating to the development of education. They stress the need for the humanization of education, methodological reorientation of the learning process on the development of student's personality, the recognition and the forming of the respect for their own identity, the development of self-esteem. The competence of a teacher must ensure the growth of a student as a confident person capable of effective activity in different areas of life, based on knowledge, experience, values and skills acquired during the training. Teachers’ education today must be fully implemented on the basis of personal and professional self-government, to train professionals ready to work creatively in educational institutions of different types, which endeavor to develop each student towards accounting marginalization tendencies (through the use of positive and compensation of negative derivations).

Today Ukraine continues active attempts to enter the European social and economic space, which in turn requires a radical transformation of all structures of society and the high rate of development of modern technologies. Such integration requires on the one hand consciousness mobility, integrity and other value-semantic space at both collective and individual levels of consciousness. In this context marginalization is a significant threat to national security and international partnership. Educational systems are always at the centre of such processes and the above mentioned tendencies present to them the task of finding and implementing new approaches of training and education, holistic socialization (Demchenko, 2014, pp. 41-44).

Solution of the aforementioned problems requests from educational institutions to identify new reserves to improve the quality of professional training. However, the current schools’ activities have not yet seen a general orientation of educational process for the development of competence to work with marginal personality.

For the work with marginalized individual teacher at first should have a commitment to self-determination, ability to cooperate, to learn throughout life and the ability to make his / her own responsible decisions. Conceptual framework for teachers’ education has to provide that the aim of teacher education and work is to develop a system that is based on national heritage of world significance and established European traditions, provide training of the teaching staff able to carry out professional activities in the democratic and humanistic principles. It has to implement education policy as a priority feature state which is aimed at development and personal fulfillment, satisfaction of educational, spiritual and cultural needs. That’s because today we need “skilled professionals to work effectively which largely depends on the success of social and economic and political reforms in the

country. They must have not only an appropriate amount of fundamental knowledge, communicative competence, but also have a high level of intellectual development of certain personal qualities, a new type of mental activity, critical thinking style" (Horokhova, 2014, p. 238).

Thus, the primary strategy for adapting of education systems to the terms of society marginalization appears to apply the competency approach in teachers' training. This approach is aimed at the development of competencies, combining into one entry theoretical knowledge and its practical use in solving particular tasks and problem situations.

The structure of the core competencies needed to work with the marginalized environment includes:

- information and communicative competence;
- intercultural competence;
- social and legal competence;
- competence of self-improvement, continuous self-development;
- the ability and willingness to tolerance, empathy, cooperation;
- appreciation of diversity as the wealth of society and for each individual.

These competencies provide the ability of a teacher to operate in society, taking into account the positions of others, in order to properly understand them, to analyze, and to act with confidence in specific areas of human culture. This list of competencies is a primarily necessary complement to the modern professional experience and skills. In addition, each core competence required for a wide range of educational and life problems, which is why they should be formed on an interdisciplinary basis.

Next adaptation strategy is aimed at improving of the quality of all education levels. The quality of education as a part of the social and economic activities lies in the basis of any country development, and is the main condition for the country's competitiveness and national security in the post-industrial and information society. Principles for systematically improving of the quality of education should be carried out in the vocational education and training professionals at a higher level, on the basis of the principle of continuity of education (life-long-learning). At the same time, one of the most important criteria for the quality of the graduate education is the ability to continuously self-learning, during the whole life.

Modernization of Ukraine's education system provides for the introduction of innovative technologies and practices in the educational process at all levels. Innovation in the learning process – is a set of coherent, purposeful activity, principles and technologies to update, change of purpose, content, methods of organization, forms and methods of training and education, to adapt the learning process to the current social and historical conditions.

The priorities concerning training for the marginalized environment include modern educational technologies, interactive training methods, information systems and technologies, which provide active forms, involving students in the creative process of learning, research issues, forming their own opinions and fulfillment. These technologies are methods of problem-based learning and critical thinking, project activities, an open polylogue.

Problem-based learning should be combined with the development of critical thinking, thus providing an opportunity to: balance the different points of view, the ability to reveal the idea of soft skepticism,

to combine active and interactive learning process, to test the ideas in terms of their possible use, to revise and rethink of the concept, to find relevant information and use it independently when making educational decisions etc.

The researcher of critical thinking S. Terno stresses that the essence of critical thinking lies in making carefully considered and balanced decisions regarding credibility to any statement. "The goal of critical thinking is to establish objective truth. Critical thinking is the independent thinking, information is starting, but not the end point of critical thinking". So critical thinking, is social thinking as well: any idea is checked, detailed and discussed with others (Terno, 2012, p. 6-7).

In general, just such personality traits and cooperation methods may be the most relevant to the organization of work in a marginalized environment, what corresponds to the modern concepts of marginality. Russian researcher I. Lapova (Lapova, 2009), analyzing the phenomenon of marginality from social-philosophical positions and in the context of the concept of post-industrial society, demonstrates that modern marginal is not a vestige of the traditional society in a situation of maladjustment, and he is completely relevant to the conditions of a modern city social interaction' product. During the investigation of this hypothesis I. Lapova introduces the new concept of "urbanity", which allows to designate a new type of social community, formed in a change of social and cultural space of the modern city from traditional forms of social relations into the short-term personalized relationships between people. These relationships are based on the quest for identity in a diverse and fragmented urban space.

The author also shows that the problem of human identity in the modern city is revealed as the problem of replacing the traditional ways of self-determination to the temporal, multivariate, pluralistic ones: in particular, with increased degree of individualization, mobility, labour specialization; value-normative set of personal features becomes interchangeable with the lack of a single integral constant worldview framework (Lapova, 2009, pp. 3-10).

Thus, due to the challenges of society marginalization the educational system has to adapt towards multifunctionality, objectification and interdisciplinarity, multidimensionality, enhanced needs in intellectual development. Concrete measures to be taken in the educational system in this regard, will contribute to its adaptation. They can provide a clear understanding by students of the purpose of their work, the constant reflection of their own achievements, applied orientation of the acquired knowledge and skills, gaining experience to complete the started tasks and to cooperate successfully, the formation of the physical, emotional, and volitional readiness to work, the development of skills of independent and responsible decision-making, prediction of events and consequences.

References

- Kerckhoff, A.C. & McCormick, T.C. (1955): Marginal Status and Marginal Personality. In: *Social Forces*, Nr. 34, pp. 48-55.
- Park, R.E. (1928) Human migration and the marginal man. In: *American Journal of Sociology*, 1928, Vol. 33, Nr. 6, pp.881-893.
- Stonequist, E.V. (1965): *The Marginal Man. A Study in personality and culture conflict*. N.Y.: Russell & Russell.

- Бронніков, В.Д. (2009) [Bronnikov, V.D.]: Про становлення концепції маргінальності. [On the formation of the concept of marginality]: *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер.: Політологія, Т. 110, Вип. 97.* URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdupol_2009_110_97_4 (retrieved: July 15, 2016).
- Горохова І.В. (2014) [Horokhova I.V.]: Значущість критичного мислення для сучасного суспільства і освіти [The importance of critical thinking for modern society and education]. In: *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Філософія, Вип. 42, с. 226-240.*
- Демченко, В. (2014) [Demchenko V.]: Психолого-педагогічні особливості професійної компетенції педагогічних кадрів, що працюють з обдарованими учнями та організаційно-методичні засади їх формування засобами системи науково-методичної роботи [Psycho-pedagogical features of professional competencies of teaching staff working with gifted students and organizational and methodological principles of their forming by means of scientific-methodical work]. In: *Нова педагогічна думка, № 2, с.41-44.*
- Карпо, В. (2009) [Karpo V.]: Логіко-семантичний вимір поняття “маргінальність” [Logical-semantic dimension to the concept of “marginality”]. In: *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Політологія, Соціологія, Філософія”, Вип. 11, с.38-42.* URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/nvu/PSF/2009_11/Karpo.pdf (retrieved: July 15, 2016).
- Лапова, І.Ю. (2009) [Larova I.Y.]: *Маргінальність як соціальний феномен сучасного міста: дис. на соискание ученой степени канд. филос. наук: 09.00.11 – социальная философия и философия истории [Marginality as a social phenomenon of a modern city: dis. for the degree of cand. of philos. sciences: 09.00.11: social philosophy and philosophy of history]*, Novosibirsk.
- Рашко, А.Я. [Rashko A.Y.] (2014): Етнічна маргінальність [Ethnic marginality] URL: http://ntsa-efon-npu.at.ua/publ/konferenciji/etnichna_marginalnist_jak_problema_suchasnoji_ukrajinskoji_molodi/2-1-0-14 (retrieved: July 15, 2016).
- Терно, С.О. [Terno S.O.] (2012) : *Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії [Methods of developing for critical thinking of students in learning history]*. Запоріжжя: Запорізький національний університет.

About the Authors

Dr. Galyna Nesterenko: Prof. of Education, head of department for innovations and informational activity in education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv (Ukraine). Contact: ga-la99@ukr.net

Dr. Ievgeniia Yemelianenko: Ass. Prof. of philosophical sciences, National Institute for Strategic Studies, Kyiv (Ukraine).



Ирина Аполлоновна Колесникова (Russia)

Педагогическое самоопределение в многообразии образовательных реалий

Резюме: В статье вопрос педагогического самоопределения в хаосе современного образовательного пространства рассматривается как глобальная проблема, тесно связанная с процессами демократизации общества и наращиванием культурного многообразия. Многообразие понимается автором как одна из ведущих характеристик педагогической реальности, а самоопределение трактуется как прояснение профессионально-личностной позиции и возможных границ позитивных действий в кризисной ситуации культурного разнообразия. Идея инвестирования в культурное разнообразие, зафиксированная в документах ЮНЕСКО, развивается применительно к потенциальному вкладу педагогической науки в совершенствование подготовки участников образовательных процессов. Подчёркивается, что современное состояние образовательного пространства даёт импульс для профессионального и личностного развития на основе самоопределения в многообразии педагогических реалий. С учётом специфики этих реалий предложены научно-методические предпосылки развития и «удержания» разнообразия в образовательном пространстве на основе профессионального самоопределения каждого педагога. Идея и положения, содержащиеся в статье, носят методологический характер и могут служить ориентирами для совершенствования системы непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: образование, культурное многообразие, педагогическое самоопределение

Summary (Irina Apollonovna Kolesnikova: Teacher self-determination in a variety of educational realities): In the article the issue of teacher self-determination in the chaos of modern educational space is considered as a global problem, one that is closely connected with the processes of democratization in society and with the increase in cultural diversity. Diversity is seen by the author as one of the leading characteristics of pedagogical reality. Self-determination is interpreted as the clarification of one's professional-personal position and of possible limits of positive actions in a crisis situation involving cultural diversity. The idea of investing in cultural diversity, which (the idea) was put on record by UNESCO, is developed and applied to the potential input of pedagogical science into the improvement of the preparation of those who take part in the educational processes. It is emphasised that the current state of the educational space produces an impulse for professional and personal development based on self-determination in the diversity of pedagogical realities (реалити). Considering the specific character of these realities the following scientific-methodological premises (научно-методические предпосылки) are introduced: the development and "maintenance" of diversity in the educational space based on professional self-determination of every teacher. The ideas and the theses contained in the article have a methodological character and can serve as a benchmark for improvement to the system of continual (uninterrupted) pedagogical education.

Key words: education, cultural diversity, teacher self-determination

Zusammenfassung (Irina Apollonovna Kolesnikova: Pädagogische Selbstbestimmung in der Vielfalt der Bildungsrealitäten): In dem Artikel wird die Frage der pädagogischen Selbstbestimmung im Chaos des modernen Bildungsraums als globales Problem erörtert. Dabei wird ein enger Zusammenhang mit Prozessen der Demokratisierung und der Aufnahmekapazität kultureller Vielfalt hergestellt. Vielfalt betrachtet die Autorin als eine der wesentlichsten Aspekte der Erziehungswirklichkeit. Es wird betont, dass der gegenwärtige Zustand des Bildungsraums Impulse vermittelt für die berufliche und persönliche Entwicklung auf der Grundlage der Selbstbestimmung in den vielfältigen pädagogischen Realitäten. Unter Berücksichtigung der Spezifik dieser Realitäten werden wissenschaftlich-methodische Voraussetzungen für die Entwicklung und „Erhaltung“ der Vielfalt im Bildungsraum auf der Grundlage der professionellen Selbstbestimmung jedes Lehrenden. Die Idee und die Bestimmungen des Artikels tragen methodologischen Charakter.

ter und können als Orientierungen für die Vervollkommnung des Systems der permanenten pädagogischen Bildung dienen.

Schlüsselwörter: Bildung, kulturelle Vielfalt, Lehrer, Selbstbestimmung

Введение в проблему

Проблема педагогического самоопределения связана с типом общества, в котором мы живём. В этом году исполнилось 100 лет с момента выхода работы Джона Дьюи «Демократия и образование» (Dewey, 1916), где говорится о том, что в демократическом обществе «образование дает людям личную заинтересованность в социальных отношениях и управлении, привычки ума, которые обеспечивают социальные изменения без внесения беспорядка». Демократия, как впрочем, и тоталитаризм, имеет глубокие исторические корни. Человечество прошло путь от классического понимания демократии как формы народной власти до её трактовки как репрезентативной системы принятия политических и иных решений, где каждый реально может оказывать влияние на управление качеством своей жизни и жизни общества (Carr & Hartnett, 1996). На этом фоне встаёт вопрос о готовности каждого, в том числе, педагога, оказывать позитивное влияние на окружающий мир «без внесения беспорядка». При этом необходимо учитывать, что принципиально новые сочетания цивилизационных и культурных характеристик ведут к кризису понимания современным человеком происходящего вокруг. Отсюда невозможность для него рефлексировать по поводу происходящего вокруг, критически относиться, оценивать, делать осознанный выбор своего пути.

Похоже, мы являемся свидетелями аналогичного по значимости переломного периода в жизни человечества после обозначенного К. Ясперсом «Осевого времени истории» между 800 и 200 гг. до нашей эры (Ясперс [Yaspers], 1991), когда общество оказывается между Хаосом (наращивание разнообразия) и Логосом, обеспечивающим переосмысление и упорядочивание основ бытия в мысли и слове. Одна из характерных черт такого поворотного времени - «духовное напряжение», поиск принципов жизни в пограничной ситуации, появление нового типа мышления, новых представлений о добре и зле, новых моделей воспитания и обучения.

Современные образовательные реалии

На рубеже XX и XXI веков «поворотные» процессы охватили и сферу образования. На наших глазах кардинально меняются способы «наследования» культуры путём обучения и воспитания. Исчезает привязка обучения к географическому месту обитания, активизируется дистанционное обучение и использование открытых образовательных ресурсов (Kolesnikova, 2010). Академическая мобильность становится неким аналогом «кочевничества», образовательных странствий прошлых веков. Многообразие людей, идей, ценностных ориентаций, верований, моделей поведения, образовательных потребностей детей и взрослых, существовавшее в мире и ранее, теперь нередко оказывается сконцентрированным в пространстве одного региона, населённого пункта, школы, вуза. Возникают новые формы совместности (совместимости): межкультурные, межконфессиональные; новые формы кооперации: социальное партнёрство, международные проекты, сетевое взаимодействие. Системы образования переживают организационные изменения, часто искусственно инициируемые «сверху». Наряду с этим в социуме воспроизводятся и модифицируются с учётом особенностей времени,

традиционные, веками существующие формы обучения и воспитания (Колесникова [Kolesnikova], 2009).

Многообразие становится одной из ведущих характеристик педагогической реальности. Стремительное наращивание в образовательном пространстве разнообразия, на первый взгляд, ведёт к хаосу и появлению новых рисков, один из которых можно обозначить как *риск культурной инклюзии*. Что, например, может произойти, если концентрация «иных» культур в образовательных учреждениях европейских странах превысит некую допустимую количественную границу? (Например, в некоторых классах Петербурга учится до трети детей, для которых русский язык не является родным). Хотя борьба за сохранение на планете биологического разнообразия представляется естественной, при очевидности факта культурного разнообразия (который фиксируют этнографы, культурологи, лингвисты и др.) отношение к нему, в том числе, в педагогической среде, неоднозначно. Одними оно может пониматься как экзистенциальная *ценность* (фундаментальное условие развития человечества), как *ресурс* изменения (очеловечивания) общества. Другими - как социальный *вызов* и общественная *угроза*.

В отсутствие единого определения культуры в самом общем виде её можно расценивать как уникальный продукт своеобразия жизнедеятельности субъекта того или иного масштаба. Но современный *совокупный субъект обучения и преподавания* весьма разнороден. Поэтому различен «масштаб разнообразия», с которым соприкасается каждый конкретный педагог. Это разнообразие внутри учебной аудитории, в своём образовательном учреждении, городе (регионе). Диапазон расширяется, если преподаватель «болеет» проблемами, носящими более глобальный характер. Причём мера разнообразия, которую он способен «удержать» и которым способен управлять, зависит от его индивидуальной и профессиональной культуры: личной меры толерантности, степени психологической, теоретической, методологической, правовой готовности к тем или иным ситуациям педагогического взаимодействия с «иным». Поэтому чрезвычайно важно в новой для себя ситуации самоопределиться, установить свои профессиональные рамки как субъекта образовательного процесса, различающего и оценивающего разнообразие.

Самоопределение как прояснение профессионально-личностной позиции и возможных границ позитивных действий

Тотальная неготовность педагогов к работе в условиях увеличения культурного разнообразия становится глобальной проблемой. С одной стороны, рядовой педагог как представитель массовой профессии (то есть, как большинство населения) не готов к оценке и выбору правильной стратегии действий. Находясь на бытовом уровне понимания, он и реагирует на бытовом (чаще всего, эмоциональном) уровне на проблемы, уровень сложности которых для него за пределами. С другой стороны, для талантливого преподавателя появляется благоприятная возможность раздвижения собственных границ пребывания в профессии, «выхода за свои пределы» за счёт обращения к инновационной деятельности. Наряду с этим, наблюдается явление маргинализации профессионалов в виде исхода из системы образования успешных и думающих педагогов, намеренно дистанцирующихся от ситуации профессионального хаоса. Так или иначе, каждый представитель педагогической профессии вынужден сделать свой личный выбор, определить те границы, в которых он в состоянии действовать продуктивно и ответственно с учётом постоянного наращивания в окружающей его среде культурного многообразия.

Возникает необходимость постановки перед всеми участниками образовательного процесса (помимо педагогов, менеджеров и стейкхолдеров образования, сюда можно отнести учащихся и членов их семей) новых задач, способствующих адаптации, межкультурному взаимодействию на основе совместно выработанных, понятных всем правил и норм. Среди них выделим: поиск и освоение приемлемых форм культурной самопрезентации, цивилизованных форм культурного самовыражения, обучение коммуникации в поликультурной (полилингвальной) среде. Условиями жизнеспособности таких форм является сохранение в образовательном пространстве социально-правовой «симметричности» (паритета) культурного самовыражения большинства и меньшинства; пропедевтика национальной и религиозной вражды. Однако, как показывает опыт, проще теоретически рассуждать, нежели решить практически хотя бы одну конкретную проблему (например, ношения хиджаба в школе или преодоления негативного отношения коренного населения к детям мигрантов).

Одной из причин трудности профессионального самоопределения для современного работника образовательной сферы является неадекватность содержания подготовки педагогов их реальной работе в ситуации культурного многообразия. Для успешности такой работы необходимы:

- *Понимание истоков и причин разнообразия.* На уровне методологического обеспечения этому препятствует отсутствие целостной трансдисциплинарной картины образовательной культуры. В основе создания подобной картины лежит а) онтологически заданная парадигмальная множественность педагогической реальности, б) наличие исторически сложившихся базовых социокультурных образовательных моделей, в) аккумуляция и сосуществование в современном педагогическом пространстве принципиально различных по своей природе механизмов обучения и воспитания.
- *Практическое освоение возможных стратегий педагогического взаимодействия с иной культурой:* дистанцирование, диалог, кооперация, интеграция и др.
- *Вариативность профессионального поведения.* Разнообразие и динамичность образовательных потребностей современных людей требует профессионально-педагогических компетенций, способных обеспечить: а) *дополнение процедур стандартизации*, обеспечивающих академическую мобильность, *культурной диверсификацией образовательных практик*; б) *культуросообразность обучения/воспитания в сочетании с гибкостью педагогического взаимодействия.*
- *Позитивное отношение к иным культурам и языкам.* Особую роль в ходе педагогического самоопределения играет *полилингвизм* с разграничением коммуникативных, культурологических и правовых функций языков межкультурного общения. Языки сугубо функционального назначения (деловая коммуникация, поиск информации) конвенциональны. Языки национальные (как основа самоидентификации, преемственности и глубинного понимания культуры) требуют сохранения, изучения, социального признания и уважения. Языки преподавания связаны с неотъемлемостью права человека на обучение, получение жизненно важных социальных услуг на родном языке в сочетании с необходимостью понимания языка титульной нации. В этой ситуации двуязычные и полиязычные программы (родной язык + один из языков международного общения + язык титульной нации) становятся гарантией защиты прав меньшинств.

Научно-педагогическое инвестирование в культурное разнообразие

Идея инвестирования в культурное разнообразие, зафиксированная в документах ЮНЕСКО (Всемирный доклад ЮНЕСКО № 2, 2009 и Education for All: 2000-2015, 2015), должна быть реализована, в том числе, на научно-педагогическом уровне. Одна из задач, которая при этом возникает, создание научно-методических предпосылок развития и «удержания» разнообразия в образовательном пространстве. В том числе, на основе профессионального самоопределения каждого педагога. Для этого современной педагогической науке необходимо:

- обеспечивать реальное изучение и мониторинг «болевых точек», чтобы понять, что именно служит источником неприязни, непонимания, вражды в конкретном образовательном контексте;
- формулировать принципы бесконфликтного межкультурного взаимодействия для проектирования нейтрального в культурном отношении контекста для образовательного диалога;
- инициировать лингво-педагогические сравнительные исследования, порождающие межкультурные профессионально-педагогические дискурсы и тезаурусы;
- разрабатывать новые стратегии и содержание профессиональной подготовки в системе непрерывного педагогического образования, предполагающие: а) освоение способов оценки ситуации культурного разнообразия и возможностей позитивных действий в этой ситуации, выбор тактики профессионального поведения, форм реализации своей позиции; б) повышение квалификации на основе самодиагностики, направленной на получение знания о своём незнании и неумении;
- культивировать создание разнообразных реальных и виртуальных пространств формирования позитивного опыта повседневного поликультурного, (полилингвального) профессионально-педагогического взаимодействия, одним из примеров такого научно-образовательного пространства является Международная академия гуманизации образования (IAHE).

Заключение

В разнообразии Хаоса Время даёт каждому шанс стать осмысленным Творцом, упорядочивая пространство своих действий. Психологи отмечают, что «кризисное сознание» интуитивно ощущает неэффективность любого внешнего развития без динамики внутренней жизни, без самопознания, без глубинного саморазвития. Современное состояние образовательного пространства даёт необычайный импульс для профессионального и личностного развития на основе самоопределения в многообразии педагогических реалий. Определяя границы своих деяний в усложняющемся образовательном пространстве, необходимо постоянно изменяться самим, осознанно выбирая характер и направления перемен и имеющихся для этого возрастных, профессиональных, личностных и иных ресурсов. Вопрос самоопределения при этом, помимо прочего, требует определённых нравственных усилий. Как заметил в одном из интервью российский автор исторических авантюрных романов Б. Акунин, «невозможно преобразовать мир, построенный на хаосе, но можно попытаться упорядочить пространство в непосредственной близости от тебя, то есть, попросту говоря, вести себя порядочно»... Порядочно, в данном случае, предельно ответственно и профессионально.

Литература

- Carr, W. & Hartnett, A. (1996): *Education and the Struggle for Democracy. The politics of educational ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Education for All 2000-2015: *Achievements and Challenges (2015)*; EFA global monitoring report. Paris: UNESCO.
- Dewey, John (1916): *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company
- Kolesnikova, I. (2010): *The Prospects, Challenges and Risks of Open Education*. In: Russian Education and Society, V. 52.
- Всемирный доклад ЮНЕСКО № 2: *Инвестирование в культурное разнообразие и диалог между культурами 2009 г.* URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755R.pdf> (Доступ: 25.09.16).
- Колесникова И.А. (2009): Тотальный кризис образования. В: *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, № 4, с. 16-20.
- Ясперс К. (1991): *Смысл и назначение истории*. Москва: Республика.

Об авторе

Колесникова Ирина Аполлоновна: доктор пед. наук, профессор, действительный член Международной академии гуманизации образования, главный редактор журнала «Непрерывное образование: XXI век», г. Санкт-Петербург (Россия). Контакт: i.a.kolesnikova@yandex.ru



Bettina Blanck (Deutschland)

Distanzfähiges Engagement: Mit Vielfalt und Unübersichtlichkeit erwägungsorientiert-deliberativ umgehen

Zusammenfassung: Pluralistische Demokratien stellen die Einzelnen vor die Herausforderung, sich in einer Vielfalt etwa an Lebens- und Wertvorstellungen, Perspektiven und Konzepten, sowohl miteinander zu vereinbarenden als auch kontroversen Positionen zu verorten und ihre Identitäten zu entwickeln. Damit derartige Vielfalt nicht als identitätsgefährdend, sondern als identitätsbereichernd erlebt wird, bedarf es einer Identität, die die Fähigkeit, sich zu positionieren (sich zu engagieren) eng verknüpft mit der Fähigkeit zur Distanzierung und kritisch-reflexiven Analyse jeweils eigener Positionierungen. Hier setzt das Konzept erwägungsorientiert-deliberativer Bildung an. Im Beitrag wird zunächst die Grundidee dieses Konzeptes skizziert. Anschließend wird gezeigt, wie Erwägungsorientierung ein „Denken in Möglichkeiten“ herausfordert, welches vom Dialog und klärungsförderlicher Auseinandersetzung mit Anderen lebt. Dieser Dialog nimmt seinen Ausgang von den jeweiligen Individuen und weitet sich aus bis hin zur Frage: „Wie gehen wir damit um, wenn wir nicht wissen können, welche verschiedenen Sichtweisen es (noch) gibt?“ Diese Frage zielt auf einen verantwortungsvollen Umgang mit Nicht-Wissen und Unübersichtlichkeit, für den erwägungsorientiert-deliberative Bildung helfen kann, kritisch-reflexive Kompetenzen auszubilden.

Schlüsselwörter: erwägungsorientiert-deliberative Bildung, Distanzfähigkeit, verantwortbares Entscheiden, Begründungsorientierung, kritische Reflexivität

Summary (Commitment capable of distancing: Orientation towards deliberation in dealing with diversity and obscurity): In a vast variety of ideas concerning life and moral issues, perspectives and concepts pluralistic democracies confront their individuals with the challenge to agree with each other as well as discuss controversial positions and thus develop their own identity. In order for such diversity to not turn out as a hazard but as a helpful medium to build up it requires an identity with the ability to get closely involved and at the same time be able to have an objective, critical, reflexive analysis of one's own position. The article starts with an explanation of the basic ideas of the concept. Subsequently it shows how a orientation towards deliberation promotes a „deliberating in possibilities“ based on dialogues and clarifying controversies with others. These dialogues start from respective individuals up to the question: „How can we properly deal with it, if we don't know the different perspectives (yet)?“ The last question points at a responsible use of „ignorance“ and obscurity. An education orientated towards deliberation (Bildung) can help to build critical, reflexive competencies.

Keywords: deliberation-orientated education, self-criticism, responsible decisions, justification, critical reflexivity

Резюме (Беттина Бланк: Ангажированность, неподвластная расстоянию: совещательная ориентация в отношении разнообразия и неясности.) В многочисленном разнообразии жизненных и моральных представлений, перспектив и концепций, плюралистические демократии сталкивают человека с задачей, в которой ему приходится либо согласиться с оппонентом, либо же обсудить спорные позиции, и таким образом развивается своя собственная идентичность. Для того, чтобы это разнообразие не стало опасностью, а напротив служило полезной средой для образования, требуется личность, способная непосредственно участвовать в процессе, но одновременно способная к отдаленному, критическому и рефлексивному анализу собственного положения. Статья начинается с объяснения основных идей концепции. Далее показано, как совещательная ориентация способствует «раздумываниям в возможностях», которые основаны на диалогах и прояснениях

противоречий между сторонами. Эти диалоги берут начало от соответствующих лиц и простирается до вопроса: „Как мы можем иметь с этим дело, если мы не знаем (пока) различные точки зрения?“ Последний вопрос статьи направлен на рассмотрение ответственного использования таких понятий как «невежество» и безвестность. Совещательно-ориентированное образование может помочь в развитии критической и рефлексивной компетенция.

Ключевые слова: *совещательно-ориентированное образование, самокритика, ответственные решения, обоснование, критическая рефлексия.*

Problementfaltung und Grundthese des Beitrags

Wer sich auf Vielfalt, wie z. B. verschiedene Menschen, andere Theorien, Sichtweisen oder Wertvorstellungen einlassen will, muss sich von jeweils eigenen Positionen, Einstellungen und Haltungen auch erwägend distanzieren können. Wie kann aber eine solche Distanzfähigkeit gelingen, ohne sich selbst fremd zu werden und die jeweilige Vielfalt als identitätsbedrohend eigener Standpunkte zu empfinden? Hierfür bedarf es einer besonderen reflexiven Identität, zu deren Grundeinstellung Distanzfähigkeit gehört. Erwägungsorientiert-deliberative Bildungsangebote können Entwicklungen solcher reflexiven Identitäten fördern. Das ist die Grundthese des Beitrags. Bevor das Konzept für erwägungsorientiert-deliberative Bildung näher erläutert wird, soll diese Grundthese problematisiert und befragt werden.

Problematisierung der Grundthese

Warum sollte es sinnvoll sein, eine Identität zu entwickeln, zu der Distanzfähigkeit zu sich selbst als Merkmal zählt? Ist es nicht besser, wenn man sich ohne solche Fähigkeit sicher ist in dem, was man will? Warum sollte man überhaupt aktiv versuchen, Andere und Anderes zu verstehen? Ist es nicht besser, man weiß, was man will und man vermag sich damit gut gegenüber Anderen und Anderem behaupten? Etwas auf Distanz zu sich selbst gehen zu können, mag ja manches Mal sinnvoll sein. Aber als identitätsstiftendes Merkmal scheint Distanzfähigkeit doch eher destabilisierende Kräfte zu entfalten und Identitäten zu fördern, die stark verunsichert und permanent unentschlossen bis handlungsunfähig sind oder »ihr Fähnchen in den Wind hängen«. Und sind derart ungefestigte Persönlichkeiten dann zuweilen nicht gerade auch solche Menschen, die »anfällig« sind für autoritäre Führungspersönlichkeiten und bei diesen Halt suchen?

Zum philosophischen Konzept einer Erwägungsorientierung

Begründen und Verantworten sowie das kritisch-reflexive Einschätzenkönnen von jeweiligen Begründungsniveaus stehen im Mittelpunkt des Konzeptes einer Erwägungsorientierung (s. Blanck 2002; Loh, 2009). Ausgang ist die Überlegung, wer den Anspruch vertritt, dass er oder sie eine »gute Lösung« vorschlägt oder eine »richtige Position« vertritt, dies umso besser zu begründen vermag, je umfassender er oder sie die zu dieser Position erwogenen problemadäquaten Alternativen angeben kann. Jeweils erwogene, problemadäquate Alternativen werden als eine *Geltungsbedingung* betrachtet (Erwägungs-Geltungsbedingung). In dieser Funktion sind erwogene, problemadäquate Alternativen deshalb auch nach der Genese, dem Finden einer Lösung zu einer Frage/einem Problem usw., zu *bewahren*. Insofern es bisher keine Traditionen für qualitative Erwägungsforschungen gibt, unterscheidet sich Erwägungsorientierung von bisherigen qualitativen Wissenschaftstraditionen.

Der Zusammenhang zwischen jeweils erwogenen, problemadäquaten Alternativen und jeweiliger Begründungsgüte von Lösungen motiviert die Entwicklung einer grundsätzlichen Erwägungsbereitschaft. Wenn man etwas gut begründen können möchte, dann werden andere/neue, bisher unbekannte Positionen/Lösungen zu einer Chance der Verbesserung bisheriger Erwägungen und den hieraus gewählten jeweiligen Lösungen. Eine Verbesserung der bisherigen Erwägungen kann Mehrfaches bedeuten, z. B.:

- Die bisherige Lösung kann noch weiter in ihrer Begründung gestärkt werden.
- Eine andere Lösungsmöglichkeit wird nun für die geeignetere (bessere), zu realisierende Lösung erachtet.
- Die neuen Erwägungen führen dazu, dass mehrere Lösungsmöglichkeiten nun vorerst als »gleichwertig« einzuschätzen sind. Das wäre dann eine dezisionäre Entscheidungslage, bei der man nicht mit hinreichenden Gründen eine Lösungsmöglichkeit anderen Lösungsmöglichkeiten vorziehen kann. Insofern man Gründe für die dezisionäre Lage angeben kann, könnte dies eine Basis für erwägungsorientiert »aufgeklärte Toleranz« hinsichtlich eines Umgangs mit den als vorerst »gleichwertig« eingeschätzten Lösungsmöglichkeiten sein.

Weitere Verbesserungen durch neue Erwägungen mögen darin bestehen, dass die jeweilige Frage/Problemstellung, die der Entscheidung zu Grunde liegt, verbessert formuliert werden kann oder dass sich neue Frage- und Suchhorizonte eröffnen.

Das Entscheidende ist, dass ein *Verbesserungsengagement* in Verbindung mit der *Erwägungsgeltungsbedingung* identitätsstiftend und nicht wegen neuer Alternativen identitätsgefährdend ist, weil nämlich neue Erwägungen und neue Lösungsmöglichkeiten helfen, besser begründbare Positionen zu gewinnen. Selbst wenn man eine bisherige Lösung verwirft, bleibt diese für die Erwägungsgeltungsbedingung relevant. Denn sie trägt als eine nun zu erwägende problemadäquate, aber negativ bewertete Lösungsmöglichkeit mit dazu bei, die neue Lösung umfassender zu begründen. Erwägungsorientierte Distanzfähigkeit führt so zu einem distanzfähigen Engagement, bei dem durch den distanzierten kritisch-reflexiven Blick auf die jeweilige Erwägung-Geltungsbedingung das jeweilige Engagement gestärkt werden kann, weil es sich im Wissen um problemadäquate, zu erwägende Alternativen verantworten lässt.

Insofern es unmöglich ist, alles zu erwägen, ist ein drittes Merkmal von Erwägungsorientierung zentral, nämlich ein *iterativ kritisch-reflexiver Umgang* mit Erwägungen und auch dem Engagement für Verbesserungen: *Es ist zu erwägen, was zu erwägen ist*. In vielen Fällen verlassen wir uns auf Gewohnheiten, Traditionen, Bewährtes, ohne diese gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können. Aus erwägungsorientierter Perspektive ist es wichtig, das reflexive Wissen um dieses Nicht-Wissen lebendig zu halten. Das soll aber nicht daran hindern, sich vorerst an bewährten Traditionen und Gewohnheiten zu orientieren. Es soll aber befähigen, auf eine Distanz zu diesen Traditionen und Gewohnheiten gehen zu können, wenn zu diesen Alternativen entwickelt werden und es wichtig ist, sie gut begründen zu können.

Erwägungsorientiert-deliberative Bildung: Distanzfähiges Engagement durch Denken in Möglichkeiten

In allen Bildungsgängen kann eine Identität des distanzfähigen Engagements gefördert werden, wenn erwägungsorientiert-deliberatives Denken in Möglichkeiten kontinuierlich als eine begründungsorientierte Grundeinstellung praktiziert wird. Die Förderung eines erwägungsorientiert-deliberativen Denkens in Möglichkeiten nimmt ihren Ausgang bei den Lernenden und zielt auf eine Entfaltung jeweils eingeschränkter Subjektivität hin zu mehr Intersubjektivität/Objektivität ermöglichender Subjektivität. Das mag mit Fragen beginnen, wie sie etwa auch von der dialogischen Didaktik (Ruf & Gallin 1998a & 1998b) gestellt werden: Wie sehe ich das? Wie siehst du das? Wie sehen es die Anderen? Die Anderen mögen zunächst anwesende Andere, dann auch abwesende Andere und schließlich denkbare Andere sein. Erwägungsorientiert-deliberativ ist immer wieder zu fragen: Könnte man es noch anders sehen? Was wären die extremsten denkbaren Gegenpositionen? Können wir überhaupt wissen/herausfinden, welche verschiedenen Sichtweisen/Positionen/Lösungen usw. es auf eine Frage/ein Problem/eine Aufgabe usw. gibt? Und wie wollen wir damit umgehen, wenn wir dies nicht wissen können? An konkreten Aufgaben/Problemen und anschaulichen Materialien können bereits junge Kinder solche iterativ-kritisch-reflexiven Fragestellungen durchdenken. Sie können dabei auch Unterschiede entdecken zwischen Aufgaben, bei denen man sogar eine Regel angeben kann, mittels derer man alle zu erwägenden Möglichkeiten zusammenstellen kann (etwa kombinatorische Regel bei Aufgaben mit der 3-Fach-Schüttelbox, s. Blanck, 2007), sowie Aufgaben, bei denen es unterschiedliche Taxonomien geben mag, die mehr oder weniger in sich vollständig oder unvollständig sind (biologische Taxonomien, die sich auf Vorfindbares beziehen), oder Aufgaben, bei denen es nicht absehbar ist, wie viele Antworten es gibt (mögliche Fortsetzungen und Enden von offen gebliebenen Geschichten). Usw.

Je systematisch-methodischer erwägungsorientiert-deliberativ jeweilige Themen aufbereitet und erschlossen werden, umso mehr sensibilisiert das für reflexives Wissen um Nicht-Wissen, Grenzen des Wissens und Ungewissheiten und macht reflexiv kompetenter im Umgang mit diesem Nicht-Wissen. Hierfür lassen sich beispielsweise Begriffsklärungen und Erwägungsmethoden, wie die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion, das Thesen-Kritik-Replik-Verfahren oder stumme Schreibgespräche mit anschließenden Diskussionen nutzen (s. z. B. Schmidt, 2007, 2015; Gostmann & Messer, 2007; Dausch & Scherkus, 2012). Dabei geht es immer darum, die Lernenden einerseits zum Beziehen von Positionen herauszufordern und andererseits darum, sie zu wiederholten kritisch-reflexiven Distanzierungen zu ihren Positionen und zu neuen Erwägungen zu motivieren (s. auch Grimm, 2015). Diese Prozesse können etwa unterstützt werden, indem Lehrende die Lernenden im Sinne einer provokativen Didaktik mit einstellungskonträren Materialien konfrontieren (Muskens & Muskens, 2002). Hierbei sind die jeweiligen subjektiven Ausgangslagen sowohl von Lernenden wie Lehrenden, was die Fähigkeiten zum Umgang mit Ungewissheiten betrifft, zu beachten. Jeweilige Herausforderungen müssen „dosierte Irritationen“ sein (Kahlert, 1994).

Wichtig in erwägungsorientiert-deliberativen Bildungsprozessen ist, dass negativ bewertete, aber problemadäquate, zu erwägende Alternativen in ihrer positiven Funktion der Verbesserung der Erwägungs-Geltungsbedingung geschätzt werden. Erwägungsorientiert-deliberative Bildung führt diesbezüglich zu einer lernförderlichen Kultur des Umgehens mit Nicht-Gelingen, wie z. B. Fehlern (ausführlich: Blanck, 2006b). Denn problemadäquate, aber nicht lösungsbrauchbare (lösungsgeeignete) Alternativen tragen zur Begründung der gewählten Alternative als Lösung bei. Diese wäre ohne ein Erwägungswissen inklusive der nicht lösungsbrauchbaren (lösungsungeeigneten), aber

problemadäquaten Alternative weniger gut begründet. Zu klären ist, was jeweils „problemadäquate“ und „lösungsbrauchbare“ („lösungsgeeignete“) Alternativen sind und was vielleicht als gänzlich unangemessen doch aus der Erwägungs-Geltungsbedingung »aussortiert« werden kann und nicht bewahrt werden muss.

Im Unterschied zu zahlreichen anderen Konzepten vielfaltsbewusster Pädagogiken und Didaktiken, für die die Beachtung von Perspektiven und Alternativen zentral sind (ausführlich: Blanck, 2012), liegt der Fokus erwägungsorientiert-deliberativer Bildung auf »guter Begründung«, auf die bei all denjenigen Positionen zu achten ist, von denen behauptet wird, sie seien gut oder sogar „alternativlos“. Im Unterschied zum Beutelsbacher Konsens, für den das Kontroversitätsgebot bloß für diejenigen Fragen und Themen gilt, die in Wissenschaft, Politik und Gesellschaft auch kontrovers behandelt werden, erachtet erwägungsorientiert-deliberative Bildung gerade auch für Positionen, über die ein Konsens besteht, es als grundlegend wichtig, dass sie gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet und verantwortet werden können (ausführlich: Blanck, 2006a). Ein Konsens, wie z. B. darüber, dass »Demokratie« in unserer Gesellschaft als »beste« Staatsform gilt, sollte, weil er so grundlegend relevant ist, möglichst umfassend gegenüber zu erwägenden (kontroversen) Alternativen begründet werden können. Was jeweils erwogen wird, ist ja nicht gleichzusetzen mit dem, was man für wünschenswert als Lösung gern realisiert hätte. Im Gegenteil, ein radikaler Pluralismus auf der Erwägungsebene kann zu gut begründbaren Einschränkungen auf der Lösungsebene führen. Wer sich für z. B. Demokratie einsetzen will, schwächt sich selbst, wenn er oder sie diese nicht gegenüber alternativen Staatsformen begründen kann – und mag anfällig für antidemokratische Auffassungen werden, insbesondere dann, wenn iteratives kritisch-reflexives Erwägen abgelehnt wird.

Literatur

- Blanck, Bettina (2002): *Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Blanck, Bettina (2006a): Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: *Politisches Lernen*, Jg. 24, Heft 3-4, S. 22-37.
- Blanck, Bettina (2006b): Entwicklung einer Fehleraufsuchdidaktik und Erwägungsorientierung – unter Berücksichtigung von Beispielen aus dem Grundschulunterricht. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, Jg. 28, Heft 1, S. 63-86.
- Blanck, Bettina (2007): Denken in Möglichkeiten mit der »3-Fach-Schüttelbox«. In: *Praxis Grundschule*, Jg. 30, Heft 3, S. 14-17.
- Blanck, Bettina (2012): *Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten. Theoretische Grundlagen und Handlungsperspektiven*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Daugusch, Britta & Scherkus, Betty (2012): Erwägungsmethoden in der Praxis – Erfahrungsbericht aus einer Seminarsitzung zum Thema »Fehler«verständnis und »Fehler«kulturen. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 23, Heft 1, S. 133-138.
- Gostmann, Peter & Messer, Serena (2007): Kultur erwägen oder das Seminar als narratives Netzwerk. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 18, Heft 2, S. 313-320.
- Grimm, Lisa (2015): Bericht aus der Schulpraxis. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 26, Heft 1, S. 127-139.
- Kahlert, Joachim (1994): Ganzheit oder Perspektive? Didaktische Risiken des fächerübergreifenden Anspruchs und ein Vorschlag. In: Lauterbach, Roland; Köhnlein, Walter; Koch, Inge & Wiesenfarth, Gerhard (Hrsg.): *Curriculum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 5*. Kiel: IPN, S. 71-85.

- Loh, Werner (2009): Logiken der Geschichten als Geschichtlichkeiten der Logiken: Disjunktionen über Disjunktionen. In: Loh, Werner; Mall, Ram Adhar & Zimmermann, Rainer E.: *Interkulturelle Logik. Zur Wahrnehmung und Modellierung der geschichtlichen Welt*. Paderborn: mentis, S. 13-121.
- Müskens, Wolfgang & Müskens, Isabel (2002): Provokative Elemente einer Didaktik internetgestützter Lehr-Lernarrangements. In: *Medienpädagogik, Heft 6*: www.medienpaed.com/02-2/mueskens_mueskens1.pdf (Zugriff: 08.12.2008)
- Ruf, Urs & Gallin, Peter (1998a): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ruf, Urs & Gallin, Peter (1998b): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schmidt, Christiane (2007): Small Steps Towards a Culture of Deliberative Learning: Media Supported Pyramid Discussions. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 18, Heft 2, S. 335-339.
- Schmidt, Christiane (2015): Das Projekt »Erwägungsorientierte qualitative Forschung«. In: *Erwägen – Wissen – Ethik*, Jg. 26, Heft 2, S. 287-312.

Über die Autorin

Prof. Dr. Bettina Blanck: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Institut für Sozialwissenschaften, Abteilung Politikwissenschaft (Deutschland). Website: <https://www.ph-ludwigsburg.de/15792.html>. Kontakt: blanck@ph-ludwigsburg.de



Zenta Anspoka (Latvia)

Language Diversity in the Classroom and Different Subject Teacher's Professional Competence: Some Problems and Solutions

Summary: *The relevance of research findings is connected to the problem that over the past decade Latvian schools and schools for national minorities have grown considerably with respect to their linguistic and ethnic diversity. Students who are beginning to learn the national language can be grouped into two categories, one for whom Latvian is the mother tongue and one for whom Latvian is a second or foreign language. Subject-area teachers must engage in further professional development on how to deal with the linguistic and ethnic diversity of their students; they need to help them to become familiar with the content of the different subjects. This study aims to highlight the work needed in the different subject areas and to suggest some potential doable solutions in teachers' professional development. Helpful in this respect are materials and methods of language theory and linguodidactics, cultural theory as well as some empirical observations in different subject-area teaching. The professional competence of teachers with respect to linguistic and ethnic matters is connected with the necessity to recognize the individuality of students and to find out about similarities and developments in different ethnicities and cultures. Equally important is to keep in mind the balance between language and content in each subject, the organization of students' extra-curricular time and their meaningful use of information materials and media (TV, computer, mobile phones, games with special computer programs, interactive whiteboards, etc.).*

Key words: *Language as a teachable subject and means of integrating other subjects, intercultural dialogue, resources for teaching and learning*

70

Резюме (Зента Анспока: (Языковое разнообразие в классе и различные профессиональные компетентности учителей: некоторые проблемы и решения): Актуальность исследований связано с той проблемой, что за последние десять лет латышские школы и школы национальных меньшинств все больше и больше становятся лингвистически и этнически разнообразными. Учеников, которые начинают изучать государственный язык, можно подразделить на две группы: одна часть используют латышский язык как свой родной язык, другая часть - в качестве второго языка или иностранного языка. Учителя должны развивать свой профессионализм в том направлении, как работать с лингвистически и этнически разнообразным классом и как помочь ученикам познакомиться с содержанием различных предметов. Цель исследования - обратить внимание на проблемы в различных предметах при работе в этнически и лингвистически разнообразных классах и предложить некоторые разумные решения в области профессионализма учителя. Материалами и методами являются теории языка и лингводидактики, теории культуры и некоторые эмпирические наблюдения на уроках разных предметов. Профессиональная компетентность учителей в этнической и лингвистической среде связана с тем, что необходимо учитывать индивидуальность ученика, надо искать сходства и различия в различных этносах и культурах. Также важен баланс между содержанием языка и содержанием каждого учебного предмета. Важная проблема - организация внеучебного времени учеников, помощь в использовании информационных средств (телевидение, компьютеры, мобильные телефоны и игрушки со специальными компьютерными программами, интерактивные доски и т.д.).

Ключевые слова: *язык как предмет и как средство для усвоения других предметов, межкультурный диалог, ресурсы для учебы и преподавания*

Zusammenfassung (Sprachenvielfalt im Unterricht und unterschiedliche Kompetenz der Fachlehrer: einige Probleme und Lösungen): Die Relevanz der Forschungen ist verbunden mit dem Problem, dass in den letzten zehn Jahren lettische Schulen und Schulen für nationale Minderheiten immer vielfältiger geworden sind hinsichtlich ihrer sprachlichen und ethnischen Vielfalt. Schüler, die die Landessprache zu lernen beginnen, kann man in zwei Gruppen unterteilen, in eine, für die das Lettische die Muttersprache ist und in eine, für die Lettisch Zweitsprache oder Fremdsprache ist. Die Fachlehrer müssen ihre Professionalität weiter entwickeln hinsichtlich des Umgangs mit sprachlicher und ethnischer Vielfalt ihrer Schüler; sie müssen ihnen helfen, sich mit dem Inhalt der verschiedenen Fächer vertraut zu machen. Es ist das Ziel dieser Studie, die Aufmerksamkeit auf diese Probleme der Arbeit in den diversen Schulfächern zu lenken und einige nachvollziehbare Lösungsansätze auf dem Gebiet der Lehrerprofessionalität vorzuschlagen. Dazu dienen Materialien und Methoden der Sprachtheorie und Liguodidaktik, der Kulturtheorie sowie einige empirische Beobachtungen in Unterrichten verschiedener Fächer. Die professionelle Kompetenz der Lehrer in ethnischer und linguistischer Hinsicht ist mit der Notwendigkeit verbunden, die Individualität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen und Ähnlichkeiten und Entwicklungen in den verschiedenen Ethnien und Kulturen herauszufinden. Ebenso wichtig ist die Beachtung der Balance zwischen sprachlichen und fachlichen Inhalten jedes Unterrichtsfaches, die Organisation der außerunterrichtlichen Zeit der Schüler und ihre sinnvolle Nutzung der Informationsmittel und -medien (Fernseher, Computer, Handys, Spielzeug mit speziellen Computerprogrammen, interaktive Whiteboards, etc.).

Schlüsselwörter: Sprache als Unterrichtsfach und Mittel der Aneignung anderer Fächer, interkultureller Dialog, Ressourcen für das Lehren und Lernen

Introduction

Year by year the composition of the general education school students becomes more heterogenous linguistically and ethnically. This is determined by several social and economic conditions as well as national education policy provisions. In the same class there are bilingual and even multilingual students and among them there are students who have been born and brought up in a similar culture environment and the ones who have previously had a different family or instruction language, but also a different cultural environment, and their number tends to increase year on year (Pičukāne, 2014; Divplūsmu skolas kā bilinvālās izglītības ieviešanas piemēra novērtējums, 2003).

Since 2001 approximately 19.3% of minority children have started their education in the Latvian language education establishments. The most important parents' arguments for sending their children to a Latvian language education establishment are as follows: an easier integration in the society of Latvia based on the usage of the Latvian language, it is easier to continue the education process in the universities, to find education establishment near from home or from work place etc. The students who begin to learn the official language in these education establishments can be divided into the following groups: a part of the children learn Latvian as their native language, the other part – as the second language or as a foreign language (Austers, Golubeva, Kovaļenko, Strode, 2006).

To strengthen the positions of the Latvian language as the state language and social integration bilingual education programmes are implemented in the native minority general schools where the acquisition of the study content simultaneously takes place in the pupils' native language and in Latvian (Mazākumtautību etniskās identitātes veicināšana vispārizglītojošās izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas, 2007).

Teachers need to acquire a new professional competence – working with ethnically and linguistically heterogenous groups. This can be explained not only by the fact that in the education process a pupil uses both oral and written text, but also the fact that language represents a means for acquiring thinking and culture and serves as a means for proving oneself. While working with an teach-

ing/learning text, a pupil learns to acquire new knowledge, find specific information and answer questions, select information for preparing a speech, narrative or report, structure the information presented in the text etc. A topical problem regarding integration in terms of the language and content is the professional competence of each subject teacher for not only helping the pupils acquire the subject content, but also ensure successful communication among the people representing different ethnicities and cultures and the possibility to learn more about the surrounding world and provide for the quality of life. It is as important to be aware that in the modern world the ways of obtaining information and processing it have diversified and require special knowledge and skills. The teacher must not ignore the fact that each pupil's language and speech develop at a different speed and it is not necessarily connected with their intellectual development but rather with his individual language ability (Мадден, 2011; Garcia, 2009). It is also important to understand that insufficient language skills can create psychological, emotional and social problems and it can cause low self-confidence, bad study performance and even untimely leaving of school (Divplūsmu skolas kā bilinvālās izglītības ieviešanas piemēra novērtējums, 2003).

Methodology

The aim of the study is to analyse the professional competence of the teachers of various subjects for working in ethnically and linguistically heterogeneous classroom in the pedagogical process of a general education school.

The content of the article is based on the theories about the mutual relation between the language and culture, communicative approach as the basic approach that provides for the integration of the language development and content acquisition in a pupil-centred educational process, and the results of empirical research conducted during the pedagogical observation and teacher survey. Chosen as respondents were 102 pupils from forms 3–9 and 18 teachers of various subjects from the general schools in Latvian municipalities.

The Description of Data

In the pedagogical process language is a subject and mean of acquiring other subjects. Language skill is a complicated skill. It includes the skill to perform speech activities depending on the communication situation and one's own intentions, a level of language knowledge and techniques that allows using the acquired language purposefully in speech, listening, reading and writing. The exploration of language is not possible without the study of culture, which includes social behaviour and situations characteristic for the particular language users (Hall, 2002; Anspoka, 2015).

During the observation of 25 different subject lessons in forms 3 to 9 with the Latvian language of instruction where in average for 4% of the pupils the language of instruction did not coincide with the family language, it was discovered that both the pupils and teachers face several significant problems that have to be solved to provide for purposeful learning and teaching. The results of the study suggest that the linguistic heterogeneity takes various forms among pupils. In one class there are pupils whose family language coincides with the language of instruction and in this case it is Latvian and pupils who due to various conditions are bilingual. At the same time among the pupils there are ones with a highly developed language disregarding their family language as well as pupils with language and speech disorders. Among the pupils whose native language does not coincide with the language of instruction, their bilingualism takes various forms – from the balanced bilingualism characterized by the skill to use two languages equally well depending on the communication situation, up to asymmetric bilingualism – use of two languages for communication where

one of the languages prevails. Similarly, there are also differences in the cultural environment where pupils live outside school. In the observation of the pedagogical process differences could be seen in the behaviour and application of etiquette among pupils, who have lived in Latvia since their birth and pupils who have resided in some other country at certain periods of their life and even have studied abroad. Observations of the pedagogical process let us conclude that the quality of how well pupils acquire education content and mutual relations in the pedagogical process are also influenced by the psychological microclimate. Poorly managed work with teaching/ learning texts during a lesson always arises confusion in pupils as well as fear to make mistakes, ask questions, get involved in communication. Pupils' emotional discomfort if not noticed by the teacher in the due time either turns into a pupil's isolation in the class or social behaviour issues. These, in their turn, significantly influence the collaboration quality between the teacher and pupils: a lack of system appears in the acquisition process of the education content, the pupil loses the direction of his cognitive activities and, consequently, loses his motivation for learning.

The data of the teacher survey also suggest that any unprofessional mistake made by the teacher in an ethnically and linguistically heterogeneous classroom has an obvious effect on the quality of teaching and learning. This can be explained by the fact that in the study process the teacher not only must be able to provide for the acquisition of the study content, but also plan the use of the means of the language during the acquisition of the content. This, in its turn, as it was noted by 72% of the surveyed teachers, is an issue they have been forced to think about just in recent years as previously regarding the Latvian language as a language of instruction it was not that important. Only 5% of the respondents indicated that they have knowledge on the ways of planning the language and other issues related to it in the education process, others do it intuitively and are not sure about the correctness of their work.

Other problems connected with the professional activities of teachers, mentioned in the survey can be listed as follows:

- ability to formulate the task instructions and divide them in successive stages so that pupils would find it easier to get involved and take responsibility for the achieved result,
- to customize and differentiate pupils' work according to the need,
- ability to notice culture-related information included in the educational text, and to use it not only for better acquisition of the content, but also for developing mutual relations among pupils in the intercultural dialogue,
- to overcome the stereotype that, if needed, in a school with Latvian as the language of instruction, it is possible to use two or more languages and take over the methodology developed in the bilingual education process in order to help a pupil get involved in the study process as well as achieve agreement with the family of each pupil, but first of all with Latvian pupils' families and to be able to persuade that the pupils will not lose anything due to finding himself/herself in a multicultural environment,
- to help pupils distinguish the colloquial lexis a pupil has acquired in an informal environment from the academic or instruction language lexis,
- to prevent situations when the minority pupil starts assimilating in a strange to him cultural environment and lose his ethnic identity thus even creating conflicts in his family with the life in the out-of-school environment,
- not to give in to the opinions existing in the social environment stating that a minority pupil in a school with the Latvian language of instruction cannot acquire education as well as the pupil whose native language is Latvian.

The results of the pedagogical observation and teacher survey suggest that a bilingual pupil benefits in terms of personality development disregarding his level of knowledge of each of the languages.

As a child is already born with a unique language system, then during the application of two languages he transfers the system of one language to the system of the other. As a result, a more intensive thinking process takes place implicitly as dual information is processed in brain. Not only a person faster acquires balanced bilingualism, but also faster integrates in the society, gets involved in the intercultural dialogue and feels more comfortable in different social environments. A bilingual person with a more intensive speed of thinking loses intellectual ability slower and less significantly as well as has a lower risk to suffer from the Alzheimer disease and experience depression in the old age. In an early age simultaneously with the language skills a child acquires behaviour etiquette, develops a more positive attitude towards the language and has more interest in the language (Mazākumtautību skolēnu un vecāku nostādnes par latviešu valodu, 2003).

During the empirical study about the proceeding of a bilingual pupil's cognitive activity in form 3 of the primary school (the average pupils' age is 10) a regularity is revealed that if we compare the bilingual and monolingual children's performance (with the exception of the children with language or speech disorders or other issues) in five lessons in mathematics and three in sciences, bilinguals demonstrate better results. If the average study achievement of the rest of the pupils accounts for 6.5 points according to the pupils achievement assessment system adopted in Latvia, then the average assessment of bilingual pupils is 7.02 points. According to the teacher interviews it can be explained by the bilingual pupils' need to concentrate more in the process of receiving and processing information and to use the so-called meta-linguistic ability or he will not perceive the message and will not understand the conditions of the task or other information (Anspoka & Stangaine, 2016).

If the pupil regularly listens with a focus, he will develop a better selective listening skill, perception, attention and ability to control the internal processing of the language. The child learns to transfer the experience he has acquired in one language to the other language quicker. Moreover, it is not always the way that the native language experience is used in the second language, it can be vice versa as well. The bilingual pupil often has a more sensitive phonematic hearing and higher self-confidence (Beikers, 2002; Cummins & Swain 1986; Мадден, 2011; Bialystok, 2008).

This also facilitates the child's awareness about his self-esteem, widens his mental outlook and develops a more tolerant understanding about the common and different features in the mindsets and values of various cultures. (Hamers, Blanc, 2000).

Another bilingual pupil's gain is the opportunity to find himself in different cultural environments and not only get acquainted with the festive traditions of different peoples, but also experience them by himself. This, in its turn, allows better understanding and accepting the different and be tolerant against culture differences. It is worth mentioning that 89% of the interviewed teachers had observed that the families of minority children more often go abroad. Although they mainly visit grandparents or relatives residing in different cultural environments, their life experience becomes wider and more versatile. The bilingual child not only acquires two languages and two different cultures, but also different styles of thinking. Moreover, by allowing pupils with a different culture, religion, language and ethnic origin to integrate in the education process at school and share their experience with their peers mutual enrichment takes place as well as targeted implementation of the modern educational aim to provide for the intercultural education that lets a person become aware of his cultural values and respect the culture of others (Anspoka & Stangaine, 2016).

Some significant aspects for working in a linguistically heterogeneous environment

A particularly suitable model for promoting the collaboration of pupils in a linguistically heterogeneous class is problem-based learning because the reference point for the acquisition of new knowledge is each pupil's individual previous knowledge about the specific topic, repetition of this knowledge and using it in new situations (Nemeth, 2009; Bennett, 1998).

For the mutual cooperation based model to exist and for the pupil's language and speech development to serve for the development of both the study content and his personality development, one of the ways how to help pupils more successfully acquire the study content and feel needed in the pedagogical process is a purposefully selected and planned work with texts. As the text depending on each study subject comprises the definitions of concepts, terms, specific instructions of the tasks to be performed and the texts feature parts, chapters, headlines, subheadings, various highlighted sections, various forms of letters, letter sizes, verbal and numerical information, graphs, tables, pictures etc., it is very important to prepare for reading the text: a clearly identified objective for reading the text and its further processing, application of the experience from previous actions related to the educational content under discussion, work with lexis, special expressions, the meaning of which it is important to understand in order to perceive the text as a whole. It is often that pupils must not only acquire the knowledge about the meaning of the words, but simultaneously must learn to pronounce and write them correctly. It is as important to plan the tasks to be performed both individually and in groups after reading or listening to the text.

In a linguistically heterogeneous environment the work in heterogeneous and homogeneous groups is equally important. When working with heterogeneous groups the pupils with a better developed language and speech can implicitly help the pupils with a less developed language. The bilinguals who are particularly asymmetric can learn new lexis, sentence formation as well as acquire non-verbal means of communication. During joint work the pupils acquire the skill of providing/gaining mutual support, pick up the peers' learning habits, acquire not only the education content, but also the way of communication – how to speak with others, discuss, persuade them about one's personal opinion etc. The work in homogeneous groups, however, allows differentiating the work and customizing it to for specific needs, finding ways for achieving the same study objective in different ways in a heterogeneous class.

The collaboration among pupils both facilitates cognition processes as well as promotes sociocultural learning. Through mutual collaboration the social relations among pupils with different social and cultural origin improve if the collaboration takes place in a positive micro environment.

As the language also serves as a means of pedagogical influence, the text of the teacher's speech and use of the language means must also be planned. The speech must not be chaotic, spontaneous, verbose and constructed in a too complicated way. When assessing the level of pupil's language and speech, the teacher must also think about the choice of sentence constructions and particular words so that pupils could easily perceive them and understand them from the context, gestures, mimicry, respond to them appropriately and engage in the study process. At the same time the usage of the colloquial style should not be exaggerated in the pedagogical communication as it does not promote the perception of the educational process as a business-like, trust-based and targeted process from the pupil's perspective. A particular attention must be paid to terminology and its application both in the oral and written speech. Sometimes it is important to consider the speed of the speech. For the pupils to be able to successfully deal with the previously described tasks, a par-

ticular attention must be paid to the application of different forms and methods of work. Here we can also speak about a certain connection and succession of the methods and forms of work organization used in the lessons of the language and other subjects (Anspoka, 2015).

Nowadays a pupil can acquire information on various topics from the most different sources: books, magazines, newspapers, electronic media etc. At the same time we must keep in mind that searching for information is a long and complicated process and not always the materials found are of sufficient quality. In the pedagogical process we must intentionally plan how to facilitate learning the skill of using the Internet, library services and other resources for widening their experience. If needed the teacher must be ready to change the pace without changing the direction towards the pupil's development as a harmonious personality disregarding his physical, mental and social experience. Each task must be meaningful and correspond to the pupil's capabilities and simultaneously the pupil must find it attractive in various ways: the pupil finds its form or content attractive, he knows how to deal with the task and sees how it relates to his further learning and results of work.

The teacher, however, is definitely entitled to receive professional knowledge and acquire the necessary skills and has the right and duty to acquire them in the teacher education programmes of higher education and in the courses and seminars of further education. Over the recent ten years in teacher education a particular attention has been paid to issues like integrated acquisition of the education content and language or use in the study process, provision for inclusive education acquisition of bilingual education methodology, education of teacher mentors as well as teachers' stress management skills that would prevent professional burn-out and solve other psychologically important issues.

To mention just one aspect, the teacher must be aware in a linguistically heterogenous class it is often that we cannot expect a fast result from a pupil and the speed of learning might differ. However, if the pupil finds himself in the environment of emotional comfort, there is a security and confidence to receive the necessary assistance, he can successfully engage not only in the cognition process, but also qualitatively acquire the education content and develop his language and speech as well as, disregarding his ethnical identity, develop such character traits as patience, empathy and behaviour and communication etiquette.

Conclusion

1. For the mutual collaboration based pedagogical process to exist and the pupil's level of language and speech serve as a means for thinking, communication and proving oneself, an important issue is integrated planning of differentiated content of the study subjects and language application.
2. An intentionally planned and managed work with the teaching/learning text in terms of the content and form can provide not only for the development of the study content, but also for the development of the pupil's language, speech, thinking and attitude to the outside world.
3. To the traditional study aids the digital study aids and possibilities offered by information and communication technologies should also be purposefully used as it facilitates the development of each pupil's study experience.
4. In teacher education programmes of higher education institutions and programmes of further education the contents of the study courses must be developed that helps the teacher acquire the knowledge and skills for integrated language acquisition or use in the study pro-

cess for the provision of the inclusive education, acquisition of bilingual study methodology and psychological preparedness to work in a heterogenic pedagogical process.

References

- Anspoka, Z. & Stangaine, I. (2016): Divvalodīga bērna ieguvumi: teorija un prakse. [*Bilingual advantage in children: theory and practice*]. In: *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā II*. Rīga (Latvia): RaKa, pp. 107-118.
- Anspoka, Z. (2015): Divvalodīgs bērns latviešu mācībvalodas pirmsskolā un sākumskolā. *Bērnu valoda Latvijā 21. gadsimtā. Zinātnisko rakstu krājums. [Bilingual Child at Preschool and Primary School with Latvian as a Language of Instruction]* Rīga (Latvia): Zinātne, pp. 11-26.
- Austers, Golubeva, Kovaļenko, Strode, (2006): *Daudzveidība ienāk latviešu skolās. Mazākumtautību bērnu integrācija latviešu skolu vidusskolas klasēs. [Diversity in the School with Latvian as a Language of Instruction. Integration of the Minority Pupil in the Classes with Latvian as a Language of Instruction]*. Rīga (Latvia): Sabiedriskās Politikas Centrs PROVIDUS.
- Beikers, K. (2002): *Bilingvisma un bilingvālās izglītības pamati [Foundations of bilingual education and bilingualism]*. Rīga (Latvia): Nordika.
- Bennett, M. (1998): *Basic Concepts of Multicultural Communication*. Portland: Portland State University.
- Bialystok, E. (2008): Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. International Symposium on Bilingualism Lecture. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1). Cambridge University Press.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986): *Bilingualism in education*. New York, U.S.: Longman Group Limited.
- Divplūsmu skolas kā bilinvālās izglītības ieviešanas piemēra novērtējums. (2003): [Assessment of dual flow schools as an example of introducing bilingual education]* Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts. Available: http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/LVAVPfocus/LVAVP_Focus_LV.pdf (retrieved: 02.04.2016).
- Garcia, O. (2009): *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Hall, J. K. (2002): *Teaching and researching language and culture*. London: Longman/Pearson.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. (2000): *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge (England): Cambridge University Press.
- Mazākumtautību skolēnu un vecāku nostādnes par latviešu valodu. [Positions of minority school pupils and parents about the Latvian language]* (2003): Rīga: Baltijas Sociālo zinātņu institūts. Available: http://www.biss.soc.lv/downloads/resources/LVAVPfocus/LVAVP_Focus_LV.pdf retrieved: (02.04.2016).
- Mazākumtautību etniskās identitātes veicināšana vispārīgā izglītības iestādēs, kas īsteno mazākumtautību izglītības programmas (2007): [Facilitation of the ethnic identity of minorities in general education schools that follow minority study curriculum]* Available: http://visc.gov.lv/visc/dokumenti/petijumi/petijums_mzkmtaut_etn_ident_veic.pdf (retrieved: 02.04.2016).
- Nemeth, K. (2009): *Many Languages, One Classroom: Teaching Dual and English Language Learners*. Maryland: Gryphon House.
- Pičukāne, Ē. (2014): *Tālākizglītības potenciāla izmantošanas un pilnveides iespējas darbā ar trešo valstu valstspiederīgajiem. Promocijas darba kopsavilkums. [Possibilities of Applying Continuing Education for Work with Third-Country Nationals.] Summary of Doctoral Thesis*. Rīga (Latvia): LU.
- Мадден, Е.В. (2011): *Наши трехязычные дети. [Our Trilingual children]* Санкт-Петербург: Златоуст, 2011.
- Родина, Н.М. & Протасова, Е. Ю. (2010): *Методика развития речи двуязычных дошкольников: учебное пособие. [Methods for bilingual Child at Preschool: Teaching Aid]* Москва: Владос.

About the Author

Prof. Dr. Zenta Anspoka: Full professor, Faculty of Pedagogy, Riga Teacher Training and Educational Management Academy (Latvia). Contact: zenta.anspoka@rpiva.lv



Лариса Ивановна Казанцева (Ukraine)

Актуальные вопросы формирования билингвизма у детей в дошкольных учреждениях юго-восточного региона Украины

Резюме: Статья посвящена проблеме формирования русско-украинского двуязычия у детей дошкольного возраста в условиях поликультурной и полилингвальной среды юго-восточной Украины. Она объективно возникает в условиях необходимости обучения детей украинскому языку как государственному в дошкольных учреждениях с преобладающей русскоязычной организацией образовательного процесса. Как выяснилось, процесс формирования двуязычия у детей сталкивается с рядом противоречий, возникающих между социолингвальной спецификой юго-восточного региона страны и языковой ситуацией в дошкольных учреждениях, между реальным уровнем владения детьми дошкольного возраста родным языком и украинским; между уровнем развития языкового сознания у детей и применяемым методическим инструментарием в формировании билингвизма. Выявлены наиболее частые ошибки массовой практики в формировании вторичных фонетических, грамматических, диалогических, коммуникативных навыков; названы эффективные средства преодоления и предупреждения межъязыковой интерференции, методические способы усиления позитивного влияния транспозиции. Формирование билингвизма в условиях многоязычной среды может быть успешным, если обучение строится на принципах опоры на родной язык обучающихся, сознательности, коммуникативности, учета функциональности языковых единиц. Основными условиями формирования билингвизма являются: паритетный двуязычный развивающий потенциал речевой среды дошкольного учреждения; обеспечение сознательного усвоения второго языка на основе родного; максимальное погружение детей в актуальную коммуникативно-речевую и речевую игровую деятельность; наличие позитивных эмоциональных стимулов.

Ключевые слова: поликультурный регион, полилингвальная языковая среда, билингвизм, принципы формирования билингвизма, условия организованного обучения второму (неродному) языку

Summary (Larisa Ivanovna Kazanceva: Current questions of developing bilingualism of children in pre-school institutions in southeastern Ukrainian regions): The article deals with the problem of Russian-Ukrainian bilingualism formation of preschool children under the conditions of the multicultural and multilingual environment of south-eastern Ukraine. It corresponds to the objective need to teach children the Ukrainian language as a state language in preschool institutions with a predominantly Russian-speaking organization of the educational process. As it turned out, the process of bilingualism formation in children faces several contradictions arising between the sociolinguistic specifics of the South-Eastern region of the country and the linguistic situation in preschool institutions, between the actual level of preschool children's knowledge of their native language and the Ukrainian language; between the level of language-consciousness development of children and the applied methodological tools of bilingualism formation. The most frequent errors in common practice in the formation of secondary phonetic, grammatical, dialogical, and communicative skills are singled out; the effective means of coping with cross-language interference, methodical ways of maximizing the positive impact of the transposition are named. Bilingualism formation in a multilingual environment can be successful if the training is based on the principles of reliance on pupils' native language, on awareness and communication, taking into account the function of language units. The main conditions of bilingualism formation are the following: parity in the bilingual educational potential of preschool institutions' speech environment; provision of conscious learning of a

second language based on the native language; maximum immersion of children in the actual communicative speech and in language-play activities; the presence of positive emotional stimuli.

Keywords: *multicultural region, multilingual language environment, bilingualism, principles of bilingualism formation, conditions of the second (non-native) language formal education*

Zusammenfassung (Larisa Ivanovna Kazanceva: Aktuelle Fragen der Formierung von Bilingualismus bei Kindern in Vorschuleinrichtungen in der südöstlichen Ukraine): Der Artikel widmet sich dem Problem der Herausbildung der russisch-ukrainischen Zweisprachigkeit von Vorschulkindern unter den Bedingungen des multikulturellen und multilingualen Raumes der südöstlichen Ukraine. Es entspricht der objektiven Notwendigkeit der Vermittlung der ukrainischen Sprache als Staatssprache in Vorschuleinrichtungen mit einer vorherrschend russischsprachigen Organisation des Bildungsprozesses.

Wie sich gezeigt hat, steht der Prozess der Herausbildung der Zweisprachigkeit vor einer Reihe von Schwierigkeiten, die sich aus der sozialen Spezifik der südöstlichen Region des Landes und der sprachlichen Situation in den Vorschuleinrichtungen ergeben. Problematisch sind das reale Niveau der Beherrschung der Muttersprache und des Ukrainischen bei den Vorschulkindern sowie die Anwendbarkeit methodischer Instrumentarien bei der Entwicklung der Zweisprachigkeit. Erkennbar sind vor allem Fehler der alltagssprachlichen Praxis. Das betrifft z.B. phonetische, grammatische, dialogische, kommunikative Fähigkeiten. Genannt werden effektive Mittel der Überwindung und Vorbeugung von gemixt-sprachlichen Interpretationen sowie methodische Empfehlungen zur Stärkung des positiven Einflusses auf Transpositionen. Die Herausbildung von Zweisprachigkeit unter Bedingungen eines vielsprachigen Raumes kann erfolgreich sein, wenn sich die Vermittlung auf Prinzipien der Muttersprache der Lernenden, auf Bewusstheit, Kommunikationsfähigkeit und Berücksichtigung funktionaler sprachlicher Einheiten stützt.

Grundlegende Bedingungen der Herausbildung von Bilingualität sind: die Ermöglichung einer paritätischen zweisprachigen Atmosphäre in den Vorschuleinrichtungen; die Sicherung einer bewussten Anwendung der zweiten Sprache auf der Grundlage der Muttersprache; ein größtmögliches Eintauchen der Kinder in die gegebene kommunikativ-sprachliche und spielerisch-kommunikative Tätigkeit; die Verfügbarkeit positiver emotionaler Stimuli.

Schlüsselwörter: *multikulturelle Region, mehrsprachiger Raum, Bilingualität und Prinzipien ihrer Herausbildung, Bedingungen einer organisierten Vermittlung der Zweitsprache*

Для понимания проблем, стоящих сегодня перед дошкольным образованием в вопросах обучения детей украинскому языку, необходимо рассмотреть некоторые факторы влияния на развитие языкового образования в условиях поликультурного региона. В юго-восточной Украине сформировалась своеобразная языковая ситуация, которая и определяет особенности процесса обучения детей языкам – родному и второму (государственному). Между компонентами социально-коммуникативной системы сформировались сложные функциональные отношения, именуемые языковой ситуацией. Различные аспекты языковой ситуации исследовались многими социолингвистами и психолингвистами. Так, по мнению М. Кочергана, языковая ситуация – это «совокупность форм существования одного языка или их совокупностей в территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в пределах определенных географических регионов или административно-политических образований» (Кочерган [Kochergan], 1998, с.126).

Языковую ситуацию данного региона характеризует гетерогенность и многоязычие, которое составляют несколько этнических языков (украинский, русский, болгарский, белорусский, греческий, крымскотатарский, армянский, цыганский и др.); многополюсная неуравновешенность, поскольку при большом количестве функционирующих языков доминируют из них два – русский и украинский; гипергlossия, т.к. литературный украинский язык с официальным статусом государственного контактирует с более влиятельным по демографическим и функциональным параметрам русским языком.

Социолингвистика определяет тот или иной тип языковой ситуации по критериям, связанными с «количеством обслуживаемых сфер коммуникации и характером самих сфер общения» (Масенко, [Masenko] 2010, с. 23). Наиболее важным среди прочих является показатель использования языков в семейном, частном и бытовом общении. На втором месте среди показателей выступает использование языка в производственной и официальной сферах. Результаты анкетирования родителей детей дошкольного возраста, проживающих в юго-восточном регионе Украины, показали, что лишь 8% этнических украинцев, которые называли украинский язык родным, фактически используют его в семейном кругу. Еще 5% этнических украинцев используют в семье одновременно русский и украинский языки с различной степенью интенсивности в разных ситуациях общения. Этнические русские с членами семьи разговаривают практически всегда на русском языке (98,8% опрошенных), реже – на двух языках (1,2%). Представители армянской, азербайджанской, цыганской этнических групп населения используют в семейном общении преимущественно национальный язык (64%), реже – русский (36%). Опрошенные из числа болгар засвидетельствовали низкий процент использования украинского языка в семейном общении (0,4%). Этнические греки, немцы, белорусы, евреи и пр. указывали, что для общения в семьях украинский язык не используют вообще.

Самые низкие показатели использования украинского языка продемонстрировали информанты в бытовой коммуникации (с друзьями, в магазинах, в транспорте). Только 6% украиноязычных жителей региона нерегулярно используют украинский язык в подобных ситуациях, большинство же из них контакты осуществляют на русском языке. Очень редко используется этнический язык в бытовом общении болгарскими (7%) и представителями других этнических групп региона (3%). Все те, кто причисляют себя к русским, общение в бытовой сфере осуществляют исключительно на русском языке.

Таким образом, по всем социолингвистическим параметрам в юго-восточном регионе Украины доминирует русскоязычный тип общения, что дает основания констатировать объективно неблагоприятные условия для усвоения детьми украинского языка в стихийно-нестимулированной речевой среде. Дошкольники имеют возможность воспринимать в семейной среде этнический и украинский языки, но гораздо большее влияние на их языковое сознание оказывает русский язык. Лишь незначительная часть детей дошкольного возраста (8% детей из семей этнических украинцев, 1,2% – из семей этнических русских и 0,4% детей из семей этнических меньшинств региона) усваивают украинский язык в семьях путем подражания. Доминирование русского языка в естественном лингвосоциуме, как следствие, препятствует формированию у детей национально-украинского двуязычия.

В то же время большинство родителей (92%) продемонстрировали позитивное отношение к обучению их детей двум языкам в условиях дошкольного учреждения. Они отдают предпочтение билингвальному (национально-украинскому) и даже трилингвальному (национально-украинско-русскому) будущему своих детей.

Таким образом, с момента рождения на формирование речевого поведения детей в стихийно-нестимулированной языковой среде данного региона влияют несколько языков. В большей степени влияет разговорный русский, в меньшей – литературный украинский язык, а также заметное влияние оказывает украинско-русский «суржик». В семьях этнических меньшинств этот набор идиом дополняется разговорно-бытовым стилем национального языка. Подобное неупорядоченное воздействие нескольких языков и их функциональных стилей на ребенка с несформированным языковым сознанием,

способствует развитию смешанного дву-(много)-язычия. Можем констатировать, что дети, живущие в юго-восточном регионе, в подавляющем большинстве в естественном лингвосоциуме усваивают «суржик» с преобладанием элементов русского языка. Украинский язык дети дошкольного возраста потенциально имеют возможность усвоить только в условиях специального обучения в дошкольном учреждении.

Для определения качества условий обучения украинскому языку в дошкольных учреждениях юго-восточного региона нами был изучен характер этнической и родноязычной идентификации педагогов, а также их коммуникативно доминантный язык. Результаты анкетирования воспитателей учреждений с русскоязычным и украиноязычным статусами установили, что специалисты дошкольного образования, независимо от этнической самоидентификации, в основных сферах коммуникации (семейной, бытовой, официальной) пользуются преимущественно русским языком (91% педагогов-украинцев, 98,7% педагогов-русских, 92,5% педагогов-представителей этноменьшинств), что может свидетельствовать об их русскоязычности. В данном случае языковая специализация педагогов имеет значение как фактор формирования речевой среды дошкольного учреждения. К сожалению, большинство воспитателей, будучи русскоговорящими, не способны создать такую украиноязычную среду, которая отвечала бы всем литературным нормам украинского языка (Казанцева, 2014, с. 205).

Полученные результаты по функционально доминирующему языку воспитателей коррелируют с информацией о реальном использовании украинского и русского языков в дошкольных учреждениях с разными языковыми статусами. Во-первых, фиксируем практически повсеместное нарушение требований соблюдения языкового режима в соответствии с языковым статусом дошкольных учреждений. Так, 13% ДОУ с официальным украиноязычным статусом постоянно работают на русском языке, а 38% украиноязычных ДОУ в большей степени используют в образовательном процессе русский язык. Во-вторых, воспитатели допускают произвольное использование языков для организации разных видов деятельности дошкольников, не придерживаясь требований относительно функционального распределения языков в зависимости от языкового статуса. В числе постоянных нарушений является организация режимных процессов на протяжении дня в украиноязычных учреждениях на русском языке, или проведение в русскоязычных учреждениях отдельных неречевых занятий на украинском языке до начала организованного изучения детьми украинского языка. Без требуемой дифференциации двух языков осуществляется образовательный процесс в 26% украиноязычных и 18% русскоязычных учреждений, что провоцирует формирование у детей смешанного двуязычия. Таким образом, прослеживается несоответствие между языковым статусом учебных учреждений и языковой организацией образовательного процесса. Отсутствие четкого дифференцирования двух языков в образовательной деятельности дошкольных учреждений, произвольные межъязыковые переключения в речи педагогов, постоянные смешивания двух языков становятся преградой на пути к полноценному усвоению детьми языков, создавая почву для процветания «суржика».

Значительные недостатки организации учебного процесса выявлены в дошкольных учреждениях с украиноязычным режимом работы. Так, учебно-воспитательный процесс полностью средствами украинского языка осуществляют лишь 14% педагогов; 38% педагогов украинский язык используют только во время проведения занятий, что в режиме работы дошкольного учреждения составляет практически десятую часть от общей длительности пребывания детей в речевой среде учреждения образования; 26% воспитателей в работе используют два языка, но при этом не указывают на

функциональную дифференциацию в применении языков. Именно эти две категории воспитателей составляют группу вероятных носителей «суржика», что может иметь негативное влияние на речевое развитие детей в условиях двуязычной среды.

Учитывая постоянное двуязычное влияние на формирование языковой личности детей вне учебного заведения и в дошкольном учреждении, важную роль должны сыграть специальные коррекционные мероприятия, направленные на исправление деформаций украинской речи у воспитанников дошкольных учреждений с украинским и русским языком обучения. Анализ анкет воспитателей и планов работы дошкольных учреждений с различной языковой организацией показал, что специальные коррекционные занятия в режиме их работы не предусмотрены вообще. Выявлены отдельные корректирующие приемы, используемые воспитателями бессистемно, непоследовательно, без согласования с основными речевыми и народоведческими занятиями.

Прежде всего необходимо отметить, что процесс овладения украинским языком русскоязычными дошкольниками происходит на специальных занятиях по обучению украинскому языку. Параллельно проводятся занятия по развитию речи на русском языке, но носят они разные наименования: «занятия по развитию родной речи», «по речевому общению», «речевые занятия на русском языке». Сравнение результатов просмотра занятий по развитию речи на родном и втором (неродном) языке свидетельствует о том, что программные задачи и методика обучения на разных языках не носит существенных отличий. Воспитатели не разделяют задачи по развитию речи на первом, материнском, коммуникативно первичном языке и на втором, который не выполняет столь важной роли в коммуникативно-речевом поведении детей, а значит, не может аналогичным способом усваиваться из-за различного исходного уровня владения.

Поставленные перед детьми непосильные задачи на занятиях по овладению вторым языком слишком превышают их речевые возможности и тем самым препятствуют успешному овладению украинским языком. Задачи завышенной сложности исключают поступательное, планомерное, доступное, соответствующее имеющимся возможностям детей успешное продвижение в овладении, по сути, новым языком. Иногда отмечались даже более сложные задания по развитию украинской речи в русскоязычных дошкольных учреждениях, с более развернутым познавательным содержанием, нежели занятия по развитию родной (русской) речи.

Системным недостатком занятий по обучению украинскому языку является отсутствие комплексного решения всех речевых задач. В основном планируются задачи по развитию лексики, называются задачи формирования связной монологической речи, но при этом отсутствует работа над звукопроизношением, словесным ударением, грамматическими навыками формообразования, словообразования, синтаксиса и диалогической речи.

Определенная часть занятий в программном содержании называет задачи грамматики в слишком общей формулировке («учить детей строить сложноподчиненные предложения», «учить согласовывать существительные и прилагательные», «учить употреблять наречия»), фактически лишь декларируя их, поскольку выполнить любое из названных заданий на одном занятии невозможно. Еще более общие формулировки встречаются при определении заданий по фонетике – «учить правильному произношению», «развивать звуковую культуру речи», «учить правильному звукопроизношению и артикуляции». На практике такой подход реализуется по принципу: «учить сразу всему и ничему».

Непрофессионально поставленные цели и задачи отражаются на способах их достижения. Как показывает современная практика, в ходе обучения главным образом осуществляется лексическая работа, но при этом приемы введения и семантизации лексики достаточно однообразны. Воспитателями используется показ предмета или картинки с их названием и переводом слов с украинского языка на русский и обратно. Невостребованными остаются приемы толкования лексического значения слов, пояснение значения слов и выражений детьми, уточнение педагогом смысла услышанного из связного текста.

Считаем наибольшим недостатком процесса обучения украинскому языку отсутствие коммуникативной направленности занятий. Дети не погружаются в ситуации общения, не получают коммуникативно ориентированных заданий, детей не учат вербально реагировать на различные форматы дискурса, не знакомят с моделями речевого поведения.

Общим недостатком в работе над грамматическими и фонетическими навыками украинской речи является отсутствие концентрации на специфических и отличительных языковых явлениях украинского языка. Чаще всего отрабатывают те явления, которые являются общими в двух языках. В работе над формированием звукопроизносительных навыков педагоги нередко выбирают звуки, которые представляют сложность не в межъязыковом соотношении, а являются сложными для дошкольников в связи с возрастом. Таким образом, на занятиях по обучению украинскому языку отрабатываются не особенности украинской грамматики и звукопроизношения, а то, что уже сформировано в родной речи и требует лишь лингвистического переноса. Это формализует обучение, не принося должного эффекта для развития культуры украинской речи.

Методика формирования связной речи в обучении детей второму языку состоит в максимальном использовании механизмов транспозиции – перенесении приобретенных навыков связной речи родного языка в речевую деятельность средствами изучаемого языка. Успешное осуществление перенесения навыков связной речи произойдет при условии усвоения значительного числа языковых средств второго языка – украинских лексем, словоформ, грамматических моделей и конструкций. Кричащей ошибкой многих занятий стало то, что усвоенный на протяжении занятия языковой материал (лексемы, словоформы, словосочетания, синтаксические конструкции) не стимулировался к использованию детьми при составлении диалогов или рассказов. Чаще микротемы фрагментов одного занятия по развитию связной речи и введению новой лексики содержательно не совпадали и занятие выглядело так, что лексемы изучались одни, а для составления рассказа требовались совсем другие, т.е. задания по лексике, грамматике и связной речи решались на различном лингвистическом материале. Педагогами, к сожалению, не использовались рациональные методические подходы, заложенные в структуре занятия и предполагающие накопление языковых средств в начале занятия с дальнейшим их включением в более крупные языковые образования: предложения, диалогические единства, монологи. Так, в начале занятия предполагается введение новой лексики, активизация и закрепление новых слов в сочетании с уже усвоенными, затем работа над совершенствованием произношения выученных слов, а потом их включение в грамматические структуры и приобретение навыков построения словосочетаний, фраз и предложений. Логическим завершением занятий должны стать диалоги и монологи, в содержание которых и должны войти усвоенные на предыдущих этапах языковые средства.

Недостатком в работе по развитию монологической речи считаем абсолютный перевес описательных рассказов, которые предлагается составлять детям. Практически отсутствуют задания на составление рассказов по сюжетным картинкам, из личного опыта, пересказы

художественных произведений. Вместо этого детям предлагается придумывать творческие рассказы по заданной теме или опорным словам, что представляет большую сложность для детей даже на родном языке, тем более, на втором. В технологическом аспекте методики страдает сам процесс научения составлять монологические высказывания. Недостаточно используются приемы презентации образца рассказа воспитателя и его анализ, образец рассказа и план, коллективное обсуждение плана построения рассказа, коллективное составление рассказа, составление рассказа по серии картинок или на основе моделей. Педагоги часто переоценивают реальные речевые возможности дошкольников и предлагают придумывать рассказы по плану из 5-6 пунктов. Среди многих недостатков применяемой методики хотелось бы отметить, пожалуй, самое слабое звено – практически полное отсутствие работы по развитию диалогических умений дошкольников. Только десятая часть просмотренных занятий содержала специальные задания, игры, упражнения для развития инициативной диалогической речи.

Распространенным явлением в практике работы воспитателей тех дошкольных учреждений, которые располагаются в поликультурном, многоязычном регионе, выступает немотивированное переключение с украинского на русский язык и наоборот. Такие межязыковые переключения усиливают смешение и разрушают слабые, только формирующиеся речевые стереотипы говорения на разных языках. Считаем также нецелесообразным по той же причине частое использование воспитателем обратного перевода (с изучаемого языка – на родной), что по мнению ряда исследователей, усиливает действие интерференции. По возрастным параметрам недопустим в работе с детьми дошкольного возраста прием перевода художественного, и особенно, поэтического текста с украинского на русский язык и наоборот. Иногда воспитатели применяют этот прием для диагностирования степени понимания детьми украиноязычных текстов.

Полученная информация о состоянии образовательной работы дошкольных учреждений с украинским и русским языковыми режимами позволяет сделать вывод об отсутствии системной работы по обучению русскоязычных дошкольников украинскому языку как государственному и формированию у детей автономного билингвизма. Процесс обучения не соответствует принципам лингводидактики и методики одновременного изучения близкородственных языков. Обучение языку происходит с нарушением ведущих принципов – коммуникативности, опоры на родной язык, культуросоответствия, функциональности. Наименьше внимания воспитатели уделяют формированию грамматических, диалогических и коммуникативных умений детей. Значительная доля специалистов не владеет технологиями развития у детей дошкольного возраста навыков звукопроизношения, словообразования, построения предложений различных конструкций, диалогической речи.

Диагностический срез навыков украинской речи старших дошкольников юго-восточного региона констатировал в целом недостаточный уровень украиноязычной компетентности. В дошкольных учреждениях с русским языком организации учебного процесса низкий уровень знания украинского языка выявили 71% воспитанников, с украинским языком организации – 26,9%. Средний уровень украиноязычной компетентности свойственен 17,8% детей русскоязычных учреждений и 46% дошкольников украиноязычных учреждений. Выше среднего уровня владения украинской речью достигли 9% старших дошкольников учреждений с русским языком обучения и 24% воспитанников дошкольных учреждений с украинским языком обучения. Достаточный уровень украиноязычной компетентности отмечено только у 0,2% детей русскоязычных дошкольных учреждений и у 3,1% – украиноязычных (Казанцева [Kazanceva], 2014, с. 255).

Изменить ситуацию с недостаточным уровнем украиноязычной компетентности детей старшего дошкольного возраста юго-восточного региона, пребывающих преимущественно в русскоязычной стихийно-нестимулированной речевой среде, возможно путем оптимизации обучения в условиях дошкольного учреждения. Необходимой является модернизация программно-методических и организационно-технологических аспектов формирования двуязычия дошкольников. Прежде всего требуется создание региональной парциальной программы обучения украинскому языку, которая бы максимально учитывала языковую ситуацию региона, характер влияния лингвосоциума на стихийное речевое развитие дошкольников и приемы коррекции этих влияний, содержала самые точные лингвистические ориентиры предупреждения языковых смешиваний на основе межъязыкового анализа языковых систем, учитывала этническую палитру и культурную гетерогенность среды. Программы прежде всего должны учитывать исходный уровень владения детьми этого региона украинским и родным языками, опираться на принципы коммуникативности, компетентности, функциональности языковых единиц, опоры на родной язык.

В организационно-методическую систему обучения русскоязычных дошкольников украинскому языку (для русскоязычных дошкольных учреждений) необходимо включить специальные речевые занятия по обучению украинскому языку, занятия по народоведению средствами украинского языка, коррекционные занятия, содержательные развлечения в повседневности. Эффективной формой исправления речевых ошибок, «суржиковых» стереотипов, уменьшения интерферентного влияния русского языка на формирование украинской речи дошкольников являются коррекционные индивидуально-групповые мини-занятия в часы самостоятельной деятельности.

Литература

- Казанцева, Л.І. [Kazanceva, L.I.] (2014): *Теоретичні і методичні засади навчання дітей старшого дошкільного віку української мови в полікультурному просторі*. Донецьк: ЛАНДОН-XXI.
- Кочерган, М.П. [Kochergan, M.P.] (1998): *Загальне мовознавство: [підручник]*. Київ: Видав. центр «Академія».
- Масенко, Л. [Masenko, L.] (2010): *Нариси з соціолінгвістики*. Київ: Видав. дім «Києво-Могилянська академія».

Об авторе

Лариса Ивановна Казанцева: доктор педагогических наук, профессор, директор Института социально-педагогического и коррекционного образования Бердянского государственного педагогического университета (Украина).



Алексей Е. Подобин & Ольга С. Щербинина (Russia)

Сопровождение студентов-инофонов в инклюзивной среде вуза

Резюме: Современная образовательная ситуация требует поиска новых подходов к работе с гетерогенными группами обучающихся на разных ступенях образования: от дошкольных образовательных организаций до образовательных организаций высшего образования. При этом в контингенте образовательных организаций высшего образования России представлены разные категории студентов: студенты-инвалиды и лица с ОВЗ, студенты-сироты, одаренные студенты, студенты-инофоны, мигранты и др. Костромской государственный университет, являясь в настоящее время опорным вузом Костромской области, предоставляет возможность получения высшего образования для разных гетерогенных групп обучающихся. Среди них значительный процент составляют студенты-инофоны. В настоящее время коллектив университета обладает интересным опытом работы с данной категорией обучающихся, который представлен в данной статье.

Ключевые слова: гетерогенные группы, сопровождение, студенты-инофоны, творческие объединения

Summary (Aleksey Evgenyevich Podobin & Olga Stanislavovna Sherbinina: Support for Students From Other Language Backgrounds in an Inclusive University Environment): The present educational situation requires new approaches when working with heterogeneous groups of learners at different levels of schooling—from preschool to higher-education institutions. There are different types of students in Russian higher-education institutions: students with handicaps, with HIA (Health Impact Assessment), without parents, gifted students, foreigners, migrants and others. The Kostroma State University, which is currently a university funded by the Kostroma region, offers the possibility of obtaining the most diverse educational qualifications. These heterogenous groups have a considerable amount of international students. To this day, the personnel of this university already has gained interesting experiences through working with this type of students, which are presented in this article.

Keywords: heterogenous groups, support, students from other language backgrounds, creative associations

Zusammenfassung (Aleksey Evgenyevich Podobin & Olga Stanislavovna Sherbinina: Die Unterstützung anderssprachiger Studierender in einer integrativen universitären Umgebung): Die gegenwärtige Bildungssituation erfordert eine Suche nach neuen Ansätzen in der Arbeit mit heterogenen Gruppen Lernender auf verschiedenen Ebenen der Ausbildung - von vorschulischen Bildungseinrichtungen bis zu den Hochschulen. Dabei gibt es im Bestand der russischen Hochschulen verschiedene Kategorien: Studierende mit Behinderungen, mit HIA (Health Impact Assessment), elternlose, hochbegabte, ausländische Studierende, Migranten und andere. Die Staatliche Universität Kostroma, die derzeit den Status einer Förderuniversität der Region Kostroma hat, bietet die Möglichkeit, unterschiedlichste Bildungsabschlüsse zu erhalten. Unter diesen heterogenen Gruppen gibt es einen bedeutenden Anteil internationaler Studierender. Heute verfügen die Mitarbeitenden dieser Hochschule bereits über interessante Erfahrungen in der Arbeit mit dieser Kategorie Studierender, die in diesem Artikel vorgestellt werden.

Stichwörter: heterogene Gruppen, Unterstützung, fremdsprachige Studierende, kreative Vereinigungen

всех социальных групп общества, которая означает учет разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся.

Феномен гетерогенности является одним из значимых понятий в социальной политике и образовании Европы на современном этапе. Гетерогенная группа – психотерапевтическая группа, укомплектованная неоднородным составом участников по одному или нескольким признакам. В настоящее время гетерогенные группы людей, имеющие тенденцию к росту, представляют разнородную группу, включающую в себя людей с различными признаками (национальность, возраст, пол, интеллект, особенности физического и психического развития и др.), связанных общими интересами, подчиненными какому-либо общему смыслу и находящимися во всесторонней зависимости друг от друга (Балашова, Тихомирова, Шадрова [Balashova, Tikhomirova, Shadrova], 2014). Гетерогенную группу обучающихся можно рассматривать как общность детей, обучающихся совместно и отличающихся по интеллектуальным, физическим, психическим, гендерным, религиозным, возрастным, социальным и иным признакам (Шадрова, Тихомирова [Shadrova, Tikhomirova], 2015).

Костромской государственный университет (КГУ) в настоящее время представляет собой многообразную организацию, в которой обучаются представители разных гетерогенных групп, в том числе студенты-инофоны, лица с ограниченными возможностями здоровья и инвалиды, одаренные студенты, студенты-сироты и т.д.

Ведущим направлением работы с гетерогенными группами обучающихся в КГУ выступает их сопровождение. При этом сопровождение рассматривается как метод, как процесс и как организованное взаимодействие педагогов и специалистов университета, осуществляющих процесс сопровождения.

Сопровождение как метод может быть представлено как создание внешних условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение как процесс – это совокупность последовательных действий педагога, позволяющих субъекту определиться с принятием решения и нести ответственность за его реализацию. В этом контексте сопровождение близко к пониманию педагогической поддержки, которая основывается на идеях диалога и субъектности. В то же время сопровождение рассматривается и как профессиональная деятельность специалистов различного профиля, осуществляющих те или иные действия в интересах личности, которая может находиться не только в субъектной, но и в объектной позиции (Шипицына [Shipitsyna], 2003).

Одной из наиболее многочисленных гетерогенных групп КГУ являются студенты-инофоны. Молодые люди, для которых русский язык не является родным, поставлены перед необходимостью овладения новыми нормами, ценностями, представлениями, правилами, предписаниями, ограничениями, охватывающими и регламентирующими практически все стороны их жизни. Эти процессы осложнены необходимостью погружения в иную языковую культуру. Данную группу составляют иностранные студенты, обучающиеся в Костромском государственном университете, и студенты-билингвы (двуязычные студенты), для которых русский язык является вторым языком в общении.

Среди иностранных студентов большой популярностью пользуются педагогические и социально-гуманитарные направления подготовки, ориентированные на коммуникацию. Около 70 % студентов представителей других государств выбирает такие направления подготовки, как «Педагогическое образование» (профили «Иностранный язык», «Начальное

образование», «Математика», «Психолого-педагогическое образование»), «Филология», «Юриспруденция», «Менеджмент», «Туризм». Выпускники данных направлений подготовки должны стать образцом устной и письменной речи для окружающих, в чем и заключается основной парадокс и сложность в работе с иностранными обучающимися. В связи с этим, сопровождение студентов-инофонов приобретает особую значимость.

Кроме того, как показывает опыт, студенты-инофоны в значительно большей степени сталкиваются с проблемами психологической и социальной адаптации, чем представители титульной нации. Наши наблюдения подтверждают общие для большинства стран тенденции: различия в культурах вызывают трудности в установлении контактов, особую сложность на первом году обучения вызывает недостаточная языковая компетентность (Самсоненкова [Samosenkova], 2015).

Среди специфических факторов, препятствующих успешной культурной адаптации, студенты-иностранцы называют:

- несовпадение представлений о России с реальностью;
- сложности и напряженность в общении, возникающие из-за не толерантного отношения россиян к особенностям иной культуры;
- национальные особенности проявления эмоций у русских и представителей инонациональных групп.

Нужно сказать, что иностранные студенты в большинстве случаев восприимчивы к изменениям, с которыми сталкиваются, попадая в другую культурную среду, так как обладают мотивацией к адаптации. Цель иностранных студентов – получение образования, которое может обеспечить им карьеру и престиж на родине. Ради достижения этой цели студенты готовы преодолевать разнообразные трудности и приспосабливаться к среде обитания.

Большинство иностранных студентов, приезжающих в Россию, сталкиваются с различными трудностями и напряженностью в установлении контактов при адаптации. Необходимо отметить, что проблемы адаптации являются функцией культурной дистанции, поэтому студенты, приезжающие из стран «далеких» в культурном отношении, испытывают самые большие трудности в процессе ее прохождения. Культурное и этническое сходство снижает количество проблем, связанных с культурной адаптацией. Большинство иностранных студентов Костромского государственного университета являются представителями стран СНГ, поэтому проблемы адаптации этой группы студентов решаются, как правило, в течение первого года обучения.

В своей работе по сопровождению студентов-инофонов в Костромском государственном университете мы выделяем следующие уровни:

1. индивидуальное сопровождение студентов-инофонов;
2. сопровождение в академической группе;
3. сопровождение в условиях университета.

Индивидуальное сопровождение студентов данной категории, в первую очередь, направлено на формирование мотивации и создание условий для освоения русского языка. Так, уже несколько лет в университете специально для студентов-инофонов реализуется курс

«Русский язык в контексте межкультурной коммуникации», целью которого является не только развитие навыков устной и письменной русской речи, но и знакомство с особенностями русской культуры. Кроме освоения норм общения в «бытовых» ситуациях курс знакомит с традиционными русскими праздниками и фольклором, основами православия и российского законодательства, нормами проявления эмоций и особенностями отношения к различным сторонам жизни.

Особо необходимо выделить индивидуальное сопровождение, которое оказывают инофоны-старшекурсники своим младшим товарищам. Именно к ним чаще всего обращаются первокурсники за консультацией по проблемам обучения, за помощью в решении бытовых вопросов. Характерно, что согласно результатам нашего исследования, эти обращения адресованы не столько к соотечественникам, сколько к более опытным иностранцам, обучающимся по аналогичному направлению подготовки.

Значимой в индивидуальной работе со студентами-инофонами первого курса становится организационное сопровождение, представленное в различных формах: визовое сопровождение, ОМС-сопровождение (оформление полиса обязательного медицинского страхования), взаимодействие с диаспорой и др. Решению этих задач во многом способствуют сотрудники международного отдела университета.

Сопровождение в академической группе направлено на:

- развитие толерантной социокультурной среды;
- создание условий для взаимного ознакомления с национальными и культурными особенностями;
- создание условий для межличностного взаимодействия в группе.

При реализации перечисленных направлений работы одной из ведущих форм становится тренинг. Специально разработанные тренинговые программы межкультурной коммуникации помогают справиться с трудностями, возникающими в ходе культурной адаптации, способствуют развитию коммуникативных навыков и умения находить общий язык с малознакомыми собеседниками; учат устанавливать контакт между собеседниками, легко и эффективно общаться, обращаться за помощью, разъяснять задания, снимают внутренние зажимы, помогают отработать навыки убеждения, совместной работы в ходе выполнения проектов. Такого рода тренинги организуются не только в группах, где обучаются студенты-инофоны, но и в других группах первокурсников. Тем самым нивелируются возможные подозрения в «исключительности», «особенности» групп, где обучаются инофоны.

Сопровождение образовательной деятельности инофонов в академической группе реализуется на этапе адаптации к обучению в вузе через проведение инструктивно-методического сбора первокурсников, поддержку в решении учебных задач, реализацию программы «Учись учиться». «Учись учиться» - это адаптационная программа, представляющая собой цикл занятий, разбитых на два блока, каждый из которых имеет свою направленность:

- знакомство с учебной деятельностью, за которое отвечают кураторы-преподаватели;
- знакомство с внеаудиторной деятельностью и работа на сплочение группы, которую проводят студенты-кураторы.

Закрепленные за каждой академической группой кураторы-преподаватели выпускающих кафедр уделяют особое внимание разъяснению требований к организации самостоятельной работы студентов, специфике тех или иных форм работы на занятиях, структуре образовательной программы и т.п. Кураторы-старшекурсники, в свою очередь, знакомят новичков с традициями, существующими в каждом учебном подразделении, возможностями самореализации в социокультурной среде университета, помогают включиться в насыщенную событиями студенческую жизнь.

Работа со студентами-инофонами на уровне университета осуществляется по ряду направлений. Иностранцам студентам предоставляется общежитие и осуществляется сопровождение в решении бытовых вопросов, что особенно важно на начальном этапе адаптации. Здесь субъектами сопровождения наряду с воспитателями общежитий и заместителями руководителей учебных подразделений по воспитательной работе выступают и студенты-старшекурсники. Поддержка профессионального самоопределения реализуется через предоставление широкого спектра дополнительных образовательных программ и, тем самым, удовлетворение познавательных потребностей студентов как будущих специалистов.

Социокультурная среда университета, насыщенная событиями и возможностями самореализации в науке, творчестве, социальной и профессиональной деятельности также является пространством сопровождения студентов-инофонов. Доминирующую роль в ее создании играет комплексная программа «Палитра фестивалей», главными организаторами которой становятся сами студенты, тем самым приобретая опыт социального творчества, организаторской деятельности. Преподаватели и специалисты воспитательных служб выступают здесь консультантами и координаторами работы.

Годовой цикл программы включает 6 фестивалей: «Фестиваль профессионалов», «Фестиваль лета», «Фестиваль творчества», «Фестиваль социальных акций», «Фестиваль науки» и «Фестиваль фестивалей»

В самом начале учебного года на «Фестивале профессионалов» происходит презентация студентами направлений подготовки и своей будущей профессии, презентация ресурсов структурного подразделения, обеспечивающих профессиональное становление будущих специалистов, методических и учебных кабинетов, библиотеки, а также кадрового потенциала, кафедр, основных образовательных технологий, организационных форм обучения, баз практик, научно-исследовательских проектов. Разнообразие форм и возможностей участия обеспечивает включение студентов всех курсов в мероприятия фестиваля (творческая презентация направлений подготовки; конкурс газет, рекламные акции; организация центров по презентации специальностей и образовательной инфраструктуры; творческие площадки по презентации педагогических и социальных технологий; конкурс агитбригад; конкурс видеороликов; индивидуальные и групповые консультации преподавателей и т.п.).

«Фестиваль лета» призван обеспечить интерес к деятельности студенческих трудовых отрядов и их работе в ходе летнего трудового семестра. На нем представлены работающие в университете педагогические, строительные, археологический, эколого-лесной, сервисный отряды. Наряду с конкурсными программами, мастер-классами, практикумами, в ходе фестиваля проходит научно-практическая конференция, на которой студенты докладывают о результатах проведенных летом научных исследований.

«Фестиваль творчества» направлен на актуализацию и развитие креативного потенциала студента, формирование представлений о значимости художественного творчества для профессионального становления и деятельности. Здесь происходит презентация форм культурно-досуговой деятельности, отчет и набор новых участников студенческих творческих объединений. По нашему глубокому убеждению, в студенческих творческих объединениях исполнительская, учебно-творческая, художественно-образовательная и нравственно-просветительская деятельность среди участников выступает единым педагогическим процессом. Искусство способствует разрешению возникающих противоречий в процессе развития личности, снимает дисгармонирующие факторы, создает определенный художественный фон. Несомненно, это утверждение может быть отнесено и к студентам-иностранцам, так как именно искусство позволяет общаться и самовыражаться, преодолевая языковой барьер — одну из самых актуальных и стрессогенных трудностей по утверждению самих студентов, обучающихся на неродном языке. Творчество – это изначально когнитивно-диалогическая активность субъекта, а совместное творчество студентов всегда полилогично, будь то вокальная студия, хореографический коллектив или студенческий театр. При этом более свободное, чем на учебных занятиях и, в то же время, более регламентированное, содержательное и ценностно-ориентированное, чем в повседневной жизни, общение обеспечивает питательную почву для адаптации и автономизации студентов-мигрантов.

«Фестиваль социальных акций» предполагает включение студентов в социально-значимую деятельность, предъявление образцов волонтерства и формирование опыта организаторской и социально-проектной деятельности. В университете широко представлены:

- спортивное волонтерство, постоянно действующее спортивно-творческое волонтерское объединение «Мы голосуем за спорт!»;
- event-волонтерство (около 200 студентов разных направлений подготовки обеспечивают проведение мероприятий университета, города, области; в каждом структурном подразделении работают координаторы волонтерского движения);
- юридическая клиника (студенты-юристы на постоянной основе оказывают бесплатную консультативную помощь горожанам и студентам университета);
- педагогическое волонтерство и помощь лицам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации (ежегодно проводится более 50 социально-ориентированных дел в учреждениях образования, дополнительного образования, здравоохранения, социальной защиты населения Костромской области);
- условно называемое «творческое» волонтерство, включающее:
 - организацию концертов и спектаклей для различных категорий населения, новогодних елок, участие в различных флешмобах,
 - публикации статей и съемки сюжетов о проблемах инвалидов и представление их на региональном телевидении,
 - работу портретистов-моменталистов во время значимых праздников (День Победы, День Матери и т.п.),
 - постройку снежных городков и скульптур;
- бесплатный перевод документов и корреспонденции на английский, немецкий, французский, польский, чешский, туркменский, таджикский, китайский и другие языки.

Нередко в рамках фестиваля организуются акции, направленные на помощь мигрантам или привлекающие внимание общественности к их проблемам.

«Фестиваль науки» расширяет пол самореализации и профессионализации студентов университета. Научно-исследовательская деятельность рассматривается педагогами как средство профессионального становления будущего специалиста. В ходе фестиваля проводятся научно-практическая конференция «Ступени роста», Интернет-конференция, презентация сборников научных трудов студентов и аспирантов, авторские консультации, встречи с ведущими учеными страны, их публичные лекции, выставки научных и прикладных разработок, осуществлявшихся в ходе профессиональных практик студентов, представления проектов исследований.

Итоговое мероприятие годового цикла – «Фестиваль фестивалей», на который приглашаются все студенты, преподаватели, друзья университета, социальные партнеры. Его цель – помочь каждому увидеть результаты и перспективы собственного роста. На этом фестивале происходит награждение наиболее отличившихся студентов и преподавателей в различных сферах деятельности.

Исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что данная программа предоставляет отличную возможность для студентов-инофонов самореализоваться в разнообразных сферах общественной жизни, а также раскрыть свой творческий потенциал посредством социально-значимой деятельности, что способствует включению в языковую и культурную среду, становлению студента как будущего профессионала, позволяет стать конкурентоспособным специалистом.

Ведущим субъектом сопровождения студентов-инофонов в Костромском государственном университете является Многопрофильный образовательный центр, организованный в рамках реализации европейского проекта TEMPUS IV «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров в вузе и системе повышения квалификации к работе с гетерогенными группами и организациями».

Целью деятельности Центра является создание условий для профессионального становления обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО и их психолого-педагогического сопровождения в образовательной среде вуза.

Среди основных задач Центра можно назвать:

1. Педагогическое обеспечение подготовки педагогов и обучающихся к работе в гетерогенной среде.
2. Организация исследовательской деятельности в области гетерогенной образовательной среды и гетерогенных групп обучающихся.
3. Содействие организации специальных условий, необходимых для получения высшего образования лицами с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, их адаптации и социализации.
4. Организация деятельности кабинетов «Педагогический менеджмент гетерогенной среды», «Универсальная развивающая среда детского сада», «Модель учебного кабинета образовательной организации», реализующих основное содержание деятельности Многопрофильного образовательного центра.

5. Обеспечение возможности формирования индивидуальной образовательной траектории для обучающихся всех гетерогенных групп, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья или инвалидов.
6. Создание условий для социальной адаптации студентов с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, содействие развитию толерантной социокультурной среды, организации волонтерской помощи студентам с ограниченными возможностями здоровья и инвалидам.

Результатом совместной деятельности Центра, специальных служб и коллектива Костромского государственного университета становится не только благоприятная адаптация студентов-инофонов в среде вуза, но и успешная профессиональная подготовка иностранных студентов и студентов-билингвов, о чем говорят результаты трудоустройства и дальнейшей профессиональной деятельности данных студентов.

Таким образом, в Костромском государственном университете накоплен богатый опыт сопровождения студентов-инофонов, который обеспечивает качественную подготовку данной категории обучающихся к выполнению профессиональных задач в соответствии с ФГОС высшего образования Российской Федерации.

Литература

- Балашова, И.В., Тихомирова, Е.Л. & Шадрова, Е.В. (2014): Исследование потребностей гетерогенных групп обучающихся. В: «Психолого-педагогический поиск», № 4 (32), С. 129-141. [Balashova, I.V., Tikhomirova E.L. & Shadrova E.V. (2014). In: A Study of the needs of heterogeneous groups of students. In: «Psychological-pedagogical search», № 4 (32), Pp. 129-141].
- Шадрова, Е.В. & Тихомирова, Е.Л. (2015): Формирование профессиональной готовности педагога к работе с гетерогенными группами обучающихся. В: «Концепт». Социальное неравенство: проблемы и риски гетерогенных групп. – ART 95657 [Shadrova, E. V. & Tikhomirova E.L. (2015): The Formation of professional readiness of teachers to work with heterogeneous groups of students. In: "the Concept of" Social inequality: issues and risks geterogennykh groups. – ART 95657. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95657.htm>. – ISSN 2304-120X].
- Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка / Под ред. Л.М. Шипицыной (2003). Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003, с. 13. [Psychopedagogical counseling and support child development / ed. by L. M. Shipitsyna the (2003). Moscow: Gumanit. ed. center VLADOS, 2003, p. 13].
- Самосенкова, Т.В. (2015): Риски формирования толерантной коммуникативной личности иностранного студента в условиях российского социума. В: *Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления. Материалы международной научно-практической конференции.* / Ответственный редактор Ю.А. Зубок. Белгород: ООО «ПТ», 2015. С. 624-631. [Samosenkova, T.V. (2015): Risks of formation of the tolerant communicative identity of the foreign student in the conditions of the Russian society. In: Risks in the changing social reality: problem of forecasting and management. Materials of the international scientific and practical conference / ed. by Y.A. Zubok. Belgorod: Ltd. company PT, 2015, pp. 624-631].

Об авторах

Алексей Евгеньевич Подобин: проректор по воспитательной работе и развитию социокультурной среды Костромского государственного университета, г. Кострома (Россия). Контакт: podobin@ksu.edu.ru

Ольга Станиславовна Щербинина: директор Многопрофильного образовательного центра института педагогики и психологии Костромского государственного университета. г. Кострома (Россия). Контакт: scherbinka07@list.ru



Volodymyr Kliuiev & Alla Anisimova & Liudmyla Glukhova
(Ukraine)

Multilingual Education in Ukraine: Challenges and Perspectives

Summary: *The article deals with the challenges and perspectives for the implementation of multilingual education in Ukraine. In the first part definitional aspects of multilingualism and the difference between multilingualism and polyglotism are shown. Thereafter, the main principles of the Bologna Process in Europe and its special features in the Ukrainian higher-education system are illuminated. Furthermore, the distinguishing features of bilingual and multilingual education are highlighted. The second part (discussions and results) deals with educational experiences with the introduction and implementation of multilingual education in the Department of English Philology at the Faculty of Ukrainian and Foreign Philology and Art in the Oles Honchar Dnipropetrovsk National University (DNU). The authors conclude that multilingual education is a key to success and that co-operative and linguocultural learning promote the development of competent multilingual and intercultural persons and their lifelong learning.*

Keywords: *multilingualism, multilingual education, curriculum, competencies*

Резюме (Владимир Ключев, Алла Анисимова & Людмила Глухова: Многоязычное образование в Украине: вызовы и перспективы): *Статья занимается проблемами и перспективами реализации многоязычного образования в Украине. В первой части представляются различные аспекты многоязычности и различие между многоязычностью и полиглотством. Затем освещаются важнейшие принципы Болонского процесса в Европе и его особенности в системе украинской высшей школы. После этого выделяются признаки различия двух- и многоязычного образования. Вторая часть (дискуссия и результаты) рассказывает о педагогическом опыте при введении и реализации многоязычного образования на отделении английской филологии факультета украинской и зарубежной филологии и искусства в Днепрпетровском Национальном университете имени Олеса Гончара (ДНУ). Авторы приходят к выводу, что многоязычное образование является ключом к успеху и что совместное и лингвокультурное обучение способствуют развитию многоязычных и межкультурно-компетентных личностей и их непрерывному образованию.*

Ключевые слова: *многоязычность, многоязычное воспитание, учебный план, учебные планы, компетенции*

Zusammenfassung: *Der Artikel beschäftigt sich mit Herausforderungen und Perspektiven der Umsetzung mehrsprachiger Bildung in der Ukraine. Im ersten Teil werden definitorische Aspekte der Mehrsprachigkeit und die Differenz zwischen Mehrsprachigkeit und Polyglottismus dargestellt. Danach werden die wichtigsten Grundsätze des Bologna-Prozesses in Europa und ihre Besonderheiten im ukrainischen Hochschulsystem beleuchtet. Weiterhin werden die Unterscheidungsmerkmale der zwei- und mehrsprachigen Bildung herausgestellt. Der zweite Teil (Diskussionen und Ergebnisse) vermittelt pädagogische Erfahrungen bei der Einführung und Umsetzung mehrsprachiger Bildung am Department für Englische Philologie der Fakultät für ukrainische und ausländische Philologie und Kunst an der Oles Honchar Dnipropetrovsk National University (DNU). Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass mehrsprachige Bildung ein Schlüssel zum Erfolg ist, und dass co-operatives und linguo-kulturelles Lernen die Entwicklung mehrsprachiger und interkulturell kompetenter Persönlichkeiten und deren lebenslanges Lernen fördern.*

Schlüsselwörter: *Mehrsprachigkeit, mehrsprachige Erziehung, Lehrplan, Kompetenzen*

Theory

It is a well-known fact that a language is a bridge between cultures as much as it is a tool for communication. However, its role is not limited only to that. There are three main deeply intertwined functions that a language possesses. Firstly, it is a bearer and creator of the sense. It is closely and inseparably connected with cognitive activity. Secondly, it is a means of cooperating with other people. We influence others through thoughts and feelings that we express by linguistic units. Thirdly, it is a means of memorizing, remembering and transferring skills, ideas and values.

These functions prove that language and culture are closely interconnected. This fact is of a particular importance in the present era of globalization and internationalization, when the borders between countries become freer and communication opportunities become much more favourable and easier. This connection is also essential in the context of multilingualism and polyglottism. As the Welsh scholar E. G. Lewis once wrote: "Polyglottism is a very early characteristic of human societies, and monolingualism is a cultural limitation. It is doubtful whether any community or any language has existed in isolation from other communities or languages ..." (Lewis, 1976 p. 150).

Multilingualism has become a common phenomenon in the modern world and can be analyzed from different perspectives. The Council of Europe makes a distinction between plurilingualism as a speaker's competence (ability to use more than one language) and multilingualism as the presence of various languages in a given geographical area. The EU uses multilingualism for both (sometimes specifying 'multilingualism of the individual') (Warren & Benbow, 2008, p.14).

As a democratic organisation, the EU has to communicate with its citizens in their own language. The same goes for national governments and civil services, businesses and other organisations all over the EU. Europeans have a right to know what is being done in their name. They must also be able to play an active part without having to learn other languages.

This fact makes it possible to state that a way towards multilingualism is a set of actions aimed at supporting educational programs; it presupposes learning at least two foreign languages and performing activities aimed at preserving language diversity, increasing the time for learning foreign languages. Moreover, multilingualism is one of the competences that a modern specialist should possess in order to be successful in his career. This idea has been a central one in the European policy since the very beginning of the European Union existence.

Besides, the Bologna process, which has been shaping the system and principles of modern European higher education, "encourages linguistic pluralism, thus underpinning the multilingual tradition of the European Higher Education Area and increases cooperation and competition between higher education institutions" (Bologna Process, 2009). What is more, "Bologna' aims to facilitate and promote greater mobility so that students will acquire the skills employers are looking for, such as cultural maturity, increased confidence and language skills" (UK HE Europe Unit, 2006).

In 2005 Ukraine, as some other countries of Western and Eastern Europe, joined the Bologna process, which has considerably restructured the learning activity of the whole country. Particularly from 2005 till 2015 a long and meaningful breakthrough has been made, as Ukrainian higher education policy makers and performers had to deal with such new notions as a credit-unit organization of student's learning activity, principle of student's mobility and so on. Such a swift change in the system of education could not but influence the methods of teaching foreign languages, whose role and importance is difficult to be overestimated under contemporary conditions of European integration.

The aim of the present article is to show the peculiarities of the multilingually and multiculturally oriented Master's curriculum for the speciality "Language and Literature (English)" with specialization "Multilingual education" in terms of Bologna process developed by the English Philology Department of Oles Honchar Dnipropetrovsk National University within the framework of Tempus joint project DIMTEGU – Development and Introduction of Multilingual Teacher Education Programs at Universities of Georgia and Ukraine.

It goes without saying that when a person speaks at least one foreign language, he has much more opportunities in all spheres of life: career, travelling, interpersonal relations with people from other countries and so on. So, what is the essence of the multilingual education? How does it contribute to personal success?

It should be noted that the key aspects of multilingual education have been studied by researchers from all over the world. In fact, bi- and multilingual education are "umbrella terms that have been used for decades in the literature as evidenced by numerous book-length publications to refer to the regular use of two or more languages for teaching and learning in instructional settings when bi-/multilingualism and biliteracy are two of the explicit long-term goals" (Abello-Contesse & Chandler, 2013, pp. 3-4).

Specifically, bilingual education is defined as a generic concept that refers to various types of educational programs which provide systematic instruction in two (or more) languages for a prolonged period of time and its main principles are summarized as follows:

- the use of two languages as media of instruction in designated areas or school subjects that are usually part of the standard curriculum at the grade levels involves;
- the progressive development of these languages within a school setting;
- the implementation of some form of the educational approach known as content-based instruction;
- the students' overall academic achievement as well as their cognitive development are given consideration, regardless of the language used in classroom (Abello-Contesse & Chandler, 2013, p. 4).

98

However, it is emphasized that beyond these basic principles, a considerable variation can be found in practice depending on the specific educational contexts where bilingual education is implemented.

In its turn, multilingual education is a wider notion. It is, at its best,

1. multilingual in that it uses and values more than one language in teaching and learning;
2. intercultural in that it recognizes and values understanding and dialogue across different lived experiences and cultural worldviews;
3. education that draws out, taking as its starting point the knowledge students bring to the classroom and moving toward their participation as full and indispensable actors in society – locally, nationally, and globally (Hornberger, 2009, p. 198).

In terms of multilingual education it should be taken into account that the language itself possesses its own dynamics and is constantly undergoing processes of continuity and change, impacting upon the communication modes of different societies as it evolves. Educational policy makers have difficult decisions to make with regards to languages, schooling and the curriculum. While there are strong educational arguments in favour of mother tongue instruction, a careful balance also needs

to be made between enabling people to use local languages in learning, and providing access to global languages through education (UNESCO, 2003).

All these principles and ideas have been taken into consideration in the process of developing a multilingually and multiculturally oriented Master's curriculum for the speciality "Language and Literature (English)" with specialization "Multilingual education" by the English Philology Department. Besides, the *Common European Framework of Reference for Languages* (Council of Europe, 2001) has been used as a basis for defining the competences for the whole curriculum and for each syllabus in particular.

The knowledge acquired during the period of studies under this specialization will help professionals in the field of international education to resolve the issue of cooperation between Ukraine and the EU in the field of culture and education, to resolve the issue of Ukraine's integration into the European educational area and collaboration with educational institutions and the EU member-states, as well as to acquire the skills to develop and implement international educational projects.

Masters with a specialization in "Multilingual Education" will get qualification of international scientists, who are majored at countries and regions, including the EU, (their education systems, geography, history, political, cultural, ethnic, spiritual and religious development, etc.), and who study foreign languages and use multilingual approach to study special subjects and, and who have proper skills to prepare and implement international education projects.

Discussion and Results

DNU is situated in Dnipropetrovsk region which is bilingual, because people who live here speak or at least understand two languages (Ukrainian and Russian). When a student enters DNU to study the speciality "Language and Literature (English)", he is expected to possess the knowledge of a foreign language – English. This knowledge is proved by the certificate of External Independent Testing. Besides, from the first term of his first year a student starts learning the second foreign language (French, German, Spanish at option), from the second term of his first year the student starts learning the third language (French, German, Spanish, Italian, Portuguese, Japanese, Chinese, Turkish at option). Choosing the Master's specialization "Multilingual Education", the student studies only his major (English) and second foreign languages. In this case, multilingualism is not only a target, but also a means of instruction.

It should be emphasized that the competence of the graduates of the Master's study curriculum *Multilingual Education* can be defined by the learning outcomes of the curriculum, i.e. the knowledge and skills acquired during the process of study process. *Special competences* in the "Language and Literature (English)", "Multilingual Education" will be acquired through obtaining competences of the five blocks of disciplines.

Master's curriculum in Multilingual Education consists of two parts: mandatory and optional. The whole curriculum is calculated as 3240 hours (90 ECTS)

Mandatory part involves three blocks, and each of them contains a group of subjects and a particular amount of hours / ECTS points. The first block of this part entitled as *Disciplines of professionally oriented humanitarian and socioeconomic training* contains four disciplines and 270 hours (7,5 ECTS). Block 2 *Disciplines of professionally oriented fundamental training* involves five disciplines and 378 hours (10,5 ECTS). Block 3 *Disciplines for professional and practical training* includes four disciplines and 1458 hours (40,5 ECTS).

Optional part of the curriculum contains two blocks. They are *Disciplines according to the individual choice of HEI* consisting of five disciplines and 792 hours (22,0 ECTS) and *Disciplines according to student's individual choice* that includes 3 disciplines and 342 hours (9,5 ECTS). The standards of the Master's curricula are being changed by the Ministry of Education of Ukraine at the moment, so the changes in the number of credits and the number of hours in the credits are possible.

Conclusion

With the view of contemporary global situation cross-cultural, social, educational and other issues have become more interdependent and have been raised to a multicultural dimension. Thus, multilingual communication and multicultural interconnections are of paramount importance in modern Ukrainian society. This fact presupposes definite objectives of Multilingual Education. It gives the possibility to teach such those who can work effectively in educational multinational surrounding. Besides that, Multilingual Master's Education curriculum is aimed at professional training of those who are able to understand the cross-cultural specificity of the educational sphere.

To sum up, we should say that all the disciplines have been designed in such a way as to meet the European and Ukrainian higher education demands and are particularly focused on multilingual and multicultural components. By the time the student has finished the course, he is expected to possess all the competences defined by the Common European Framework of Languages to be a highly-qualified professional and to be competitive in the global career market.

What should be specially emphasized on is that this experience is a completely new one not only in DNU, but also in Dnipropetrovsk region. However, the syllabi of the majority of courses in the curriculum have been developed or modified so as to provide students with multilingual, multicultural and cross-cultural competences that are considered to be the key ones for the specialization "Multilingual Education" as it has been shown above.

100

References

- Abello-Contesse, Ch., Chandler, P. M., López-Jiménez, M.D. & Chacón-Beltrán, R. (2013): *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience*. Bristol (UK): Multilingual Matters.
- Bologna Process (2009): *The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April, 2009. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communique%C3%A9_april_2009.pdf.
- Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewaele, J. & Wei, L. (2012): Multilingualism, Empathy, and Multicompetence. In: *International Journal of Multilingualism*, 9 (4), pp. 352-366.
- Hornberger, N. H. (2009): Multilingual education policy and practice: Ten certainties (grounded in Indigenous experience). In: *Language Teaching*, 42(2), pp. 197-211.
- Hornberger, N. H., & Vaish, V. (2008): Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore, and South Africa. In: *Journal of Comparative Education*, 39(3), pp. 305-320.

- Lewis E. G. (1976): Bilingualism and bilingual education: The ancient world to the renaissance. In: Spolsky, B. & Coopes, R. (Eds.): *Bilingual education: An international sociological perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- UK HE Europe Unit (2006): *Guide to the Bologna Process*. URL: http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/resources/Guide%20to%20the%20Bologna%20Process%20-%20Edition%202.pdf (retrieved: 30.09.2016).
- UNESCO (2003): *Education in a multilingual world*. UNESCO Education Position Paper. Paris: UNESCO.
- Warren, J. & Benbow, H. (Eds.) (2008): *Multilingual Europe: Reflections on Language and Identity*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Wilton, A. (2009): Multilingualism and foreign language learning. In: Knapp, K. & Seidlhofer, B. (Eds.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 45-78.

About the Authors

Prof. Dr. Volodymyr Kliuiev: Head of the Centre of Continuing Education, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk (Ukraine). Contact: volodymyr.klyuyev@yahoo.com

Prof. Dr. Alla Anisimova: Associate Professor, Head of the English Philology Department, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk (Ukraine). Contact: anisimova@dnu.dp.ua

Prof. Dr. Liudmyla Glukhova: Associate Professor of the English Philology Department, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk (Ukraine). Contact: ludaglukhova@bk.ru



Hein Retter (Germany)

Transcendent and Tragic Aspects of American Philosophy: Religiöse Vielfalt im amerikanischen Pragmatismus - neue Einsichten

Zusammenfassung: Der Essay greift zurück auf die bereits von Wilhelm Wundt 1911 formulierte These, dass der amerikanische Pragmatismus („American Philosophy“), nur über dessen Religionsphilosophie voll zu verstehen sei. Wer dieser Aussage nachgeht, entdeckt bei den Gründungsvätern des Pragmatismus eine beeindruckende Vielfalt religiöser Standpunkte mit modernem Habitus. Für eine im Säkularisierungsprozess fortschreitende Gesellschaft ergeben sich daraus heute bedenkenswerte Einsichten. Einige dieser Einsichten sind tragisch, weil sie Probleme unserer Zeit betreffen, die „pragmatisch“ nicht zu lösen sind.

Schlüsselwörter: Pragmatismus, Religion, Transzendenz, American Philosophy

Summary: This essay builds on Wilhelm Wundt's thesis from 1911 that American pragmatism („American philosophy“) can only be understood through its religious philosophy. When examining this claim more closely, one can discover an impressive multiplicity of religious perspectives with a modern habitus among the founding fathers of pragmatism. They generate insights worthy of consideration for contemporary societies advancing in secular processes. Some of these insights are tragic because they concern problems of our time that cannot be solved „pragmatically“.

Keywords: pragmatism, religion, transcendence, American philosophy

Резюме (Хайн Реттер: Трансцендентные и трагичные аспекты американской философии: религиозное многообразие в американском прагматизме – новое понимание): Статья обращается к тезису, сформулированному Вильгельмом Вундтом еще в 1911 году, о том, что американский прагматизм («американская философия») можно полностью понять лишь через его религиозную философию. Кто следует данному положению, тот открывает у отцов-основателей прагматизма впечатляющее разнообразие религиозных точек зрения с современными формами. Для общества, находящегося в процессе секуляризации, происходят сегодня из этого поводы для нового понимания. Некоторые из них являются трагичными, потому что они касаются проблем нашего времени, которые нельзя решить «прагматически».

Ключевые слова: прагматизм, религия, трансцендентность, американская философия

Einführung

„The Varieties of Transcendence. Pragmatism and the Theory of Religion“ lautet der Titel eines 2016 in den USA erschienenen Sammelbandes - das Ergebnis einer deutsch-amerikanischen Kooperation. Die Beiträge des Bandes erschließen die religiösen Bindungen der Philosophen des klassischen Pragmatismus der Zeit nach 1900 in ihrer Vielgestaltigkeit (Deuser et al., 2016). Ursprünglich ging es darum, diesen Band - im Folgenden „Rezensionsband“ genannt - durch eine Buchbesprechung zu würdigen. Am Ende wurde daraus ein über die Rezensionen weit hinausführender Text.

Mit dem bereits genannten Buchtitel erinnern die Herausgeber unseres Rezensionsbandes offensichtlich an James' religionspsychologisches Hauptwerk („The Varieties of Religious Experience“) von 1902. Die 14 Fachbeiträge¹ des hier im Mittelpunkt stehenden Buches gehen zurück auf eine internationale Tagung, die vom 16. bis 18. Februar 2012 am Max Weber-Kolleg für kultur- und sozialwissenschaftliche Studien der Universität Erfurt stattfand. Zu Wort kommen führende amerikanische und europäische (in der Mehrzahl deutsche) Experten - Philosophen, Theologen, Geisteswissenschaftler -, die seit vielen Jahren durch ihre Veröffentlichungen einerseits als profunde Kenner des amerikanischen Pragmatismus ausgewiesen sind, andererseits dabei besonders die Rolle der Religion, der Ethik und der Werte im Denken der Gründergestalten dieser vor und nach 1900 in den USA sich ausbildenden Denkrichtung im Blick haben. Dass das Thema „Pragmatismus und Religion“ in der internationalen Religionsphilosophie weiterhin bedeutsam bleibt, zeigt auch das 2014 erschienene Buch von Michael R. Slater (2014), der an der Georgetown University (Washington D.C.) lehrt.

Umriss einer pragmatischen Phänomenologie der Religion

Den Anfang in der Reihenfolge der Beiträge im Rezensionsband bildet Christoph Seiberts Erörterung des amerikanischen Pragmatismus und dessen Methodenbewusstsein. Sie sind auch bedeutsam für die Religionsphilosophie der Gegenwart. Die zu Grunde liegende These lautet: Die moderne, erfahrungsoffene Religionsphilosophie hat durch die anhaltende Rezeption des Pragmatismus ein geschärftes Methodenbewusstsein gewonnen. Seibert, Hamburger Theologe, dessen Tübinger Habilitationsschrift ihn als derzeit bedeutendsten James-Interpreten ausweist, macht mit seinem Text deutlich, dass moderne Religionsphilosophie heute ohne ein methodisch kontrolliertes Vorgehen nicht auskommt. Wenn dabei der Pragmatismus Pate stehen soll, ist klar, dass es nicht um spekulatives Nachdenken, sondern um empirisches Vordenken geht. Man hat sich zu vergegenwärtigen, sagt Seibert, dass Forschung keinen Nullpunkt besitzt. Vorlaufende Kontexte sind in der zu erfassenden Realität wie in den Texten der Fachliteratur vom Interpretieren zu prüfen. Die gilt im Grunde für jede Interpretation. Doch in der Religionsphilosophie verdient die Forderung besondere Beachtung. Seibert plädiert dafür, religionsphilosophische Studien nicht einer methodischen Engführung zu unterziehen, sondern den Anfang der Reflexion durchaus breit zu wählen; Ausscheidungsprozesse können später erfolgen. Bei den vorgestellten Gesichtspunkten greift Seibert im Wesentlichen auf James zurück.

Rationale empirische Analyse von „Religion“ meint die Erfassung der religiösen Anschauungen einer bestimmten Zeit, einer bestimmten Bevölkerung, Gruppe, Denomination, um sie dem wissenschaftlichen Rekonstruktionsprozess zu unterziehen. Nicht selten geschieht dies in vergleichender Absicht. Seibert erörtert die Schwierigkeit, dass die Rationalität der Methode quer stehe zu nicht-rationalen Glaubensbefunden, ethischen und ästhetischen Gesichtspunkten, religiösem Erleben und religiöser Symbolik. Die Sphäre des Nichtrationalen - aber deshalb doch keineswegs Irrationalen - zu erfassen sei notwendig, um das Ganze in den Blick zu bekommen, betont Seibert. Das könnte, so ein eigener hinzugefügter Gedanke, von besonderem Interesse sein, wenn es im Sinne von „reconstruction“, darum geht, in der Reflexion vorgefundener Religiosität etwas freizulegen, das zeitweise verschüttet war. Rationales Konstruieren einerseits und phänomenologische Schau andererseits setzen differente Akzente. Seibert behandelt beide Aspekte als methodische Stufen, die jeweils weitere Differenzierung erfahren. Die erste Stufe, „Construing Religion“, hat sowohl die historische Gewordenheit der vorgefundenen religiösen Anschauung(en) zu verfolgen als auch das situative Umfeld zu beachten, das sich der Forscher (zum Beispiel im Fall von Feldforschung) erschließen muss. Seibert gibt zu bedenken, dass die situative Ge-

bundenheit des Forschers jene im (natur-) wissenschaftlichen Vorgehen selbstverständliche Forderung nach Neutralität (Ausschaltung alles Subjektiven als Störfaktor) im empirischen religionsphilosophischen Forschungsprozess nicht immer die beste Option darstelle. Forschung sei in der Religionsphilosophie vor allem hermeneutische Teilhabe. Doch dahinter verbirgt sich natürlich ein methodisches Basisproblem, das nicht weiter diskutiert wird: Wie gewinnt Forschung einen höheren Geltungsanspruch, wenn sie über die Erfassung subjektiver Befindlichkeiten nicht hinauszugehen vermag?

Seibert sieht die zweite Stufe des pragmatisch orientierten religionsphilosophischen Forschungsprozesses in einem Vorgehen, das er als „Elaborating on the Meaning of Religious Ideas“ bezeichnet. Hier geht es um den konkreten, in der Lebenswelt verankerten Glauben und die mit ihm verbundenen Sinnhorizonte, die in ihrer Vielfalt phänomenologisch zu erschließen sind. Mit dem bemerkenswerten Statement, dass religiöse Überzeugungen in Glaubenshaltungen ruhen, die dem Menschen Sicherheit geben in dem, was er zu erwarten hat, schließt der Autor seinen angenehm kurzen, inhaltlich dementsprechend prall gefüllten Beitrag. Was lässt sich aus ihm folgern? Formuliert man Seiberts Statement um zur Frage: „Was darf ich erwarten?“ kommt man an Immanuel Kant nicht vorbei. Der von James nicht gerade geliebte Königsberger Kollege formulierte im 18. Jahrhundert bekanntlich vier Fragen, die seine Philosophie zu beantworten suchte. Kants dritte Frage betraf die Religion und lautete: Was darf ich hoffen? Sehr viel anderes, als auf diese Frage eine befriedigende Antwort zu finden, leistete auch die Religionsphilosophie der Pragmatisten nicht.

Seiberts Analyse ist außerordentlich verdienstvoll. Sie macht einer methodisch geschulten Leserschaft allerdings auch einen Sachverhalt deutlich, der unerwähnt bleibt: Dass die Forschungsansätze der frühen Pragmatisten aus heutiger Sicht nicht als Vorstufen, sondern als Sonderwege qualitativer Forschung zu sehen sind gegenüber den Standards qualitativer und quantitativer empirischer sozialwissenschaftlicher Methoden. Deren Einsatz ist seit langem üblich - nicht zuletzt in der Religionsforschung der USA, wie sie etwa in den Studien von Edwin D. Starbuck oder James H. Leuba in der Hoch-Zeit des frühen Pragmatismus um 1900 begannen und auch sogleich zu einem Methodenstreit führten. Seibert erwähnte beide Forscher in seiner Habilschrift über James. Welche methodischen Ideen der frühen Pragmatisten die heutigen Standards empirischer Forschung in den Religionswissenschaften prägen, steht außerhalb des Beitrages. Es lohnt sich, Methoden der Religionsphilosophie weiter zu diskutieren. Das Thema empirisch-pragmatische Religionsphilosophie, das Seibert phänomenologisch erschließt, erhält seine inhaltliche Fortführung im letzten Beitrag des Bandes durch Robert C. Neville. Er entfaltet eine auf den klassischen Pragmatismus zurückgreifende Theorie der Religion. Im Hintergrund steht die dreibändige „Philosophical Theology“ Nevilles. Hier wird durch eine Phänomenologie der reflektierten Letztmöglichkeiten von Erfahrung, die im menschlichen Leben eine Rolle spielen, religiöse Tiefe spürbar. Es geht Neville um die letzten Dinge, wie sie in das Bewusstsein jedes Einzelnen in einer lebenswichtigen Situation treten: Welche Reaktionsmuster beinhaltet die Erfahrung von „Letztheit“ (ultimacy)? Es sind existenzielle Grenzsituationen, in denen kognitive Antworten, Verhaltensmuster, Identifikationen, Lebensweisen und Leitlinien der Lebensführung wachgerufen werden. Ihre Erfassung steht nach Neville im Zentrum der philosophischen Theologie. Angesichts der Vielheit der zu erfassenden Phänomene in ihrem Erlebniskontext ist die Aufgabe des Forschers gewaltig. Neville versucht, durch bestimmte Schlüsselbegriffe das zu bearbeitende Feld der Phänomene zu ordnen.

Religiös zu leben bedeutet nach Neville einer „sacred worldview“ zu folgen, die von einer nicht-religiösen Sicht der Dinge unterschieden wird. Dabei wird zugestanden, dass beide Begriffe - „religiös“ wie „nicht-religiös“ - eine Fülle von Varietäten unter sich begreifen und ein breites Übergangsfeld besit-

zen. Neville macht in diesem Kontext auf den fließenden Charakter des Religiösen im Lebensvollzug aufmerksam, der dazu führt, sowohl „daheim“, als auch „immer unterwegs“ zu sein.

Der Situationsbegriff bildet den Ausgangspunkt für die phänomenologische Analyse. Darin sieht sich Neville einig mit Paul Tillich. Er erwähnt dessen Band „Die religiöse Lage der Gegenwart“ von 1926 bzw. dessen Übersetzung von 1932 mit dem Titel: „The Religious Situation“. Man kann hinzufügen: Ein Jahr früher erschien in der Krisenzeit der Weimarer Republik der Essay „Die geistige Situation der Zeit“ von Karl Jaspers. Ohne dass die Gründungsväter des amerikanischen Pragmatismus dem Beachtung schenken, war in der deutschen Philosophie nach der Jahrhundertwende dem Situationsbegriff ein breit gefächertes konzeptionelles Interesse entgegengebracht worden. Selbst über den Einschnitt des Ersten Weltkrieges hinweg blieb dieses Interesse bestehen, angefangen von der Phänomenologie Husserls über die Lebensphilosophie Diltheys bis zur Existenzphilosophie Heideggers und Jaspers'. Der von Kurt Lewin entwickelte Feldbegriff und das von Peter Petersen entwickelte, Jaspers' Begriff der „Grenzsituation“ aufnehmende Konzept der „pädagogischen Situation“ haben den Situationsbegriff auch in Psychologie und Erziehungswissenschaft Eingang finden lassen. Diese Einflüsse aufnehmend, könnte der Situationsbegriff, der in Deweys Spätwerk von 1938, „Logik. Theorie der Forschung“ eine Rolle spielt, auch für die Phänomenologie des Religiösen von Bedeutung sein.

Philosophen des Pragmatismus und die Vielfalt ihrer religiösen Standpunkte

Fragt man, welcher Gründergestalt des Pragmatismus im Rezensionsband die größte Aufmerksamkeit geschenkt wird, ergibt sich Folgendes: William James widmen sich sechs Beiträge, zu Charles Peirce und John Dewey wird in jeweils vier Beiträgen, zu Josiah Royce in zwei Beiträgen Stellung genommen. Royces Religionsphilosophie erhält ihr Profil durch Vergleiche mit den Auffassungen von James. Als Vertreter des Neopragmatismus kommt Hilary Putnam mit einem Beitrag zu Wort, in welchem Dewey eine Rolle spielt. Dass die Religionsauffassungen von George Herbert Mead und Ferdinand Canning Scott Schiller nicht durch eigene Abhandlungen gewürdigt werden, ist bedauerlich. Das böte die Chance, bislang unbearbeiteten Boden urbar zu machen. Zwischen den Zeilen deutet ein Mead-kundiger Autor an, dass da nichts zu holen sei. Doch für eine Religionsphilosophie, die im Zeichen der Auflösung tradierter religiöser Strukturen die Übergänge zwischen weltimmanenter und transzendenter Befindlichkeit auslotet, ist Mead durchaus interessant, worauf zuerst Thomas V. Smith verwies (vgl. Smith, 1932). F.C.S. Schiller, der in Oxford lehrte, bevor er endgültig in den USA verblieb, behandelte das Verhältnis von Pragmatismus und Religion durchaus ausführlich (vgl. Schiller, 1907).

Die Charles S. Peirce gewidmeten Beiträge des Rezensionsbandes betreffen mehrere Aspekte. Zum einen geht es um die religiös fundierte Zeichenlehre (Semiotik) von Peirce, für die Michael L. Raposa den Begriff „Theosemiotic“ prägte, zum andern wird das Verhältnis zwischen individueller und sozialer Dimension bei Peirce erörtert. Das leistet Gesche Linde gekonnt. Vincent Colapietro schließt daran an, um weitere Aspekte im Denken von Peirce hervorzuheben, die ihn paradoxerweise nicht wie üblich als Gründervater, sondern als „dissenting voice“ im klassischen Pragmatismus erscheinen lassen: so wenn Peirces Interesse an Shakespeare erörtert wird. Als Theologe stellt Hermann Deuser = die Frage, ob bei Peirce eher von pragmatischer oder besser von pragmatizistischer Religionstheorie zu sprechen sei. Deuser bejaht Letzteres. In der Tat: Peirces Text von 1908, „A Neglected Argument for the Reality of

God“ (Peirce, 1965, S. 311ff.) offenbart den Kern seiner religiösen Überzeugung. Zugleich bildet dieser Text das religionsphilosophische Fundament der Peirceschen Semiotik.

Der fromme Gottesglaube ist in ursprünglich christlich geprägten Kulturen heute längst nicht mehr so vorfindbar wie vor 120 Jahren. In Regionen, wo Glaubensgewissheit noch anzutreffen sein mag, hat sie durch die zeitintensiven Alltagsroutinen des modernen Lebens an Intensität verloren. Davon ist in den späten Texten von Peirce nichts zu spüren, wie Deusers Ausführungen zeigen. Raposas Beitrag über die Beziehung Peirces zur Philosophie von Johannes Duns Scotus, dem mittelalterlichen Philosophen, macht die tiefe Religiosität von Peirce ebenfalls deutlich. Die Gedankenführung Deusers setzt die umfangreiche Kenntnis der Religionsphilosophie Peirces und die mit ihr verwobene kategoriale Semiotik voraus. Zu deren Erschließung leistete Deuser, heute führend in der Peirce-Forschung, 1995 durch Sammlung und Übersetzung der religionsphilosophischen Texte von Peirce Maßgebliches. Peirce macht in seiner drei-relationalen Kategorienlehre sowohl den (christlich-) personalen Gott als auch das Universum in gewisser Weise verstehbar. Primäre Qualitäten, religiöse Gefühle, Anmutungen, „instinktive“ Begriffsbildungen als auch die den Kategorien zugeordneten Schlussformen gehen in Peirces Forschungslogik ein, die es ermöglicht, religiöse „Erstheit“ in der kreativen Freiheit von „musement“ (Peirce) zu kommunizieren.

Die vitale Gotteserfahrung ist als subjektive Gewissheit nicht in die Form objektiv gültiger Realität überführbar. Gottesbeweise sind, wie Kant zeigte, weder empirisch noch formallogisch möglich, was nicht heißt, dass die Annahme der Existenz einer höchsten Macht als unvernünftig zu gelten habe - im Gegenteil. Geht man jedoch davon aus, dass es für den Pragmatisten unsinnig, ja unmoralisch ist, von Wahrheit zu sprechen, wenn sie nicht verifizierbar ist, dann ergibt sich ein Dilemma. Versuchte Peirce mit dem unvollständigen Schluss der „Abduktion“ einen „unvollständigen“ Gottesbeweis einzuführen? In dieser Schärfe stellt Deuser die Frage nicht - wohl weil man sie verneinen müsste. Viel mehr macht er deutlich, in welchem Ausmaß Peirce auch in seinen logischen Überlegungen einem „instinktiven“ Gottesverständnis nahe steht.

Religionsphilosophie und Gesellschaftskritik

William James ist im Rezensionsband allgegenwärtig. Sami Philström, der bedeutende Religionsphilosoph Finnlands, der 2007 auch eine Studie über die Rezeption des klassischen Pragmatismus in den nordischen Ländern veröffentlichte (online erreichbar), wendet sich den „tragischen“ Aspekten der Religionsphilosophie James' zu. Religionsphilosophie hat in der Tat die Frage zu klären, wie der Pragmatismus das Böse, das Leiden der Menschen und die Theodizee reflektierte: Wie kommt das Böse in die Welt, wenn die Schöpfung nach biblischer Aussage von Gott als „sehr gut“ bezeichnet wurde? Die Erfolgsmethode des Pragmatismus besteht oft darin, Unerwünschtes einfach wegzulassen. James würde unglaublich erscheinen, wenn seine Philosophie mit der Botschaft des Guten, die im Vordergrund steht, nicht auch eine Dimension besitzt, die um das Böse (the evil) in der Welt weiß, um mit der Zurückweisung des Absoluten bereit zu sein, daraus resultierende schmerzvolle Konsequenzen in Kauf zu nehmen. Philström erinnert an James' Typus des mental gesunden (healthy-minded) Menschen, der glücklich ist, indem er sein Leben in Übereinstimmung mit der Religion führen kann. Ihm lassen sich Menschen mit einer kranken Seele (sick soul) gegenüberstellen, deren Leben durch Angst, Verzweiflung, Melancholie zu zerbrechen droht. Doch was hat menschliches Leid, zumal unverschuldetes, mit der unterstellten Tragik des Jamesschen Pragmatismus zu tun?

Die gesellschaftskritische Antwort, die sowohl Philström als auch andere Autoren eher nicht zu geben bereit sind, müsste lauten: Es ist tragisch, dass die pragmatischen Religionsphilosophen der Vielfalt des Religiösen Beachtung schenkten, indem sie vermieden, die Tiefe des gesellschaftlichen Risses und des rassistischen Unrechts, in den USA zu erwähnen - nicht zu sprechen von den Lynchmorden. Die Afroamerikaner ausgrenzende und benachteiligende sogenannte Jim Crow Gesetzgebung ab den 1880er Jahren erstreckte sich bis ins Jahr 1965. Ihre verdeckte Weiterführung in der Gegenwart haben Kritiker schon längst zum Thema gemacht (Alexander, 2010). Die afroamerikanische Parallelgesellschaft, die mit dem Stigma der „Color-Line“ (W.E.B. Du Bois) lebte, wurde den frühen Pragmatisten Peirce, James und Dewey - alles erklärte Verfechter der demokratischen Werte Amerikas - nie zum Anlass, durch Einsatz der neuen Philosophie rassistische Benachteiligung zu mindern. Royce (1908) war der einzige dem Pragmatismus zugewandte Philosoph nach 1900, der sich dem Problem stellte und Lösungsvorschläge diskutierte. Die gegen Schwarze gerichtete Gewalt des weißen Mobs hatte zu diesem Zeitpunkt bereits den Norden der USA erreicht. Mit der 1905 gegründeten Niagara-Bewegung formierte sich erstmals eine organisierte schwarze Bürgerrechtsbewegung. Die von Sklaverei „Befreiten“, die, als gesellschaftlich zweitklassig behandelt, so frei nicht waren, suchten Zuflucht bei ihrer Religion und ihrem eigenen Pragmatismus, um weißer Willkür und Gewaltbereitschaft möglichst zu entgehen.

Das Thema ist bis heute aktuell geblieben. Jacquelyn Ann K. Kegley (2009) betont, dass Royce im Gegensatz zu Dewey und anderen Pragmatisten das Thema Rassismus nicht verdrängte. Man fragt sich: Wie lesen heute afroamerikanische Religionsphilosophen den Erfurter Tagungsband? Die Betrachtung der Religionsphilosophie des Pragmatismus auf dem Hintergrund zeithistorischer Konflikte liegt außerhalb der Intention des Buches. Einer solchen Absicht zu folgen war vor mehr als hundert Jahren an amerikanischen Universitäten in der Tat nicht üblich. Im Vordergrund des Interesses standen damals „weißer“ Pragmatismus und „weiße“ Religion; der Rezensionsband zeigt, dass das heute offenbar nicht so viel anders ist. Andererseits steht einem Austausch mit afroamerikanischen Pragmatismusforschern in Fortführung der Diskussion nichts im Weg - und ist forschungsrelevant. Sozialgeschichte, Erziehung, Bildung und Erarbeitung von Lebenschancen in Amerika seit dem Ende des Bürgerkrieges 1865 sehen aus afroamerikanischer Sicht anders aus, als „weiße“ Geschichtsschreibung dies darstellt. Afroamerikanischer Pragmatismus ist nicht selten mit religiös fundierter Trauer vermischt. Das zeigte 1903 das Buch „The Souls of Black Folk“ von W.E.B. Du Bois (deutsch: 2008), und das zeigte vor einem knappen Jahrzehnt Eduard S. Glaude jr. mit dem Buch „A Shade of Blue. Pragmatism and the Politics of Black America“.

Sami Philström kommt im Rezensionsband das Verdienst zu, ausgelotet zu haben, an welchen Stellen die gute Botschaft der Jamesschen Philosophie umschlägt in Zweifel und Nachdenklichkeit. Unter Einbeziehung anderer Denker wie Ludwig Wittgenstein und Gabriel Marcel sieht Philström in James' unbedingter Anerkennung menschlichen Leids als Realität (James selbst wurde von Depressionen und chronischen Schmerzen heimgesucht), den ersten Schritt, sich der tragischen Aspekte des Lebens bewusst zu sein. Viele Menschen erfahren kein Happy End ihres Lebens. Umso mehr forderte James eine moralische Haltung, die den leidenden Mitmenschen wahrnimmt, Mitleid in Handeln umsetzt, hilft. James meinte, dass eine Religion umso wertvoller und elaborierter sei, je mehr sie Leid und Entsagung ernst nimmt, wie dies im Christentum und im Buddhismus der Fall sei.

Über die Rolle des Pragmatismus im Hinblick auf die Tragik des Lebens philosophierte erstmals der Dewey-Schüler Sidney Hook, und zwar 1959 - hundert Jahre nach Deweys Geburt - als das Licht des Pragmatismus tragischerweise auf den Foren der US-Philosophen zu erlöschen drohte. Die USA litten

zu diesem Zeitpunkt nicht nur an der McCarty-Ära, sondern auch am Sputnik-Schock, der die Erziehungsphilosophie Deweys (†1952) zur Projektionsfläche nationalen Versagens machte. Hook forderte vom Pragmatismus ein neues Nachdenken über Tod, Freiheit und Überleben des Menschen. Sein Essay über das Tragische ist auch heute noch beeindruckend. Dennoch erreichte Hook damit nicht jene Ebene des sozialen Protests, der die Bürgerrechtsbewegung der sechziger Jahre schuf. Dewey spielte hier erst recht keine Rolle. Doch es war Deweys Leistung vorangegangener Jahrzehnte das, was man aus europäischer Sicht zusammenfassend Pragmatismus nannte, als tragfähige Philosophie mit weltweitem Einfluss ausgewiesen zu haben.

Die ideelle Sphäre, das Böse und das Verschwinden Gottes

Victor Kestenbaum publizierte 2002 das Buch „The Grace and the Severity of the Ideal. John Dewey and the Transcendent“. Mit ihm vertrat er die These, dass die wertvollsten Aussagen Deweys dort zu finden seien, wo sie quer stehen zu seinem (platt getretenen) Instrumentalismus, Pragmatismus und Naturalismus. Im Essay „Ontological Faith in Dewey’s Religious Idealism“ unseres Rezensionsbandes bekräftigt Kestenbaum, dass Deweys Philosophie sehr wohl einen substanziellen Bezug zur Transzendenz besitze. Sich an Selbstbekenntnisse Deweys haltend, folgten viele Interpreten der These, Dewey sei jedem Supernaturalismus abhold. Kestenbaum nötigt zu einer anderen Sichtweise, die gut tut, weil sie Interpretationsspielräume verbreitert. Doch damit wird nicht das Ganze der Deweyschen Philosophie, sondern nur ein bestimmter Aspekt betrachtet, den Kestenbaum wie mit einem Vergrößerungsglas heraushebt. Aufs Ganze gesehen, würde man Dewey jedenfalls nicht gerecht werden, ihn in die Nähe des tradierten Transzendenzbegriffs zu rücken (vgl. Ralston, 2007).

Transzendenz wird alltagssprachlich verstanden als das Vorhandensein einer Macht oder Sphäre, die jedem Zugriff entzogen ist, jedoch „Fenster“ besitzt, die existenziell berühren und kommunikative Bedürfnisse auslösen. Der Monotheismus sichert der transzendenten Sphäre eine Wirkung zu, die außerhalb des Glaubens nicht wahrnehmbar ist. Philosophiehistorisch ist Transzendenz sehr viel weiter zu verstehen als Gottesglaube: Transzendenz bildet den Gegensatz zu Immanenz. Das meint: Es existieren Dinge, Seinsqualitäten, Handlungen, Vorstellungen, die nicht allein für sich stehen (immanent sind), sondern über sich selbst hinaus verweisen auf ein höheres Anderes. Ob dieses Höhere „Gott“, „Ideal“ oder das „Absolute“ heißt, spielt zunächst keine Rolle.

Dieser Aspekt ist es, den Kestenbaum bei Dewey verfolgt. Ein reiches Feld an Aussagen in den frühen Texten Deweys ist schlicht Ausdruck seines frommen puritanischen Glaubens, der durchaus nachwirkte, auch wenn Dewey sich später von ihm löste. Doch das Potenzial der frühen Texte Deweys nutzt Kestenbaum nur randständig. Noch in dem berühmten pädagogischen Glaubensbekenntnis, „My Pedagogic Creed“ (Dewey, 1897) ist von „Gott“ die Rede. Der Einfluss der Schriften des evangelikalen Theologen Elisha Mulford (†1885) auf den jungen Dewey hätte Erwähnung verdient (vgl. Retter, 2017, in progress).

Kestenbaum verfolgt einen anderen Ansatz. Man kann ihn festmachen an einer ethischen Grundforderung Deweys in den „Outlines of a Critical Theory of Ethics“ von 1891, die Kestenbaum in sein Buch übernahm: Wir sind gehalten, das tatsächlich erfahrene Gute einem möglichen Ideal des Guten zu überantworten. Dewey wörtlich: „to surrender the actual experienced good for a possible ideal good“ (Dewey, 1891, S. 372). Dewey nannte aus der Poetik Beispiele, welche die Kunst als eine einzige große Erfah-

nung verstehen lassen durch ihren Bezug zur transzendenten Sphäre. Ästhetische Erfahrung sei „Erfahrung in ihrer Unversehrtheit“: „Der Philosoph muss also die ästhetische Erfahrung aufsuchen, wenn er verstehen will, was Erfahrung ist“ (Dewey, 2016, S. 321).

Ein umwerfender Satz! Man fragt sich: Warum empfahl Dewey nicht das Naturerleben als Erfahrung des Guten? Warum nicht die religiöse Erfahrung? Wurde doch letztere von Dewey ganz in der Nähe ästhetischer Erfahrung angesiedelt. Kestenbaum, der diese Aussage Deweys nicht erwähnt, kann sie dennoch erklären: Weil alle konkret wahrgenommene Kunst, indem sie Empfindungen weckt und Deutungen herausfordert, über sich selbst hinausweist. Kestenbaum nutzt vor allem Ästhetik, Ethik und Wertphilosophie Deweys, um bei ihm transzendente Bezüge deutlich zu machen. Das ist schon eindrucksvoll, wie Kestenbaum diese Fülle an Hinweisen erschließt. Zitate der Philosophen Nicholas Rescher und John N. Findley bilden dabei den Kontext.

Wenn man zu seinem gelungenen Beitrag noch einen Wunsch äußern darf, dann nur, um die Diskussion aufrecht zu erhalten. Wie Kestenbaum verdeutlicht, räumte Dewey jeder direkten positiven Erfahrung die Chance ein, in eine Sphäre des Ideellen zu transzendieren um fortzuleben. Es ist angemessen, Dewey Inspiration und Spiritualität zu attestieren. Doch sein Sinn für Transzendenz ist insofern begrenzt, als er den Begriff rein diesseitig, innerweltlich versteht. Die Vorstellung, dass etwas jenseits von Erfahrung existiert, hatte er beseitigt. Erfahrung ist in Deweys Philosophie alles, sie hat kein Jenseits. Selbst das Ideelle gehört zum Diesseits. „Experience“ kann sich auch hin zu einer Vorstellungswelt des Un sichtbaren („Unseen“) bewegen, die die Zukunft sowie Werte und Ideale betrifft. Dewey machte deutlich: Erfahrung hat natürliche Grenzen.

Im gehobenen Alltagsverständnis schwingen im Begriff Transzendenz Gott, die Himmelsmacht, das Numinose, das Heilige und ähnliche Bezeichnungen mit. Doch gerade dies gilt nach 1900 nicht mehr für Dewey, und dies zu wissen ist für die Leserschaft wichtig. Dewey nahm „Transzendenz“ nicht als Schlüsselbegriff seiner Wert- und Religionstheorie in Anspruch. Bei Dewey bildet vielmehr die kollektive Erinnerung der Geschichte eine solche Sphäre des Ideellen (vgl. Dewey, 2004, S. 291f.). In ihr sollen die moralischen, kulturellen, wissenschaftlichen Werte wie andererseits auch die Leiden und Opfer der Menschheit erhalten bleiben. Sie werden im kollektiven Gedächtnis jeder Generation gespeichert und weiter an die nächste Generation vermittelt. Vom Leiden sozialer Gruppen sagt Dewey - leider - nichts. Dieser innerweltlich-horizontale Transzendierungsprozess in der Weitergabe des Guten wäre mit dem vertikal gedachten Transzendenzbegriff nur unzureichend erfasst. Beides existiert bei Dewey nebeneinander. In bestimmten Situationen bedeutete Deweys Empfehlung, Mittel-Zweck-Strategien zu entwickeln, das pragmatische Verhindern jener Erfahrung, die sich in der Blütezeit seines Instrumentalismus die gesellschaftlich Geächteten wünschten: Nichtweiße hofften, die Erfahrung zu machen, willkommen zu sein und als normale Amerikaner zu gelten und nicht als „Neger“ separiert zu werden. Höhere Bildung wurde ihnen noch in den dreißiger Jahren verweigert. Von dem größten Philosophen Amerikas in der Krisenzeit in aller Öffentlichkeit ein herzliches Willkommen zu vernehmen, war ihnen nicht vergönnt.

Von „Gnade“ (als Gewährung und Erfüllung menschlichen Sehns) sprach Dewey nur selten, aber dann ebenfalls ganz innerweltlich, wenn es um eine Situation erfahrenen Glücks geht - den Moment tiefen wechselseitigen Verstehens, erfahrener Güte, Dankbarkeit, Wertschätzung, Liebe.

Einen Augenblick gelungener Existenz bewusst zu erleben ist ein Geschenk. Es erhöht uns, weist über uns hinaus auf eine zeitenthobene, jenseitige Dimension. Nach James liegt der Kern des religiösen Glaubens in der Überzeugung, dass die sichtbare Welt umfasst wird von einer höheren unsichtbaren Welt, „the unseen order“. Mit ihr in Harmonie und Einklang leben zu wollen ist das Ziel religiösen Strebens. Diese unsichtbare Welt ist bei James real, sie untersteht - entsprechend dem Befund in James' Studien zur religiösen Erfahrung - der Annahme, Fürsichsein zu besitzen. Auch Dewey kannte eine Sphäre des Ideellen, Unsichtbaren. Doch eine von menschlicher Erfahrung unabhängige Existenz des Transzendenten, die das Schicksal des Menschen bestimmt, bestritt er, wie erwähnt, ausdrücklich. Ein Schlüsseltext für den Wandel der religiösen Anschauungen Deweys im Vergleich zur Zeit vor 1894 bildet der Essay: „Experience and Objective Idealism“ von 1906. Hier sagte er am Ende: „An empiricism that acknowledges the transitive character of experience, and that acknowledges the possible control of the character of the transition by means of intelligent effort, has abundant opportunity to celebrate in productive art, genial morals, and impartial inquiry the grace and the severity of the ideal“ (Dewey, 1906, S. 144).

Das Zitat bildet auch den Schlüssel zum Verständnis des Anliegens von Kestenbaum, der allerdings über die von Dewey geforderte Kontrolle der Wandlung („transition“) konkreter Erfahrung ins Ideelle mittels „intelligent effort“ keine Aussage macht. Dewey erläuterte nicht, was genau „control of the character of transition“ sein soll. Offenbar vermochte er die prinzipielle Forderung konkret gar nicht einzulösen.

Theologisch eröffnet der Beitrag von Kestenbaum die Möglichkeit, auf Rudolf Otto, tiefenpsychologisch auf Carl Gustav Jung zu verweisen. Dabei ist der Vergleich interessanter als die nur partiell gegebene Übereinstimmung. Kestenbaums Anliegen, bei Dewey sich nur auf die guten Qualitäten von Erfahrung zu stützen, um ihren ideellen Gehalt herauszuarbeiten, wurde ihm dadurch erleichtert, dass Dewey inhumanen, schlechten Erfahrungen wie Ausgebeutetwerden, Demütigung, Bedrohtsein allenfalls als böses Gegenbild des gewollten Guten Beachtung schenkte, doch nie (oder viel zu wenig) in die Abgründe realgesellschaftlicher Zustände wirklich eintauchte. Das wird bei Kestenbaum kaum zur Sprache gebracht.

Kestenbaum macht indirekt deutlich: Dewey besaß in seinem Idealismus keinen transzendenten Ort der kollektiven Erfahrung des Bösen von unterdrückten Gruppen, um dieses emotional verankerte Wissen in Generationen übergreifender historischer Erinnerung wach zu halten. Doch das Wachhalten von „Erinnerung“ hat die amerikanische (wie auch die deutsche) Geschichte durchaus nötig in Bezug auf benachteiligte Minoritäten, Klassen und Rassen. In der Möglichkeit, dem personalen Gottesverständnis wie der Verzweiflung und der Hoffnung in der Musik Ausdruck zu geben, besaß Black Culture ein kostbares Gefäß kollektiv erinnelter und ständig aktivierter Erfahrung. Obwohl Dewey Interesse besaß an der Harlem-Renaissance New Yorks in den zwanziger Jahren - der ersten auch international bedeutsamen Anerkennung afroamerikanischer Kultur in Musik, Poetik, Literatur, Kunsthandwerk -, schweigt sein Werk dazu. Deweys Buch „Kunst als Erfahrung“ belegt, dass er kein musikalisches Interesse besaß. Angesichts der Bedeutung der Musik für die (christliche) Religion fragt man sich, ob andere Pragmatisten einem Händel-Oratorium, einer Bachschen Passion oder einer Haydn-Messe etwas abgewinnen konnten. In den USA vor hundert Jahren völlig undenkbar? Ja, vielleicht, aber die Experten schweigen zu diesem Thema.

Die tiefgehende Kritik des Theologen Reinhold Niebuhr Anfang der dreißiger Jahre (vgl. Retter, in Hohr & Retter, 2009, S. 126f.), Deweys idealistische Sozialtheorie gehe an dem herrschenden Elend in der

amerikanischen Gesellschaft völlig vorbei, ist bekannt. Ebenso kritisiert Niebuhr Deweys Religionstheorie. Es war die Zeit der großen Depression, in der verzweifelte Menschen nur noch im Gebet Trost fanden. Dewey hingegen schaffte Gott ab, um an dessen Stelle die Ideale der Menschheit auszubreiten.

Niebuhrs Dewey-Kritik, die Kestenbaum unerwähnt lässt, wurde von anderen Autoren als berechtigt angesehen (Rice, 1993; Zakai, 2008, Rummenie, 2010). Aus der Kritik kann man den Schluss ziehen: Bei Dewey existierte letztlich keine große Übergangsschwelle von der Wirklichkeitserfahrung zur ideellen Sphäre. Dewey wechselte lediglich vom unverdaulich gewordenen „absoluten“ Idealismus in die leichter bekömmliche Form eines selbstgeschaffenen Idealismus. Mit ihm bekämpfte er, an der „Social Frontier“ ganz vorn stehend, die Unbilden der Zeit. Er hatte als Vertreter des liberalen Progressivismus immer eine bessere Zukunft vor Augen, die nur deshalb noch nicht da sei, weil ihre Bedingungen, wie er sagte, erst noch geschaffen werden müssen. Das klingt nach einem infiniten Regress.

Matthias Jung geht in unserem Rezensionsband der Frage nach, ob nicht bei Dewey ein Spannungsverhältnis bestehe zwischen seinem Begriff von qualitativer, unmittelbarer Erfahrung („qualitative experience“), und seiner naturalistischen Auffassung von Religion („naturalized religion“). Die Frage bejahend argumentiert Jung so vorsichtig wie umsichtig. Jung will Dewey nicht widerlegen, allenfalls dessen Argumentation kritisch zur Diskussion stellen. Dewey meinte offenbar, den Theismus widerlegen zu können, indem er unterschied zwischen „Erfahrung“ und der Interpretation dieser Erfahrung. Als ob nicht jede Erfahrung an unmittelbare Deutung gebunden ist! Dewey argumentierte: Wenn Gläubige ihre persönliche Erfahrung als Beleg für Gottes Existenz anführen, handele sich um „Interpretation“ von Erfahrung. Dewey sah offenbar nicht, dass jede innere Regung nur durch Interpretation in Form eines sprachlichen Urteils - emotional, kognitiv, sprachlich - ihren Geltungsanspruch als Erfahrung gewinnt. Jung hat völlig recht. Man kann ihm dankbar sein, dass er seinen Beitrag auf dieses eine Argument der Kritik beschränkt, es dafür aber sorgsam ausbreitet.

John Dewey und Hilary Putnam

Im Mittelpunkt des Beitrages von Magnus Schlette steht Hilary Putnam (†2016). Deweys Religionschrift, „A Common Faith“ (deutsch: Dewey, 2004) wird hier gleichsam zum Tool für die Überprüfung der Religiosität eines bekannten Philosophen. Putnams frühe akademische Lehrer Hans Reichenbach und Rudolf Carnap (beide emigrierten aus Hitlerdeutschland) gehörten zu jener Generation von Philosophen, die den Deweyanismus als die führende Philosophie in den USA ablösten durch den logischen Empirismus und die analytische Philosophie. Putnams wissenschaftliche Leistungen gehen über Beiträge zu Mathematik, formaler Logik sowie Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie hinaus. Sie erstrecken sich auch auf politische und gesellschaftsrelevante Fragen. Seine philosophischen Standpunkte veränderten sich im Lauf der Zeit. Eine Rolle spielen dabei Grundsätze des Pragmatismus, ebenso die Anschauungen bedeutender jüdischer Philosophen wie Martin Buber, Emmanuel Levinas, Franz Rosenzweig. Wichtig wurde nicht zuletzt Ludwig Wittgenstein. Schlette zeigt einfühlsam, wie Putnam mit zunehmender Hinwendung zum gläubigen, praktizierenden Judentum die religiöse Frage in einem Prozess der Selbstklärung zu beantworten suchte. Die intellektuelle Auseinandersetzung mit Deweys „A Common Faith“ fand darin ihren Abschluss, dass Putnam Deweys Streichung des Gottesglaubens zurückwies. Das, was Dewey religiöser Erfahrung an Wert zuzubilligen bereit war, empfand Putnam als Reduktionismus. Wie Dewey schloss Putnam ein Fortleben nach dem Tod aus. Hierzu sei angemerkt,

dass die „postmortale Endlagerung“ (P. Sloterdijk) auch im heutigen Protestantismus vielfach nicht mehr entscheidend ist für das Festhalten am evangelischen Glauben.

Schlette zeigt ferner, wie Wittgensteins Betonung der Bildhaftigkeit der Sprache ein befreiendes Moment für den Glauben darstellt. Nur über seine Kontexte ist religiöser Glaube interpretierbar. Martin Bubers Philosophie des „Ich und Du“ bot schließlich Putnam die Chance, eine Versöhnung zwischen der religiösen und der wissenschaftlich-philosophischen Antwort auf die Gottesfrage zu erreichen. Schlettes Beitrag enthüllt, in welchem Ausmaß religiös-weltanschauliche Überzeugungen selbst bei einem so bedeutenden Wissenschaftler wie Putnam als vorlaufende subjektive Kontexte eingehen in Aussagen, die von der Scientific Community als „wissenschaftlich gerechtfertigt“ bewertet werden und objektive Anerkennung finden.

Im Beitrag von Wayne Proudfoot über „Pragmatism, Naturalism, and Genealogy“ geht es um einen für die pragmatische Forschungslogik zentralen Aspekt: Besonders Dewey verfolgte die These, dass ethische Maßstäbe, Werte und Religion, die der Idealismus als absolute, naturgegebene und deshalb unantastbare Größen in sein Wirklichkeitsverständnis einbringt, aus lebenspraktischen wie machtpolitischen Zusammenhängen historischer Epochen stammen. Im historischen Prozess wurden sie umgeformt zu unhinterfragbaren Wahrheiten, die Herrschaftsinteressen dienen. Deshalb sei ihnen, so Dewey, jeder zeitenthobene Absolutheitsanspruch abzusprechen.

Proudfoot verweist in diesem Kontext auf Nietzsches Schrift „Zur Genealogie der Moral“, die, polemisch sehr viel schärfer gefasst, zur Bestätigung der These Deweys dienen kann. Dazu sei angemerkt: Die Auflösung von Absolutheitsansprüchen in den Geisteswissenschaften zugunsten des historischen Nachweises ihres zeitgebundenen Ursprunges war keineswegs nur ein Anliegen des amerikanischen Pragmatismus, sondern um 1900 in Europa, vor allem im deutschsprachigen Raum, mit der Durchsetzung der historisch-kritischen Methode in den Geisteswissenschaften auch Bestandteil (vornehmlich protestantischer) Universitätstheologie geworden.

Im Rezensionsband verweist Proudfoot auf Deweys und James' These, der tradierte Idealismus sei immer dem Zirkelschluss erlegen, dass das, was als objektiv wahr bewiesen werden soll, bereits in den vorlaufenden Voraussetzungen enthalten sei. Diese Kritik ist einsichtig, doch auf den Pragmatismus trifft sie weit mehr zu. Mit dem von Proudfoot untersuchten Konzept „inquiry“ - Schlüsselbegriff in Deweys Logik - suchte Dewey zu vermeiden, sich einem derartigen Zirkelschluss auszusetzen. Der historische Abstand zeigt, dass die Forschungslogik Deweys, die - wie Proudfoot herausarbeitete - auch Unklarheiten im Pragmatismus von James überwinden wollte, der guten Absicht nicht gerecht wird. Ein Forschungskonzept, das Forscher und Forschungsobjekt, - Aktion/Reaktion bzw. Organismus/Umwelt - nicht trennt, sondern als Erfahrungsganzheit sehen möchte, wie dies in Deweys Logik der Fall war (seit seinem berühmten Aufsatz über den Reflexbogen von 1896), bringt anfangs immer schon das ein, was am Ende herauskommen soll. Die „Handlungsforschung“ der 68er, die eine Parallele zu Deweys Inquiry bildete, attackierte die um Objektivität bemühten Methoden der empirischen Forschung. Doch die emanzipative Selbstaufklärung durch das Handeln von Subjekten, die nicht mehr Objekte (Probanden) eines experimentellen Versuchsplans sein wollten, blieb in der Hoch-Zeit der 68er immer auch ein Stück sich selbst erfüllender Prophezeiung und ist heute nur noch historisch erwähnenswert.

Auch wenn Dewey zu Recht jede „Naturalisierung“ der Geschichte durch Ideologie und Glauben zurückwies, war er alles andere als ein kritisch arbeitender Historiker. Es gibt zwar einige gute wissen-

schaftshistorische Aufsätze von ihm, wie etwa über Thomas Hobbes. Dewey war aber als Darwinist um 1900 viel zu sehr vom Progressivismus seiner Zeit beflügelt, als dass er vermocht hätte, die Geschichte Amerikas anders als evolutionär, hoch selektiv und idealistisch verklärt zu betrachten. Es war ethnozentrisches Denken, das Dewey, dem Geist der Zeit folgend, dazu brachte, den „Wilden“ als guten Menschen, aber evolutionär unten, die Herrschaftsinteressen rechtfertigende amerikanische Kultur jedoch ganz oben zu sehen. Die teleologische Sicht gesellschaftlichen Wachstums (growth) in seinem organischen Denken war Bestandteil seines Progressivismus.

Der Erfahrungsgewinn, den man Proudfoots Text entnehmen kann, liegt in der schärferen Konturierung des Basis-Dilemmas einer vom Pragmatismus beeinflussten Sozialforschung: Je voraussetzungsloser Religions- und Sozialwissenschaftler forschen wollen, desto stärker bewegen sie sich in Aussagenbereichen, die inhaltlich wenig Relevanz aufweisen. Dies zeigt nicht nur das Schicksal des Behaviorismus, sondern in anderer Weise auch Deweys Religionsschrift. Nach Deweys Vorstellung in „A Common Faith“ liegt substantielle religiöse Erfahrung allen anderen Erfahrungen als allgemeine Basis zu Grunde. In der Konsequenz solchen Verständnisses ist Erfahrung weitgehend inhaltsleer. Den Titel seiner Religionsschrift dürfte Dewey mit Bedacht gewählt haben - auch als Spitze gegen seinen größten Gegner, die katholische Kirche: Der katholische Glaube, altgriechisch „pistis katholikos“, ist der allgemeine Glaube. Dass Deweys Text dem keineswegs nahe kommt, sondern eher die ironische Bezeichnung „uncommon faith“ verdient, deuteten einige Kritiker an. In Deweys Predigttext über „Christianity and Democracy“ von 1892 sah das noch ganz anders aus. Hier und in einigen weiteren Texten jener akademischen Frühzeit Deweys machte er die Demokratie zum Erfüllungsort des Reiches Gottes auf Erden. Wenig später in Chicago wurde die Metapher Bestandteil des Social Gospel. Dewey übertrug sie auf jene Vision von Demokratie, deren Basis die Settlement-Bewegung bildete - konzentriert auf die Erfahrung von Jane Addams „Hull House“. Nirgendwo anders war diese Erfahrung zu finden. Dass Dewey nachbarschaftliches, gutes Zusammenleben als Modell für die politische Steuerung der mächtigsten Nation der Welt diente, machte seinen Demokratiebegriff so eindrucksvoll. Anstatt diese Demokratievorstellung kritisch zu hinterfragen, wurde sie gefeiert. Man verdrängte, dass Dewey ein real nicht einlösbares Ideal-Konstrukt präsentierte, mit dem konkurrierende soziale Vielfalt, die Zerstörungen des Kapitalismus und politische Dilemmata nicht zu bewältigen waren. Vieles an Deweys reifem Demokratiekonzept als Gemeinschaft sozialer Teilhabe ist im Geist von „brotherhood“ weltlich gewordener Dienst am Nächsten. Die Demokratie-Idee Deweys ist so spirituell durchwirkt, dass man sie als ein Stück säkularisierter Theologie bezeichnen kann. Sie bildete die weltliche Alternative zur „beloved community“ von Royce - mit dem Unterschied, dass Dewey fatalerweise beanspruchte, damit einen politisch ernst zu nehmenden Begriff von moderner Demokratie geliefert zu haben.

Josiah Royce und William James

Sollte man heute in der Lage sein, den amerikanischen Pragmatismus der Zeit um und nach 1900 mit Dewey, Mead, James und Peirce zu verbinden, so bleibt hierzulande der Name Josiah Royce doch völlig unbekannt, allenfalls findet man den Hinweis, dass Royce ein Gegner des Pragmatismus gewesen sei. Um diese Fehlinformation zu korrigieren, sei ein Blick auf jene beiden Texte des Rezensionsbandes geworfen, die William James und Josiah Royce gemeinsam betreffen. Sie stammen von Ludwig Nagl und Hans Joas.

Von Haus aus ist Joas historisch interessierter Soziologe, dem nach seiner Promotion über George H. Mead das Verdienst zukommt, ab den neunziger Jahren eine neue Beachtung des amerikanischen Pragmatismus erreicht und dabei auch die Rolle John Deweys unterstrichen zu haben, um dann als Religionssoziologe hervorzutreten. Er darf heute der vielleicht einflussreichste deutsche Religionsphilosoph genannt werden. Im Rezensionenband reflektiert er Gemeinsamkeit und Differenz religiöser Erfahrung bei William James und Josiah Royce. Beide, James und Royce, lehrten vor und nach 1900 an der Harvard Universität in Cambridge.

Bei Joas spürt man die Absicht, die Leserschaft vor allem mit Josiah Royce als Schüler, Freund und Kollegen von William James bekannt zu machen. Der zweite Beitrag stammt von dem Wiener Philosophen Ludwig Nagl, seit langem ausgewiesen durch Forschungsarbeiten zum amerikanischen Pragmatismus einschließlich zu dessen Religionsphilosophie. Nagl ist heute im deutschsprachigen Raum vermutlich der beste Kenner der Royceschen Philosophie. Nun zu den Einzelheiten.

Nachdem Royce vor mehr als 100 Jahren starb, macht Joas' Beitrag zunächst das Fehlen einer Royce-Rezeption in Deutschland sichtbar: Nur ein einziges Werk, die Kölner Dissertation von Karl-Theo Humbach (1964), vermag er zu nennen. Doch auch die 1926 veröffentlichte, durch Bruno Bauch betreute (inhaltlich eher abschreckende) Jenaer Dissertation des aus den USA stammenden Walter Rothmann über „Josiah Royces Versuch einer Synthese von Pragmatismus und Objektivität“ ist erwähnenswert, denn nicht nur Royce, sondern auch der Pragmatismus erscheinen im Titel des Bändchens. In der Weimarer Republik war das eine Rarität. Joas bewertet Royces Buch von 1912, „The Sources of Religious Insight“, das aus Gastvorlesungen hervorging, als kritische Auseinandersetzung mit James' „Varieties of Religious Experience“. In Royces zweibändigem Werk von 1914, „The Problem of Christianity“, das ebenfalls Gastvorlesungen wiedergibt, treten demgegenüber stärker Peirce und dessen Semiotik in den Vordergrund. Royces posthume Kritik an James fasst Joas in sieben Punkten zusammen. Es liegt nahe, dass Joas schließlich auch skizziert, mit welchen Gegenargumenten der verstorbene James seinem in bestimmten Punkten anders denkenden Kollegen vermutlich geantwortet hätte ☐ für die Leserschaft ist diese Reflexion eine willkommene Ergänzung.

Die größte Differenz zwischen Royce und James liegt nach Joas darin (und auch dies ist nachvollziehbar), dass Royce einen mehrfach von Krisen heimgesuchten, doch starken gemeinschaftsbestimmten Glauben an Gott besaß, der die Hoffnung auf Versöhnung der Menschen einschloss. James, der immer bereit war, den Willen zum Glauben und das Gute des Gottvertrauens zu verteidigen, ging der Bekenntnischarakter der Royceschen Philosophie viel zu weit. In der Tat: Jener Philosophie der Pflichttreue gegenüber Gott (Philosophy of Loyalty), die Royce als Basis des lebendigen Glaubens ansah, folgte James nicht. James' Eltern waren oft in Europa. Er selbst war es in seiner Jugend ebenfalls ☐ geprägt durch Internatsschulen, die er in Deutschland und der Schweiz besuchte, und Universitätsstudien, später auch durch Forschungsaufenthalte und immer wieder durch Kuraufenthalte. Von Deutschland abgesehen, hielt er sich auch in Frankreich und nicht zuletzt bei seinem Bruder Henry, dem berühmten Schriftsteller, in England auf. James war nicht nur gebildet, sondern er „hatte Bildung“. Als der Vater im Sterben lag, schrieb William an ihn einen bewegenden Abschiedsbrief an dessen Ende er sagte: Er wisse nicht, ob es ein Drüben gebe und ob man sich wiedersehe, aber sollte dies so sein, so wären alle Fragen gelöst und alles wäre gerechtfertigt. Einen frommen christlichen Gemeinschaftsglauben, wie ihn Royce besaß, hatte James nicht.

Aus der Distanz von über hundert Jahren betrachtet ist der beschriebene Unterschied im Glauben zwischen James und Royce nicht unermesslich groß. Die Differenz in ihrer religiösen Überzeugung stand in engem Zusammenhang mit der Differenz ihrer Philosophie: Royce vertrat eine „christliche Metaphysik“ (Frank M. Oppenheim, S.J.), in welcher der Mensch Versöhnung erfährt in einer religiös gleichgesinnten Beloved Community der sichtbaren wie der unsichtbaren Kirche. Die unsichtbare Kirche Roycescher Auffassung kann man sich als locker in augustinisch-calvinischer Tradition stehend vorstellen. Es ist, nebenbei bemerkt, wohl kein Zufall, dass das neue Interesse an der Philosophie des Protestanten Royce bei einzelnen katholischen Hochschullehrern in den USA wie in Deutschland ein reges Interesse begleitet.

Der besondere Wert des Beitrages von Ludwig Nagl über Royce besteht unter anderem darin, auf die Bezüge zum Katholizismus der Zeit aufmerksam zu machen. So verweist er auf das Interesse liberaler katholischer Kreise in Europa für den Pragmatismus. Der Katholizismus war in der Krise, nachdem die römische Kurie durch mehrere Lehrschreiben öffentlich machte, einen Abwehrkampf gegen die modernen Zeiterscheinungen zu führen, insbesondere gegen Demokratie und Liberalismus. Auf's Ganze gesehen gewann die Kirche diesen Kampf nicht, der viele Katholiken, die ein kirchliches Amt wahrnahmen, in Gewissensnot brachte.

Nagls Text macht der Leserschaft noch einmal einige Unterschiede der Sichtweisen zwischen Royce und James klar. Royces Pragmatismusverständnis war von der Nähe zu Kant und dem deutschen Idealismus geprägt. James bemühte sich um eine versöhnende Position, indem er den Pragmatismus als neue Botschaft mit europäischen Wurzeln verkündete. Radikal ablehnend standen sich nach 1900 nur Royce und Dewey gegenüber. In Royces Betonung des Community-Gedankens sieht Nagl eine Kritik an negativen Erscheinungen der modernen Zeit, die Royce von Zeitgenossen als allzu darwinistisch-individualistisch interpretiert sah; Royce forderte eine philosophische Neuinterpretation der Lehre Darwins als Kosmologie. James' Denken sah Royce zu stark geprägt durch die erste Sturm- und Drangperiode des Darwinismus in Amerika (die allerdings bei Dewey wesentlich stärker auftrat). Royces „beloved community“ besaß die Funktion eines Schutzschildes gegen den grassierenden Sozialdarwinismus. Die im postdarwinischen Zeitalter florierenden Theorien über die Gefährdung der Volkssubstanz und die These vom „Survival of the Fittest“ (Herbert Spencer) leistete, verstärkt durch die Massenimmigration, nationalen Ängsten Vorschub, so dass US-Bundesstaaten in pragmatischer Absicht Sterilisationsgesetze beschlossen, beginnend mit Indiana, 1907. Die Maßnahmen trafen: Geistes-, Sexual-, Alkoholranke, „feeble minded“, als entwicklungsunfähig betrachtete Gefängnis- und Anstaltsinsassen, Schwerkriminelle, „black people“, soweit deren Bildungsfähigkeit völlig aussichtslos zu sein schien. Ein Protest der amerikanischen Pragmatisten gegen diesen Angriff auf die Menschenwürde ist nicht überliefert, doch die Begeisterung F.C.S. Schillers für die „Eugenik“ ist nachlesbar (Schiller, 1932).

Der Beitrag von Vincent Colapietro im Rezensionsband lässt noch einmal den Blick von Royce zu Peirce schweifen. Dabei macht er die Tiefe der religiösen Dimension im Denken von Peirce besonders deutlich. Colapietro stellt fest, dass sich die Standpunkte von Peirce und Royce in großen Teilen überlappten (Colapietro, in Deuser et al., 2016, S. 189). Der christliche Gottesglaube, eine christliche Metaphysik, die in der dreistelligen Zeichenlehre Peirces die göttliche Trinität in Erscheinung treten lässt (wie Deuser 2004 gezeigt hatte) und nicht zuletzt die soziale Bestimmung des Menschen bildeten zentrale Momente im Denken von Peirce und Royce, die sie viel näher aneinander rücken lassen, als dies in bisherigen Deutungen des Pragmatismus beachtet wurde.

Die Gegenüberstellung der Religionsphilosophie von Royce und James wird erwartungsgemäß den stärker sozial bestimmten Standpunkt von Royce und die mehr Individuumzentrierte Position von James erwähnen, was sich in den Beiträgen von Joas und Nagl nur andeutet. Nicht vergessen werden sollte, dass Royce die Individuumbezogene Position durchaus reflektierte (zum Beispiel in seiner an Kant orientierten Moralphilosophie), während es ein besonderes Anliegen von Michel Slater (2014, S. 23) ist, die soziale Seite in der Religionspsychologie James' deutlich zu machen, um sie vor Unterschätzung zu bewahren.

William James entwickelte nicht nur die Vorstellung von der Pluralität des Universums, sondern auch vom endlichen, finiten Gott. Christian Polke weist im Rezensionsband darauf hin, dass viele Intellektuelle am Ende des 19. Jahrhunderts sich vom allmächtigen, ewigen Gott verabschiedeten; darunter auch der Bostoner Theologe Edgar Brightman, dessen Standpunkt Polke mit dem von James vergleicht. Polke setzt dem finiten Gott argumentativ „expressiven Theismus“ entgegen. Was er beschreibt, wird bei einzelnen Menschen offenbar, wenn sie von einem existenziellen Erlebnis berichten, das sie zu Gott und zum Glauben (zurück-) gebracht hat. Sie beginnen, ihrem Leben einen neuen Sinn zu geben - etwa nach Errettung aus Lebensgefahr oder erlebter Dankbarkeit im Falle geleisteter Hilfe für Menschen in Not.

James' funktionaler Gottesbegriff verblieb im Endlichen und war nicht absolut oder unendlich gedacht. Ein unvollständiger Gott ist schon eine merkwürdige Konstruktion, die, von der Kanzel im Gottesdienst verkündet, dem Geistlichen vermutlich ein Lehrzuchtverfahren oder Schlimmeres bescheren würde. Auch Polke akzeptiert ein solches Gottesverständnis nicht. Für den gläubigen Christen ist James' Gedanke in der Tat kaum befriedigend. Eine im Glauben veränderte Sicht Gottes, welche Allmacht nicht mehr zum Prädikat des Gottesbegriffs rechnet, vollzog Hans Jonas als Überlebender seiner in Auschwitz ermordeten Familienangehörigen. Man kennt Jonas' unvergessene Rede von 1984 über den „Gottesbegriff nach Auschwitz“. Er greift zurück auf die Frage Hiobs: Herr, wo warst du? Auschwitz veränderte das Bild von Gott bei denjenigen, die, was auch immer geschieht, von Gott nicht lassen können: Gott kann nicht (mehr) als Allmächtiger für den Genozid an seinem Volk und zugleich für das versprochene Heil, für Erbarmen und Liebe in Anspruch genommen werden. Hält man sich an Letzteres, steht allein Gottes Barmherzigkeit im Zentrum. Ob man diese Interpretation mit der totalen Selbstentäußerung des Schöpfers im Schöpfungsakt begründet, für den Gott alles gegeben habe (entsprechend Jonas' Darstellung), oder ob man diese Begrenzung Gottes unerklärt lässt, ist hier unerheblich. Wichtiger ist: Nicht die analytische, außerhalb des Glaubens stehende Sicht des finiten Gottes von James, sondern die tragische, im Glauben vollzogene Wendung von Jonas - auf Gott hin - zeigt Authentizität.

Polke erwähnt Hans Jonas' Beitrag zu diesem Problemkreis nicht. Mir scheint er wichtig genug, um die Intention Polkes zu stärken. Sein Beitrag macht einmal mehr deutlich, dass die rationale Erklärung Gottes als einer reinen Wunschprojektion (Ludwig Feuerbach) von der existenziellen Gotteserfahrung, die Glauben und Lebensführung bestimmt, überhaupt nicht tangiert wird. Deweyaner können, anders als Dewey es vermochte, von tiefem oder weniger tiefem Glauben erfüllt sein. In diesem Sinn argumentiert auch Slater, der betont, Deweys radikaler Antitheismus beinhalte kein Argument, das auch nur ansatzweise in der Lage sei, jemanden davon zu überzeugen, dem tradierten Glauben den Rücken zu kehren (Slater, 2014, S. 130). Ebenso wenig bilde Deweys Sicht der Religion eine normative Vorgabe für das moderne Verständnis von Pragmatismus.

Deweys Meinung zur Religion erscheint im hohen Alter erstaunlich eng, ja antiliberal. Pragmatisches Denken ist viabel. Es öffnet und beschreitet viele Wege. Gerade dort, wo unter den Vertretern des klas-

sischen Pragmatismus beachtliche Differenzen der Sichtweisen auftraten wie im Fall der Religion, bedeutet das Bekenntnis zum Pragmatismus heute, religiöse Vielfalt nicht nur zu dulden, sondern sich in dieser Vielfalt wohl zu fühlen (Slater, 2014, S. 182). Das entspricht dem Standpunkt von William James.

Wilhelm Wundt prägte den Satz: „Man kann den Pragmatismus nicht verstehen, wenn man nicht vor allem seine Religionsphilosophie in Betracht zieht“ (Wundt, 1921, S. 97). Die Aussage fiel drei Jahre vor Beginn des Ersten Weltkrieg und war Zunder für das lodernde Feuer der Auseinandersetzungen um die neue American Philosophy in Europa. Liest man die jüngsten Beiträge von Religionsphilosophen zum Pragmatismus, wie sie hier ausgebreitet wurden, wird klar, dass Wundts Statement erst heute seine tiefere Wahrheit enthüllt. Was können Erziehungswissenschaftler daraus lernen? Ein bekanntes Nietzsche-Wort abwandelnd möchte man ihnen zurufen: „Du gehst zum Pragmatismus? Vergiss jene Theologen und Religionsphilosophen nicht, die ihn besser kennen, als Universitätspädagogen ahnen!“

Ausblick

James' und Deweys Äußerungen über die letzte Dinge sind aufs Ganze gesehen zurückhaltend, weisen jedoch wesentliche Unterschiede auf. Sie machen deutlich, in welchen Abstufungen die Verblässung des Gottesglaubens im ersten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts (und später) in Erscheinung trat. Schon vor 1900 waren in Europa die Nachwirkungen der Ideen von Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Friedrich Nietzsche und Charles Darwin in Intellektuellen-, Künstler- und Literatenkreisen ebenso wie in der Arbeiterschaft dergestalt wirksam, dass Kirche und Christentum rasant an Einfluss verloren. Universitätstheologie und kirchliche Kreise waren sich nicht mehr sicher, wie sie mit der Abwendung von der tradierten Religion in vielen gesellschaftlichen Gruppen umgehen sollten. Verweise auf das Strafgericht Gottes wirkten schon lange nicht mehr. Durch wachsende Widersprüche zwischen den Ergebnissen historisch-kritischer Forschung und der Lehre Darwins einerseits, kirchlicher Lehre andererseits wuchsen die Spannungen innerhalb der akademischen Theologie.

Es wäre unsinnig, im deutschen Kaiserreich heute nur engen Nationalismus feststellen zu wollen, ohne nicht auch die Bereitschaft zu liberaler Kooperation und moderner Vielfalt zu sehen. In der deutschen Theologie standen zum Beispiel Adolf von Harnack, Ernst Troeltsch und Otto Baumgarten für diese offene Haltung. Zuständig für die Bearbeitung der neu aufbrechenden Frage, „Was ist der Mensch – was gibt dem Leben Sinn?“ wurde unter anderem die sich neu formierende Religionsphilosophie. Im akademischen Raum besaß die Theologie zwar Reputation, aber für die Verarbeitung des neuen Wissens über den Menschen in einer Epoche der Wissensexplosion gewannen an ihrer Stelle Anthropologie und Religionsphilosophie, später auch die Religionssoziologie an Boden - durch Deutungsmuster, die quer zu theologischer Dogmatik stehen. Erst der historische Rückblick macht sichtbar, dass der Pragmatismus um 1900 eine wissenschaftstheoretische Kompensationsfunktion wahrnahm. Das lernt man aus dem hier vorgestellten Tagungsband, auch ohne dass seine Autoren dies ansprechen.

Erinnert sei an jene vielzitierte Denkfigur, die Odo Marquard in kompensatorischer Absicht zur Kennzeichnung der Lage der Philosophie benutzte. Vom Pragmatismus sprach Marquard nicht. Doch wenn man Marquards Reclam-Bändchen „Abschied vom Prinzipiellen“ gelesen hat, wird einem heute klar: Der amerikanische Pragmatismus mit seinem religiösen Hintergrund war ein Kompensationsprodukt im Prozess der geistigen Verselbständigung der USA. Amerika wollte eine eigenständige Philosophie kreieren, abgelöst von Europa; dabei waren in den vorangegangenen Epochen die Repräsentanten die-

ser Philosophie bis weit über die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts hinaus Theologen, und die Philosophie war europäisch.

Die Pragmatisten Amerikas änderten dies. Sie machten vieles einfacher, manches allzu einfach. Dabei spielte die Religion eine - im Einzelnen unterschiedliche - Rolle bei der Bearbeitung eines Basisproblems: James und noch stärker Dewey wollten das Absolute im System idealistischer Philosophien verabschieden, besaßen aber keine tragfähige Fundierung für die eigene Philosophie, so dass man das, was man glaubte abgeschafft zu haben, in anderer Form ungewollt wieder einführte: Idealismus und Metaphysik.

Zur logischen Verankerung von Experience, Erfahrung, als Basiskonzept des Pragmatismus war man genötigt, auf ein psychologisches Konzept zurückzugreifen, das im Raum stand, ohne dass sein Urheber Franz Brentano in den USA eine Rolle spielte. Es ging um die These, dass eine psychische Vorstellung auf einer Intention bzw. auf einem Akt mit Verweisungscharakter beruht. Psychologische Konstrukte in vollwertige Philosophie überzuführen war für die Vertreter des Pragmatismus nicht einfach. Dewey hat lebenslang daran gearbeitet. Die religiöse Schiene bot sich an zur Kompensation dieses Defizits: Peirce und Royce nutzten sie, James fand im „Willen zu glauben“ einen eleganten funktionalen Mittelweg zwischen Glaubensergriffenheit und Glaubensdistanz, während der späte Dewey die Absetzung Gottes unter Rückholung des Glaubens ins Diesseits vollzog. Damit wird die Vielfalt von Standpunkten im Pragmatismus deutlich. Sie ist die Antwort auf eine schlichte Frage, „Wie hältst du’s mit der Religion?“ (die „Gretchenfrage“ in Goethes Drama Faust), die klar zu beantworten schon Goethe ziemlich schwer fiel.

Der Prozess der Ablösung der Theologie als Deutungsinstanz für das soziale Leben ging in Europa schneller als in den USA vonstatten. Doch auch in den USA begann die Theologie ihre Zuständigkeit zu verlieren, die sie früher für alle Lebensgebiete in Anspruch genommen hatte. An ihre Stelle traten religiöse Bewegungen, die in Spannung zu den etablierten Kirchen standen. Theologischer Funktionsverlust (Inkompetenz) erzeugte Kompensationsbedarf. Neue Kompetenz war gefragt. Anthropologie, Religionsphilosophie und Religionssoziologie entstanden, um es mit der ironischen Eloquenz eines für sprachliche Kreativität bekannten Philosophen zu sagen, im Zuge der vom Zeitgeist geforderten „Inkompetenzkompensationskompetenz“ (Marquard, 1987, S. 23ff.).

Mit dem Pragmatismus James', Deweys und Meads wurde die Welt diesseitige Erfahrungswelt, doch damit wurde sie für den Menschen keineswegs sicherer - trotz Hoffnung auf innerweltliches Glück. Auf Glück zu hoffen, um langes Leid ertragen zu können, ist nach der Gebrochenheit der historischen Erfahrung des 20. Jahrhundert kaum denkbar, ohne dass dabei der Religion eine wichtige Rolle zukommt. Die Religion wird gebraucht, denn nur sie vermag die absoluten Werte des Humanum, der Menschenrechte, der Würde der Person zu binden. Wie aber die Religion in Anspruch nehmen, wenn Theologie und Kirche nicht mehr für das gesellschaftliche Ganze stehen?

Möglichkeiten dazu eröffnet das Konzept der Selbsttranszendenz. Mit Selbsttranszendenz wollte Viktor Frankl (2005, S. 335) ein Zeichen setzen gegen Anthropomorphismus, Werte-Relativismus, Atheismus. Frankl (†1997) war Überlebender des Holocaust, seine Familienangehörigen wurden in Auschwitz ermordet. Mit dieser Erfahrung begründete er, tief gläubig, die Existenzanalyse und Logotherapie. Wie oben erwähnt, sah Putnam Deweys Religionsauffassung als reduktionistisch an und lehnte sie ab. Frankl hatte denselben Einwand des Reduktionismus gegenüber der Psychoanalyse Freuds, die die

Gottesidee zur Projektion der Vaterimago erklärte. Frankl sprach von Selbsttranszendenz als einem anthropologischen Merkmal, das die personale Gotteserfahrung ermöglicht. Existenzanalyse und Logotherapie gehen vom werterfüllten, sinnsuchenden Menschen aus. Max Schelers Anthropologie und dessen Begriff der Welthabe besaßen für Frankl zentrale Bedeutung. Schelers letzte Schrift, „Die Stellung des Menschen im Kosmos“, ist der klassische anthropologische Text europäischer Philosophie. Ihm gegenüber bildet Deweys Sicht des Grundverhältnisses von Mensch und Welt den Gegenpol. Als das einzige Wesen, das über geistige Freiheit verfügt, vermag nach Scheler nur der Mensch „nein!“ zu sagen. Deweys Ethik macht allein Erfahrung zum Maßstab des Handelns: Im Licht Darwins ist der Mensch Organismus, der Anpassung (adjustment) betreibt und dabei in wechselseitiger Interaktion mit der Umwelt steht. Frankl sagte demgegenüber: „Menschsein weist immer schon über sich selbst hinaus, und die Transzendenz ihrer selbst ist die Essenz menschlicher Existenz“ (Frankl, 2005, S. 9).

Es ist wohl kein Zufall, dass die Frage von Hans Joas: „Braucht der Mensch Religion?“ die er auf dem Ökumenischen Kirchentag 2003 stellte und sie mit seinem Konzept der Selbsttranszendenz positiv beantwortete, in der Öffentlichkeit ein größeres Echo fand als Frankl Jahrzehnte zuvor. Zunächst steht dieses Echo in einem gewissen Widerspruch zur These von dem schwindenden Einfluss der Religion in der Gesellschaft. Doch während bei Frankl Selbsttranszendenz das ist, was jeden Menschen glaubensfähig für die Gotteserfahrung macht, demnach Voraussetzung für Gotteserfahrung ist, gewinnt der Begriff bei Joas eine etwas breitere Bedeutung, die die Gotteserfahrung berühren kann, aber nicht muss. Joas beschreibt, welche Art die Anmutungen sind, die Akte der Selbsttranszendenz ins Bewusstsein treten lassen. Er skizziert das Moment des Erlebens und betont dabei stärker die Ungewöhnlichkeit dieser Erfahrung: „Ich schlage also vor, auf eine Art von Erfahrungen zu reflektieren, die nicht selber schon Gotteserfahrungen darstellen, ohne die wir aber nicht verstehen können, was Glaube, was Religion eigentlich ist. Ich nenne diese Erfahrungen Erfahrungen der Selbsttranszendenz“ (Joas, 2004, S. 17).

Es geht dabei um „das Ergriffenwerdens von etwas, das jenseits meiner selbst liegt“, „eines Hinausgerissenwerdens über die Grenzen des eigenen Selbst“. Der Begriff der Selbsttranszendenz taucht im Rezensionenband nicht auf. Vermutlich war das bewusste Absicht der Herausgeber. Doch wenn man diesen beeindruckenden Band mit einer Aura umgeben sieht, die nur von dem geistigen Auge der besonders interessierten Leserschaft wahrgenommen wird, dann drückt diese Aura - so denke ich - Selbsttranszendenz aus.

Praktische Theologie und Kirche übernahmen viele Methoden des Pragmatismus stillschweigend. Gott fungiert heute als flexibel handhabbare Größe für eine Bedarfstheologie, die Beratung und soziale Dienste anbietet. Der Begriff „Kirchenkampf“ hat einen neuen Sinn erhalten: Kirchen kämpfen um Mitglieder. Theologen sind besonders gefragt, wenn sie öffentliche Resonanz besitzen. Entsetzen und kollektive Trauer, die ein plötzliches Unglück mit hohen Verlusten an Menschenleben verursacht, werden durch das Gedenken an die Opfer und die Anteilnahme am Schmerz der Hinterbliebenen öffentlich zum Ausdruck gebracht. Die Mitwirkung der Kirchen und Religionsgemeinschaften entspricht dabei einem zentralen gesellschaftlichen Bedürfnis.

William James behielt Recht. Im Vorwort seines Essay-Bandes „The Will to Believe“, Der Wille zum Glauben, machte James (1899, S. XV) deutlich: Im Konkurrenzkampf der Religionen gehe es darum, im Geist von Toleranz die günstigsten Bedingungen für das Überleben des tauglichsten Glaubens zu sichern.

Die beiden großen christlichen Glaubensrichtungen in Deutschland tun dies, indem sie sich nicht mehr fremd gegenüber stehen, sondern zusammenrücken. Im Vorfeld des Luther-Jubiläums 2017 (500 Jahre Ablassthesen) betont katholischerseits Kardinal Marx, Vorsitzender der deutschen Bischofskonferenz, in Bezug auf die abtrünnigen Protestanten: „Uns eint vieles!“ (Marx, 2016). Der Protestant würde zwar auf Grund einer solchen Versicherung nicht gleich katholisch werden wollen, doch er könnte mit einem Zeichen guten Willens reagieren, indem er das letzte Wort im James Bond-Film „Ein Quantum Trost“ zitiert. Nachdem Geheimdienstchefin „M“ James Bond beschwört, er möge weiterhin im Dienst für Ihre Majestät zur Verfügung stehen, antwortet Bond lakonisch: „Ich war nie weg!“

Literatur

- Alexander, Michelle (2010): *The New Jim Crow. Mass Incarceration in the Age of Colorblindness*. New York NY: New Press.
- Deuser, Hermann; Joas, Hans; Jung, Matthias & Schlette, Magnus (Eds.) (2016): *The Varieties of Transcendence. Pragmatism and the Theory of Religion*. New York: Fordham University Press.
- Dewey, John (1891): *The Collected Works. Ed. by Jo Ann Boydstone. The Early Works [EW], Vol. 3, 1889-1892. Early essays and Outlines of a Critical Theory of Ethics*. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press.
- Dewey, John (1897): My Pedagogic Creed. URL: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (Abruf: 6.11.2016).
- Dewey, John (1906): Experience and Objective Idealism. In: *The Collected Works. Ed. by Jo Ann Boydstone. The Middle Works [MW], Volume 3*. Carbondale: Southern Illinois Univ. Press, pp. 128-144.
- Dewey, John (2002): *Logik. Theorie der Forschung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp (Orig. amerik. 1938).
- Dewey, John (2004): Ein allgemeiner Glaube. In: John Dewey: *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*. Hrsg. u. übersetzt von Martin Suhr. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 229-292 (Orig. amerik. 1934).
- Dewey, John (2016): *Kunst als Erfahrung*. 8. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. (amerik. Original 1934).
- Du Bois, W.E.B. (2008): *Die Seelen der Schwarzen – The Souls of Black Folk*. Freiburg i. Br.: Orange Press (Orig. amerik. 1903).
- Frankl, Viktor (2005): *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*. 3. Aufl. Bern: Huber.
- Glaude jr., Eddie S. (2007): *A Shade of Blue. Pragmatism and the Politics of Black America*. Chicago: University of Chicago Press (insbes. S. 17-46).
- Hohr, Hansjörg & Retter, Hein (2009): *Gesellschaft, Religion und Ästhetik in der Erziehungsphilosophie John Deweys*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hook, Sidney (1959): Pragmatism and the Tragic Sense of Life. In: *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association. Vol. 33 (1959/1960)*, pp. 5-26. URL: <http://www.jstor.org/stable/3129513> (Abruf: 6.11.2016).
- James, William (1899): *Der Wille zum Glauben und andere popularphilosophische Essays*. Stuttgart: Frommann.
- James, William (1902): *The Varieties of Religious Experience. A Study in Human Nature*. URL: www.hudevbooks.com/library/william_james_var.pdf (Abruf: 6.11.2016).
- James, William (1925): *Die religiöse Erfahrung in ihrer Mannigfaltigkeit. Materialien und Studien zu einer Psychologie und Pathologie des religiösen Lebens*. Übersetzung u. Bearbeitung von Georg Wobbermin. 4. Aufl. Leipzig: Hinrichsches Buchhandlung.

- Jaspers, Karl (1931): *Die geistige Situation der Zeit*. Berlin: de Gruyter.
- Joas, Hans (2004): *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Kegley, Jacquelyn Ann K. (2009): Josiah Royce on Race: Issues in Context. In: *The Pluralist*, Vol. 4, No. 3, pp. 1-9. URL: <http://www.jstor.org/stable/20708988> (Abruf: 6.11.2016).
- Kestenbaum, Victor (2002): *The Grace and the Severity of the Ideal. John Dewey and the Transcendent*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lewin, Kurt (1931): *Die psychologische Situation bei Lohn und Strafe*. Leipzig: Hirzel.
- Marquard, Odo (1987): *Abschied vom Prinzipiellen*. Stuttgart: Reclam.
- Marx, Reinhard (2016): „Uns eint vieles.“ Interview. In: *Chrismon spezial. Das evangelische Magazin*. Ausgabe zum Reformationstag am 31. Oktober 2016, S. 19.
- Peirce, Charles S. (1965): *Collected Papers of Charles Sanders Peirce Vol. V: Pragmatism and Pragmatism, Vol. VI: Scientific Metaphysics*. Ed. by C. Hartshorne and P. Weiss. Two Volumes in One. Cambridge (Mass.): The Belknap Press of Harvard University Press.
- Petersen, Peter (1971): *Führungslehre des Unterrichts*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Ralston, Shane (2007): John Dewey „on the side of the angels“. A Critique of Kestenbaum’s Phenomenological Reading of „A Common Faith“. In: *Education an Culture*, Vol. 23, No. 2, p. 63-75. URL: <http://www.jstor.org/stable/42922611>. (Abruf: 6.11.2016).
- Retter, Hein (2017): Faszination und Schwierigkeiten der Sozialphilosophie Deweys. „Nun aber bleiben Glauben, Hoffnung, Demokratie – diese drei.“ In: Konrad, Franz-Michael; Knoll, Michael & Fuchs, John A. (Hrsg.): *John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in progress).
- Rice, Daniel F. (1993): *Reinhold Niebuhr and John Dewey. An American Odyssey*. Albany, NY: State University of New York.
- Royce, Josiah (1908): *Race Questions, Provincialism and Other American Problems. Reprint 1967*. Freeport, NY: Books for Libraries Press.
- Royce, Josiah (1912): *The Sources of Religious Insight*. New York: Charles Scribner’s Sons.
- Royce, Josah (1914): *The Problem of Christianity. Vol. 1: The Christian Doctrine of Life. Vol. 2: The Real World and the Christian Ideas*. New York: MacMillan.
- Rummenie, Bruce (2010): *John Dewey and Reinhold Niebuhr. An Uncommon Faith*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Schiller, F.C.S. (1907): *Studies in Humanism*. London. Macmillan.
- Schiller, F.C.S. (1932): *Social Decay and Eugenic Reform*. London: Constable & Co.
- Slater, Michael R. (2014): *Pragmatism and the Philosophy of Religion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, Thomas V. (1931): The Religious Bearings of a Secular Mind: George Herbert Mead. In: *The Journal of Religion*, Vol. 12 (1932), No 2, pp. 200-213. URL: <http://www.jstor.org/stable/1197002> (Abruf: 6.11.2016).
- Tillich, Paul (1926): *Die religiöse Lage der Gegenwart*. Berlin: Ullstein.
- Wundt, Wilhelm (1921): *Probleme der Völkerpsychologie*. 2. Aufl. Stuttgart: Kröner (Erstauflage Leipzig, 1911).
- Zakai, Avinhu (2008): *The Irony of American History. Reinhold Niebuhr and the American Experience*. In: *Revue LISA/LISA e-journal*. URL: <http://lisa.revues.org/915> (Abruf: 6.11.2016).

Über den Autor

Prof. Dr. Hein Retter: Emeritus, Technische Universität Braunschweig, Institut für Erziehungswissenschaft (Deutschland); Website: <https://www.tu-braunschweig.de/allg-paed//personal/ehemalige/hretter>. Kontakt: h.retter@tu-bs.de

☐ ☐ ☐

¹ Die Autoren des Bandes sind in der Reihenfolge der Beiträge: Christoph Seibert (Hamburg), Sami Philström (Helsinki), Christian Polke (Hamburg), Victor Kestenbaum (Boston, USA), Matthias Jung (Koblenz), Wayne Proudfoot (New York), Magnus Schlette (Heidelberg), Michael L. Raposa (Bethlehem, Pennsylvania/USA), Gesche Linde (Darmstadt), Vincent Colapietro (Pennsylvania State University), Hans Joas (Berlin), Ludwig Nagl (Wien), Hermann Deuser (Erfurt), Robert C. Neville (Boston, USA).

Jean-Luc Patry, Sieglinde Weyringer, Kathrin Aichinger &
Alfred Weinberger (Österreich)

Integrationsarbeit mit eingewanderten Jugendlichen mit VaKE (Values *and* Knowledge Education)

Zusammenfassung: Zur Integration eingewanderter Jugendlicher in die neue Kultur ist Wissensvermittlung über die gesellschaftlichen Bedingungen und Werte nicht hinreichend, sondern es bedarf auch der Moral- und Werterziehung im Hinblick auf die Begründung der jeweiligen Werte. Es wird ein didaktischer Ansatz vorgestellt, der geeignet ist, den Wissenserwerb mit der Moral- und Wertentwicklung zu kombinieren: Values and Knowledge Education (VaKE). Die theoretischen Grundlagen und die Schritte beim praktischen Vorgehen werden dargestellt. Sodann wird eine Pilotstudie mit einer Gruppe von unbegleiteten jugendlichen Migranten zum Thema „Demokratie“ beschrieben, und die wichtigsten Erkenntnisse werden angegeben. In der Diskussion wird die Anwendbarkeit besprochen.

Schlüsselwörter: Integration, Flüchtlinge, Moral- und Werterziehung, Wissenserwerb, Pilotstudie

Summary (Integration work with foreign immigrant youths through VaKE [Values and Knowledge Education]): For a successful integration of young immigrants in the new culture and its values it is not sufficient that they acquire knowledge about the society; rather, moral and values education with respect to the justification of the respective values is required. We present an educational concept that permits to combine knowledge acquisition and moral education: “Values and Knowledge Education” (VaKE). The theoretical base and the practical steps are presented. Then a pilot study with a group of minor migrants about the topic of democracy and the most important results are described. The discussion addresses the question of applicability.

Keywords: Integration, refugees, moral and values education, knowledge acquisition, pilot study

Резюме (Жан-Лук Патры, Сиглинде Вайрингер, Катрин Айхингер & Альфред Вайнбергер: Работа по интеграции молодых мигрантов через использование дидактического подхода ценностного и познавательного образования [Values and Knowledge Education - VaKE]): Для успешной интеграции в новую культуру и новые ценности, недостаточно просто предоставить молодым мигрантам информацию о существующем общественном порядке и правилах. Необходимо изучение моральных принципов и ценностей, которые стоят за этим общественным порядком. В статье представлен дидактический подход, который позволяет комбинировать передачу знаний с воспитанием ценностей и моральных принципов - ценностное и познавательное образование. Рассматриваются теоретические основы и практические шаги в применении этого подхода. Далее описано пилотажное исследование на тему «Демократия» в группе молодых мигрантов без сопровождения, отражаются основные результаты этого исследования. Обсуждается также вопрос практического применения этого подхода.

Ключевые слова: интеграция, беженцы, моральное и ценностное образование, приобретение знаний, пилотажное исследование.

Derzeit flüchten sehr viele Menschen aus arabischen und afrikanischen Ländern nach Europa, darunter viele unbegleitete Minderjährige. Sie kommen in eine neue Kultur mit einer fremden Sprache, anderen Sitten und Gebräuchen und vor allem anderen Wertvorstellungen, anderen Praktiken und anderen Prioritäten bezüglich der Werte. Wie in vielen Ländern, in die Migranten kommen, ist

in Österreich deren erfolgreiche Integration „zum Wohle der gesamten Gesellschaft ein zentrales Anliegen“ (NAP.I, 2016, S. 2). Dabei wird Integration definiert als „ein wechselseitiger Prozess, der von gegenseitiger Wertschätzung und Respekt geprägt ist, wobei klare Regeln den gesellschaftlichen Zusammenhalt und den sozialen Frieden sichern“ (ebd.). Neben Sprachkompetenz und „wirtschaftlicher Selbsterhaltungsfähigkeit“ gehört zur Integration als drittes Ziel „die Anerkennung und Einhaltung der dem Rechtsstaat zugrundeliegenden österreichischen und europäischen Rechts- und Werteordnung“ (ebd.). Dieser letztgenannte Aspekt soll nachstehend diskutiert werden. Dabei geht es erstens darum, das dritte Ziel näher zu beleuchten, sodann soll eine Möglichkeit aufgewiesen werden, dieses Ziel auch umzusetzen.

Werte, Wertvorstellungen und Werterziehung

Ein Ziel der Integration bezieht sich somit auf den Themenkomplex der Werte, Wertvorstellungen und Anerkennung der Wertordnung. Was ist damit gemeint?

Unter Werten wird nachfolgend die Beurteilung von Handlungen und anderer Phänomene dahingehend verstanden, ob sie ethisch *geboten* (bzw. verboten, oder erlaubt) sind bzw. ob sie *positiv* (bzw. negativ) bewertet werden. Im ersten Fall, bei den Geboten, spricht man von ethischen Normen, im zweiten Fall von Werturteilen. Normen und Werturteile werden nachfolgend unter dem Begriff „Werte“ zusammengefasst.

Wenn jemand *denkt*, etwas sei geboten oder positiv, sprechen wir von Wertvorstellungen. In beiden oben genannten Fällen geht es aber nicht um diese subjektiven Überzeugungen, sondern darum, ob etwas *aus guten* Gründen geboten oder positiv ist. Dass jemand etwas als geboten ansieht oder positiv bewertet, bedeutet keinesfalls automatisch, dass es auch ethisch geboten oder positiv zu beurteilen ist. Dies lässt sich insbesondere daran zeigen, dass es Menschen gibt, die Werte vertreten, die keinesfalls als ethisch oder moralisch angesehen werden können. Ein Extremfall ist der Holocaust, d.h. die Vernichtung von Menschen auf Grund ihrer vermeintlichen Rassenzugehörigkeit: Es gab Menschen mit dieser Wertvorstellung, ethisch ist dies jedoch nicht akzeptabel. Normen und Werte sind deswegen gültig, unabhängig davon, ob jemand dieser Überzeugung ist oder nicht, d.h. diese Wertvorstellung hat oder nicht. Sie bedürfen der Rechtfertigung, was nur über übergeordnete Werte (z.B. den Menschenrechten) erfolgen kann. Wir können davon ausgehen, dass den Wertordnungen demokratischer Staaten eine solche Rechtfertigung zugrunde liegt, da die Legitimation im Diskurs, d.h. über die Argumentation zugunsten bzw. gegen bestimmte Rechtsnormen erfolgt – die Demokratie kann deswegen indirekt ebenfalls als übergeordneter Wert angesehen werden.

Ein weiterer Grund dafür, dass Werte nicht danach beurteilt werden können, ob sie von jemandem (und von wem) vertreten werden, ist bedingt durch den Umstand, dass unterschiedliche Personen bzw. unterschiedliche Kulturen unterschiedliche Wertvorstellungen haben. Spätestens wenn zwei Personen in einer gemeinsamen Situation mit einer Wertentscheidung konfrontiert sind und diese Personen diesbezüglich gegensätzliche Wertvorstellungen vertreten (d.h. wenn die erste Person die Entscheidung zugunsten ihrer eigenen Wertvorstellung fällt, werden die von der zweiten Person vertretenen Werte gebrochen, und umgekehrt), wird deutlich, dass Prioritäten gesetzt werden müssen. Diese Prioritätensetzung kann dahingehend erfolgen, dass (i) eine Person (aus welchem Grund auch immer) in der Hierarchie höher steht und deshalb ihre Wertvorstellungen zum Tragen kommen oder (ii) dass übergeordnete Werte – im vorliegenden Fall etwa Demokratie – herangezogen werden, um festzustellen, welcher dieser untergeordneten Werte zu bevorzugen ist. Dies bedeutet, dass der ethische Relativismus – sei es der individuelle (jeder soll seine eigenen Wertvor-

stellungen vertreten, und das ist angemessen) oder der kulturelle (jede Kultur soll nach ihren Wertvorstellungen leben, und das ist angemessen) – abzulehnen ist. In beiden Fällen bedarf es der Begründung für die Prioritäten, sei es, warum die Entscheidung der einen Person gegenüber der anderen zu bevorzugen ist, oder sei es, dass die Werte selber einer Rechtfertigung unterzogen werden.

Davon unbenommen ist die Tatsache, dass Menschen – einzeln oder als Kultur – tatsächlich unterschiedliche Wertvorstellungen haben. Dass sie diese Wertvorstellungen haben, bedeutet keineswegs, dass diese Werte auch ethisch *gerechtfertigt* sind. Schließt man von der Tatsache, dass jemand eine Wertvorstellung hat, darauf, dass dieser Wert auch gerechtfertigt ist, begeht man den sog. naturalistischen Fehlschluss (Schluss von Sein auf Sollen), der aus logischen Gründen nicht zulässig ist (etwa Morscher, 1974). Es gilt also immer wieder, Werte zu begründen. Wenn Integration erfolgreich sein soll, ist es deswegen wichtig, dass die Jugendlichen im Hinblick auf die Integration angeregt werden, für und gegen die Werte zu argumentieren, zumal sie in der Regel aus einer Kultur kommen, wo zumindest teilweise andere Wertvorstellungen als in der Empfängerkultur vorherrschen.

Man kann grundsätzlich drei verschiedene generelle Ansätze der Werterziehung unterscheiden (Oser & Althof, 2001). Der erste Ansatz ist die *Wertvermittlung*, die auch am häufigsten in der Praxis eingesetzt wird. Dabei wird davon ausgegangen, dass die in der jeweiligen Gesellschaft wichtigen Wertvorstellungen der nachkommenden Generation oder etwa den Migrantinnen und Migranten beigebracht werden sollen mit dem Ziel, dass die Personen diese Wertvorstellungen übernehmen, internalisieren und danach handeln. Zu den Methoden der Wertvermittlung zählt vor allem der Instruktionsunterricht, bei dem die Lernenden informiert werden, was die wichtigen Werte (z.B. Demokratie, Gleichbehandlung von Mann und Frau) sind. Eine weitere Methode der Wertvermittlung stellt das Modelllernen dar, bei dem den Lernenden vorgemacht wird, welche Wertvorstellungen wichtig sind (z.B. Grüßen, Pünktlichkeit). Schließlich gehören auch der Einsatz von Belohnungen oder Bestrafungen und das Üben der Werte zum Ansatz der Wertvermittlung.

Der generelle Ansatz der Wertvermittlung erweist sich aus verschiedenen Gründen als problematisch. Insbesondere hat sich in wissenschaftlichen Untersuchungen gezeigt, dass die Methoden der Wertvermittlung unwirksam sind, wie schon Hartshorne und May (1928) beinahe vor 100 Jahren in ihren klassischen Untersuchungen festgestellt haben.

„The methods they [die untersuchten Schulen; Anm. d. Autoren] employ, however, should be a matter of concern to all educators as they are typical of methods used by many agencies which hold themselves responsible for the moral education of children and of many plans which find vogue in our public schools. Yet the negative tenor of the results of this study should make us neither cynical or pessimistic, but rather cautious and inquisitive.“ (S. 339).

Das Wissen um relevante Werte führt nicht zum Handeln – kaum ein Mensch hält sich an alle Werte, von denen er weiß, dass sie in seiner Kultur gelten (Althof, Garz & Zutavern, 1988). Dabei helfen auch Strafen nicht, die bei Nichteinhaltung verhängt werden, denn diese führen nur dazu, dass Menschen versuchen, die Strafe zu vermeiden, aber sich nicht an die Werte halten, wenn keine Strafdrohung mehr besteht – wir kennen dies aus der Geschwindigkeitsbeschränkung beim Autofahren, die von vielen nur eingehalten wird, wenn die Geschwindigkeit auch wirklich kontrolliert wird. Vielmehr ist entscheidend, dass Menschen davon *überzeugt* sind, dass die entsprechenden Werte richtig sind.

Der zweite generelle Ansatz der Werterziehung ist der *romantische Ansatz*. Dieser Ansatz geht davon aus, dass es Aufgabe der Werterziehung sei, günstige Bedingungen zu schaffen, um das angeborene Potential wachzurufen, denn das Gute sei im Menschen angelegt. Werte können nur von der Person (als Wertvorstellungen) selbst bestimmt und nicht auf Grund objektiver Kriterien beurteilt werden. Zu den bekanntesten Methoden des romantischen Ansatzes zählt die Wertklärung (Values Clarification). Sie zielt darauf ab, dass Personen Klarheit über ihre eigenen Wertvorstellungen gewinnen, indem sie angeregt werden, über ihre Wertvorstellungen in spezifischen Situationen nachzudenken (Raths, Harmin & Simon, 1978; Mauermann, 1983). Auch der romantische Ansatz bringt in der Werterziehung Probleme mit sich. Erstens gibt es keine Unterscheidung zwischen moralischen und nicht moralischen Werten. Alle Werte sind gleich wichtig, egal ob es sich um den Wert des Menschenlebens oder um den Wert einer persönlichen Vorliebe handelt. Zweitens wird ein ethischer Wertrelativismus vertreten, d.h. welche Wertvorstellungen eine Person auch immer hat, sie sieht diese als gerechtfertigt an, und jede Auseinandersetzung über die Legitimität dieser Wertvorstellungen entfällt. Es wird der oben angesprochene naturalistische Fehlschluss begangen: Auf Grund der Tatsache, dass Menschen unterschiedliche Wertvorstellungen haben, wird geschlossen, dass es richtig sei, diese unterschiedlichen Wertvorstellungen zu fördern. Und schließlich zeigen wissenschaftliche Untersuchungen die Ineffektivität der Methode, wie etwa eine Metaanalyse von Lockwood (1978) zeigt: „Based on these studies, there is no evidence that values clarification has a systematic, demonstrated impact on students' values“ (S. 344).

Der dritte generelle Ansatz der Werterziehung wird als *progressiver Ansatz* bezeichnet. Dieser Ansatz beruht auf der Annahme, dass die Entwicklung von Wertvorstellungen einen individuellen Prozess darstellt (Konstruktivismus), der sich über mehrere Stufen von einer egoistischen über eine an sozialen Konventionen und Gesetzen orientierende zu einer auf der Grundlage universeller Prinzipien basierenden Auffassung von Werten vollzieht. Diese Stufenentwicklung des Verständnisses von Werten konnte empirisch gut überprüft werden (Kohlberg, 1984). Über spezifische Herausforderungen und Anregungen kann diese individuelle Entwicklung gefördert werden. Eine effektive Methode zur Förderung des Werteverständnisses stellt die Dilemma-Diskussion dar (z.B. Blatt & Kohlberg, 1975; Schlaefli, Rest & Thoma, 1985; Lind, 2003). Dabei werden Personen mit einer Geschichte konfrontiert, in der sich der Protagonist zwischen zwei Handlungsoptionen entscheiden muss. Was auch immer er tut, er wird relevante Werte brechen. Die Personen müssen entscheiden und begründen, wie der Protagonist handeln soll. In der Diskussion des Dilemmas kommt es zum Austausch verschiedener Wertauffassungen, Perspektiven anderer Personen müssen koordiniert werden und eigene Positionen müssen auf der Basis moralischer Prinzipien begründet werden. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskussion bringen Argumente für oder allenfalls auch gegen die Handlungsoptionen des Protagonisten der Geschichte ein und setzen sich mit anderen Argumenten auseinander. Dies steht im Einklang mit der oben dargestellten Konzeption vom Umgang mit Werten in einer Demokratie.

Neben den oben erwähnten drei generellen Ansätzen der Werterziehung lassen sich weitere Modelle unterscheiden (Oser, 2001), die aber durchwegs noch problematischer sind als die beiden erstgenannten (Wertevermittlung und Wertklärung) bzw. in der Praxis schwer umzusetzen sind und auf die deswegen hier nicht weiter eingegangen wird.

“Values and Knowledge Education (VaKE)”

Es ist also angemessen, sich im Hinblick auf die Förderung der Integration am Konzept des progressiven Ansatzes zu orientieren. Dabei wird es aber notwendig sein, dass die Jugendlichen auch um die in der Empfängerkultur bestehenden Werte und Konventionen wissen, d.h. nicht nur zugunsten

ihrer eigenen Wertvorstellungen angemessen argumentieren können (*Werterziehung*), sondern auch Kenntnisse über diese Kultur haben, u.a. über Prinzipien der Demokratie und die wichtigsten Regeln des Zusammenlebens (*Wissenserwerb*). Zusätzlich sind auch Sprachkompetenz und Fähigkeiten, die in der Arbeitswelt relevant sind, anzustreben – auch dies gehört zum Wissenserwerb (wobei die wirtschaftliche Selbsterhaltungsfähigkeit jedenfalls auch einen gewichtigen Anteil an Wertvorstellungen beinhaltet). Werterziehung und Wissenserwerb sind hier nicht unabhängig voneinander, sondern sie sind unmittelbar aufeinander bezogen.

Genau auf diese Verbindung von Wissenserwerb und Werterziehung zielt das Unterrichtsmodell VaKE (*Values and Knowledge Education*; Weinberger Patry & Weyringer, 2008) ab. Es ist deshalb zu prüfen, ob VaKE auch für die Integrationsarbeit mit Flüchtlingen geeignet ist.

In VaKE werden moralische Dilemmas (siehe oben) eingesetzt (*Werterziehung*), deren Diskussion das Interesse weckt, sich auch mit dem notwendigen Wissen vertraut zu machen (*Wissenserwerb*); die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen die ihnen wichtigen Fragen und suchen die Information zur Beantwortung dieser Fragen über Recherchen im Internet oder unter Verwendung anderer Quellen, allenfalls auch über die Befragung von Expertinnen und Experten. Darauf aufbauend können sie das Dilemma differenzierter und kompetenter diskutieren. Je mehr Wissen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erworben haben, desto durchdachter werden ihre Argumentationen – und je sophistizierter die Argumentation ist, desto mehr Wissensbedürfnisse haben sie. Moralische Diskussion und Wissenserwerb schaukeln sich sozusagen immer weiter auf.

In Abbildung 1 sind die theoretischen Grundlagen von VaKE dargestellt.

- Das Ausgangsprinzip, der Konstruktivismus, bedeutet, dass jede kognitive Kompetenz (Wissen, moralische Urteilsfähigkeit) konstruiert wird und nicht im Sinne des Nürnberger Trichters „eingetrichtert“ werden kann. Nach Patry (2016) haben wir subjektive Theorien (Gastger, Patry & Gollackner, 2011) darüber, dass die Wirklichkeit „existiert“ und wie diese aussieht, und sind der Überzeugung, dass sich diese subjektiven Theorien auch mehr oder weniger bewährt haben (Putnam, 1990; dazu González García & Rivas Monroy, 2008). Lernen und Entwicklung beruhen auf aktiver Veränderung dieser subjektiven Theorien.

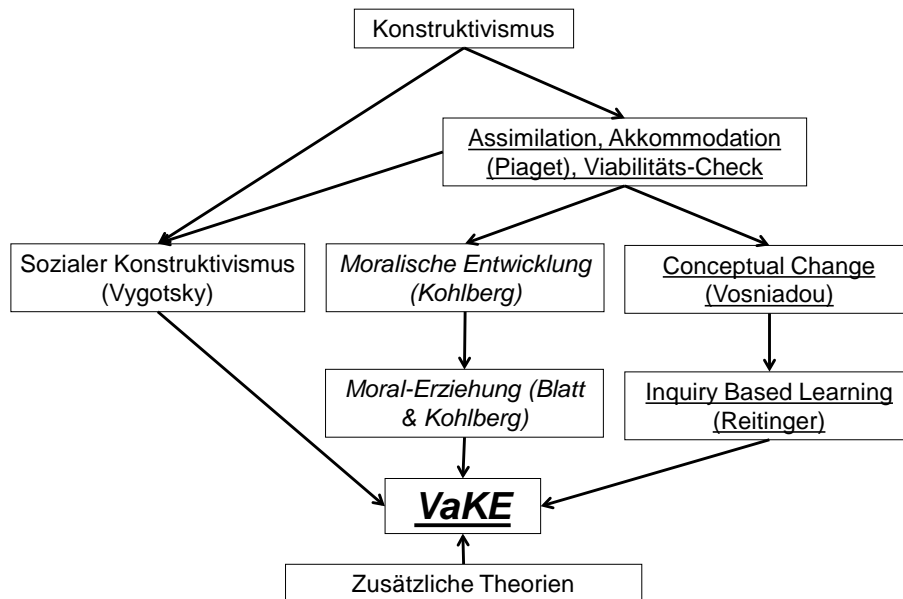


Abbildung 1: Theoretische Grundlagen von VaKE

- Diese aktive Veränderung erfolgt nach Piaget (1976) über Assimilation (Integration in bestehende subjektive Theorien) oder aber über Disäquilibrium (Widersprüche zwischen interpretierter Wahrnehmung und den bestehenden subjektiven Theorien) mit anschließender Äquilibration (Lösung des Widerspruchs) über Akkommodation (Änderung der subjektiven Theorie), wobei sog. Viabilitäts-Checks (Patry, 2014) eine zentrale Rolle spielen: die Überprüfung, ob die (neue) subjektive Theorie den angesetzten Kriterien (die je nach Umständen unterschiedlich sein können) standhält.
- Diese Viabilitäts-Checks können u.a. über den sozialen Austausch erfolgen; dies ist unsere Interpretation des sozialen Konstruktivismus (ursprünglich von Vygotsky, 1978): Durch Diskussionen geben sich die Peers gegenseitig Feedback über die Viabilität ihrer jeweiligen Vorstellungen.
- Assimilation, Akkommodation und die Viabilitäts-Checks sind Grundprinzipien der Entwicklung des moralischen Urteils nach Kohlberg (1984): Menschen sind mit moralischen Problemen konfrontiert; wenn ihre kognitiven Strukturen (in der hier verwendeten Terminologie: subjektive Theorie) sich nicht bewähren (in der hier verwendeten Terminologie: den entsprechenden Viabilitäts-Check nicht bestehen), ändern sie diese und konstruieren angemessenere subjektive Theorien; nach Kohlberg folgen diese Änderungen einer Stufenhierarchie (Stufen des moralischen Urteils).
- Assimilation, Akkommodation und Viabilitäts-Checks sind auch Grundprinzipien des Lernens, d.h. der Akquisition von Wissen, wobei die Akkommodation oder in der Terminologie der Theorie des conceptual change (Vosniadou, 2008) kognitive Konflikte notwendig (aber nicht hinreichend) sind (Pintrich, Marx & Boyle, 1993).
- Auf der nächsten Ebene finden sich die praktischen Anwendungen der theoretischen Konzepte, zunächst die Moral-Erziehung nach Blatt und Kohlberg (1975): Den Teilnehmerinnen und Teilnehmern werden moralische Dilemmas vorgelegt (s. oben), und sie diskutieren das Pro und Kontra der verschiedenen Optionen des Protagonisten. Dieser Ansatz hat sich in der Moral- und Werterziehung bewährt (Lind, 2002, 2003, 2016).

- Hinsichtlich der Wissensbildung hat sich insbesondere das Inquiry Based Learning (z.B. Reitinger, 2013; Reitinger, Haberfellner, Brewster & Kramer, 2016) bewährt, das als konstruktivistischer Ansatz interpretiert werden kann (Patry, 2016): Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen (sich) Fragen und suchen sie durch entsprechende Recherchen zu beantworten.
- VaKE besteht in einer Kombination der drei Ansätze Sozialer Konstruktivismus, Moral- und Werterziehung und Inquiry Based Learning, wobei die jeweils verwendeten Dilemmas so konzipiert sind, dass sowohl der Moral- als auch der Wissensbereich angesprochen werden.
- Im Verlaufe der Forschungen und Weiterentwicklungen hat sich gezeigt, dass viele andere Theorien (u.a. Motivationstheorie, Theorie des kritischen Denkens, Interaktionstheorien etc.) relevant sind (Patry, Weinberger, Weyringer & Nussbaumer, 2013 sowie die Arbeiten zu verschiedenen Spezialfragen).

Dieses theoretische Konzept wird in Form von elf Schritten (Weinberger, Patry & Weyringer, 2008) durchgeführt. Eine elaboriertere Form (Weyringer, 2008) ist *VaKE-dis*: „Values and Knowledge Education – differenziert, individualisiert, spezifiziert“. Diese zweite Version enthält gegenüber der ersten eine Ausdifferenzierung des prototypischen Verlaufes (Integration von Phasen der Reflexion und Proflexion der Einzelperson), eine didaktische Ergänzung (verbindliche Durchführung des Perspektivenwechsels) und eine methodische Erweiterung (Integration von Methoden zur Sicherung des Lern- und Unterrichtsertrages).

- Der Unterrichtsverlauf ist differenziert: Verschiedene Methoden der Wissensaneignung und der Dokumentation des Lernfortschritts sind integriert. Der Perspektivenwechsel wird verbindlich als Teil der Methode hervorgehoben.
- Der Lern- und Entwicklungsprozess kann individualisiert gestaltet werden: Durch die Einführung von Reflexionsphasen ist gewährleistet, dass jeder bzw. jede Lernende Zeit zum Nachdenken über die vorgebrachten Standpunkte hat und anschließend ganz individuelle Überlegungen anstellen kann, welche Meinung er bzw. sie in Zukunft in der Dilemma-Diskussion vertritt.
- Die Version ist spezifiziert, weil die Vorgehensweise an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden kann.

Die Veränderung erlaubt, den Prozess der Persönlichkeits- und Bewusstseinsbildung zielgruppenspezifisch besonders zu unterstützen und zu fördern. Die Version *VaKE-dis* umfasst 16 Schritte. Der prototypische Verlauf ist in Tabelle 1 dargestellt.

	Aktivität	Inhalt	Sozialform
0	Vorbereitung	Verschiedene Arbeitstechniken	Klasse
1	Präsentation des Dilemmas	Einführung, Klärung des Inhalts, erster Meinungs- tausch: Was ist das Problem? Um welche Werte geht es?	Klasse
2	<i>Reflexion / Proflexion</i>	Was fällt mir zu dem Dilemma ein? Welche Meinung habe ich? Warum denke ich so? Welche Werte sind betroffen?	Einzelperson
3	<i>Erste Entscheidung</i>	Wer ist dafür? Wer ist dagegen? Wer kann sich nicht entscheiden?	Klasse
4	<i>Erste Dilemma-Diskussion</i>	Warum bist du dafür? Warum bist du dagegen? Wo stimmen wir überein?	Klasse
5	<i>Reflexion / Proflexion</i>	Wie denke ich nun über das Problem? Welche Meinung habe ich nun ? Warum? Welche Fragen habe ich?	Einzelperson
6	Austausch über Erfahrungen und über Informationsbedarf	Welche Argumente sind stark? Welche Informationen brauche ich für meine eigenen Argumente?	Gruppe
7	Informationssuche	Sammele alle erforderlichen Informationen! Nütze alle Informationsquellen, die dir zur Verfügung stehen!	Gruppe, Einzelperson
8	Informationsaustausch	Informiere deine Gruppe über die neuen Fakten! Sind diese Informationen ausreichend?	Gruppe
9	Synthese der Informationen	Präsentiert eure Informationen und Schlussfolgerungen der Klasse!	Klasse
10	<i>Reflexion / Proflexion</i>	Was denke ich nun über das Problem? Welche Meinung habe ich nun ? Warum? Welche Fragen habe ich?	Einzelperson
11	<i>Zweite Entscheidung</i>	Wer ist dafür? Wer ist dagegen? Wer kann sich nicht entscheiden?	Klasse
12	<i>Zweite Dilemma-Diskussion</i>	Warum bist du dafür? Warum bist du dagegen? Worin stimmen wir überein?	Klasse
13	<i>Wiederholung: Perspektivenwechsel</i>	Die Schritte 5 bis 12 können wiederholt werden.	
14	<i>Reflexion / Proflexion</i>	Was denke ich nun über das Problem? Welche Meinung habe ich nun ? Warum? Welche Fragen habe ich?	Einzelperson
15	Allgemeine Synthese	Abschluss des Prozesses und Zusammenfassung	Klasse
16	Generalisierung / Transfer	Rückmeldungen über das gesamte Projekt, Diskussion über ähnliche Themen und Problemfelder	Klasse

Abbildung 1: Prototypischer Verlauf eines VaKE-dis Projekts; *kursiv*: auf Werte bezogener Viabilitäts-Check; unterstrichen: auf Wissen bezogener Viabilitäts-Check; *kursiv und unterstrichen*: auf Werte und Wissen bezogener Viabilitäts-Check

Die sechzehn Schritte können wie folgt beschrieben werden (Details siehe: Weyringer, 2008):

1. Vorbereitung: Die Lernenden werden mit den Anforderungen und Rahmenbedingungen der Methode vertraut gemacht.

2. Die Präsentation des Dilemmas erfolgt in einer zielgruppenadäquaten Weise. Dazu gehört, dass sich die Lernenden der im Dilemma angesprochenen gegensätzlichen Werte bewusst werden. Die Frage an sie ist dann, wie der Protagonist in der Geschichte entscheiden soll.
3. Reflexion / Proflexion: In Einzelarbeit werden der eigene Standpunkt und seine Begründung gesucht, d.h. die Gedanken und Einfälle werden geordnet und beurteilt. Dazu können unterschiedliche Techniken angewandt werden, auf die hier nicht näher eingegangen werden kann.
4. Erste Entscheidung: Es findet eine Abstimmung darüber statt, wie der Protagonist nach Ansicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer handeln sollte.
5. In der ersten Dilemma-Diskussion muss die persönliche Entscheidung in der Gruppe begründet werden. Das kritische Denken und Hinterfragen, der Zweifel und die Entgegnung sind die Motoren für eine gehaltvolle Diskussion. Die Lehrperson hält sich im Hintergrund.
6. Die Reflexion / Proflexion erfolgt ähnlich wie im Schritt 2 und dient der persönlichen Verarbeitung der Diskussion.
7. Austausch über Erfahrungen und über Informationsbedarf: In der Diskussion (Schritt 4) zeigen sich Wissensdefizite; diese werden identifiziert, und entsprechende Fragen werden gestellt.
8. Informationssuche: Unter Verwendung jeder möglichen Informationsquelle (Internet, Expertenbefragung, auch Befragung der Lehrperson) werden Antworten auf die Fragen gesucht.
9. Informationsaustausch: Nachdem die Informationssuche maximal in Zweiergruppen erfolgt, muss die betreffende Gruppe über die Ergebnisse dieser Suchen informiert werden.
10. Synthese der Informationen: Durch geeignete Maßnahmen wird die gesamte Klasse auf den gleichen Informationsstand gebracht.
11. Die Reflexion / Proflexion erfolgt erneut ähnlich dem Schritt 2 und dient der persönlichen Verarbeitung der erarbeiteten Informationen.
12. Die zweite Entscheidung erfolgt gleich wie im Schritt 3.
13. Auch die zweite Dilemma-Diskussion erfolgt analog zur ersten (Schritt 4).
14. Die Schritte 5 bis 12 werden wiederholt, wobei die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgefordert werden, die zur ursprünglichen Entscheidung entgegengesetzte Position zu vertreten (Perspektivenwechsel).
15. Die Reflexion / Proflexion erfolgt erneut ähnlich dem Schritt 2 und dient der Verarbeitung des gesamten Prozesses.
16. Allgemeine Synthese: Es wird ein gemeinsames Abschlussprojekt erstellt.
17. Generalisierung / Transfer: Die gesamte Klasse lässt den gesamten Prozess noch einmal Revue passieren, und weitere Anwendungsmöglichkeiten werden überlegt.

VaKE bzw. *VaKE-dis* sind seit 2000 in vielen verschiedenen Settings eingesetzt worden. Die Ergebnisse können wie folgt zusammengefasst werden:

- Teilnehmerinnen und Teilnehmer an VaKE Workshops verfügen durchwegs über mindestens gleich viel unterrichtsbezogenes Wissen wie die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kontrollgruppen mit traditionellem Unterricht (Demetri, 2015; Frewein, 2009; Weinberger, 2001, 2006; u.v.a.m.). Häufig wissen sie mehr über den Gegenstandsbereich, als der Lehrperson vorher bekannt war (differenziert dokumentiert etwa in Weinberger et al., 2005), wobei dann nicht vorhergesehen werden kann, welches Wissen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufbauen. Zudem ist das erworbene Wissen nach der Taxonomie von Bloom et al. auf höherem Niveau (Frewein, 2009; Weinberger, 2006).

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind hoch motiviert. In Untersuchungen wird immer wieder berichtet, dass sie freiwillig weiterarbeiten wollen (etwa Frewein, 2009; Weyringer, 2008), auch gibt es eine Fülle von anekdotischen Berichten, die dies dokumentieren.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer weisen eine erhöhte moralische Kompetenz auf (Weinberger, Patry & Weyringer, 2016) und thematisieren sowohl Gerechtigkeit als auch Fürsorge (Patry & Schaber, 2010).

Hinzu kommen spezifische Ergebnisse für einzelne Gruppen, etwa Primarschülerinnen und -schüler (Christodoulou, 2015; Demetri, 2015), Gehörlose (Linortner, 2014), Jugendliche aus verschiedenen mitteleuropäischen Ländern mit unterschiedlichen Muttersprachen (Patry, Weyringer & Weinberger, 2010; Weyringer, 2008), in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (Weinberger, 2016; Weinberger, Patry & Weyringer, 2016), in der Pflege (Weyringer et al., 2013; Patry, Pinto, Spinola & Reis, 2016) u.a.m. Die oben angegebenen Ergebnisse wurden durchwegs bestätigt, wobei für einzelne Zielgruppen Anpassungen von VaKE im Einklang mit den theoretischen Grundlagen notwendig waren. Eine entsprechende Untersuchung an jugendlichen unbegleiteten Flüchtlingen soll nachstehend kurz vorgestellt werden.

Ein Beispiel: Die Menschen auf dem Planeten Wahinu

Aichinger (2016) ließ das folgende Dilemma von zehn männlichen minderjährigen unbegleiteten Jugendlichen zwischen 16 und 17 Jahren diskutieren; davon stammten acht ursprünglich aus Afghanistan, einer aus Somalia und einer aus Syrien. Alle waren erst vor kurzem (anderthalb bis 12 Monate) nach Österreich gekommen und hatten einen Asylantrag gestellt. Ihre Deutschkenntnisse waren unterschiedlich, im Schnitt hatten sie etwa sieben Monate lang an Deutschkursen teilgenommen. Die Dilemma-Geschichte wurde durch Bilder unterstützt.

Dilemma „Die Menschen auf dem Planeten Wahinu“

Es ist das Jahr 2173. Auf der Erde leben 15 Milliarden Menschen. Es gibt für so viele Menschen nicht genug Wasser und Essen. Deshalb suchen die Menschen nach einem neuen Planeten. Sie entdecken einen neuen Planeten und geben ihm den Namen „Wahinu“. Nun fliegen aus jedem Teil der Erde einige Menschen mit Raketen dorthin. 100 Menschen können auf diesem Planeten ein ganz neues Leben anfangen.

Am Anfang sind alle sehr glücklich. Alles ist neu und interessant. Sie lernen zuerst die neue Umgebung und die anderen Menschen kennen. Alle sind verschieden. Viele sprechen eine andere Sprache und verstehen einander nicht. Es gibt keine Regeln und Gesetze. Es ist ein Chaos!

Die Menschen beginnen zu streiten. Sie sagen: „Wir brauchen Regeln und ein neues System!“ Die eine Gruppe sagt: „Es muss eine Person geben, die für uns die Regeln und Gesetze bestimmt. Diese Person muss für uns entscheiden, was richtig und falsch ist.“

Die zweite Gruppe sagt: „Nein, wir alle müssen gemeinsam über unsere Regeln und Gesetze bestimmen!“

Was sollen die Menschen tun? Für welches System sollen sich die Menschen am Planeten Wahinu entscheiden?

Die Dilemma-Diskussion dauerte vier Vormittage, jeweils 10:30 bis 13:00 Uhr. Ursprünglich war die Diskussion auf drei Tage angelegt, auf Wunsch der Teilnehmer wurde sie um einen Tag verlängert. Dabei wurde wie folgt vorgegangen:

Erster Tag:

- a) Vorstellungsrunde und zufällige Zuweisung für die „Pro-„ bzw. die „Contra-„ Gruppen;
- b) Dilemma-Geschichte lesen und Verständnis sichern;
- c) Einführung in die Dilemma-Diskussion und erste Entscheidung;
- d) Vorbereitung und Durchführung der ersten Diskussion;
- e) Perspektivenwechsel: Argumente für die entgegengesetzte Position suchen;
- f) Reflexion des Tages.

Zweiter Tag:

- g) Erinnerung an den ersten Tag;
- h) Zweite persönliche Entscheidung;
- i) Klärung: Was ist ein gutes Argument? Was eine gute Diskussion?
- j) Zweite Diskussion unter Einbeziehung der Diskussions- und Argumentationstechnik und der neu gelernten Begriffe;
- k) Perspektivenwechsel: Argumente für die entgegengesetzte Position suchen;
- l) Abschlussrunde.

Dritter Tag

- m) Wiederholung des zweiten Tages;
- n) Frage und Suche nach Information;
- o) Austausch von Information;
- p) Reflexion.

Vierter Tag

- q) Wiederholung des Vortages;
- r) Austausch von Information (Fortsetzung);
- s) Dritte Dilemma-Diskussion;
- t) Abschlussrunde und Reflexion.

Die Rahmenbedingungen waren spezifisch auf das Zielpublikum zugeschnitten. Im Gegensatz zum üblichen schulischen Vorgehen wurde den Teilnehmern genügend Zeit für die notwendigen Aktivitäten gelassen. Der Prozess erfolgte in kleinen Schritten und wurde fortwährend aufgrund der spezifischen Erfahrungen angepasst, was dadurch ermöglicht wurde, dass die Trainerin über fundierte Kenntnisse der theoretischen Grundlagen von VaKE verfügte, sodass sie diese flexibel umsetzen konnte. Diese Flexibilität war u.a. deswegen notwendig, weil die Teilnehmer sehr viel Selbstständigkeit hatten, sodass der Prozess nur bedingt antizipiert werden konnte. Es wurden systematisch verschiedene Lernmaterialien und -strategien eingesetzt, so Bilder zur Unterstützung der Geschichte, spezifische Formen sozialer Interaktion und Visualisierung des Gelernten durch Plakate. Auch

verschiedene sprachliche Hilfen wurden umgesetzt, etwa das „Doppeln“ (der Teilnehmer versucht seine Aussage auf Deutsch, die Trainerin hilft anschließend die Inhalte in korrektem Deutsch auszuformulieren, der Teilnehmer wiederholt dann den korrekt formulierten Satz), ferner Erklärungen, Umschreibungen, Bilder, Vokabeln, etc., und schließlich Übersetzungen in Englisch und in die jeweilige Muttersprache. Details zum Vorgehen finden sich bei Aichinger (2016).

Nachdem die Teilnehmer für die Dilemma-Diskussion zufällig der Gruppe der Befürworter bzw. der Gruppe der Gegner eines „Königs“ zugeordnet wurden, war der Perspektivenwechsel (Schritte e und k) besonders wichtig: Die Teilnehmer der jeweiligen Gruppen wurden aufgefordert, nach dem stärksten Argument der Gegengruppe zu suchen. Dadurch wurden sie angeregt, Argumente für beide Seiten (Pro und Contra) zu erwägen.

In den Schritten f, l, p und t betonten die Teilnehmer, dass sie den Workshop als sehr interessant empfanden. Dies drückte sich auch darin aus, dass sich alle Teilnehmer aktiv am Prozess beteiligten und sich trauten, ihre Meinung zu sagen, aber auch in deren Wunsch nach Fortsetzung. Auffallend war, wie sehr die Teilnehmer ihre Argumente zu begründen suchten, auch jene der jeweils anderen Gruppe (Schritte e und k), und nicht bloß unreflektierte Eindrucksurteile abgaben. Auch die soziale Position in der Gruppe spielte keine Rolle. Das neue Wissen bezüglich Diskussionen und Argumentationen (Schritt j) wurde sofort in die Praxis umgesetzt. Auch das erworbene Wissen über demokratische Prozesse (Schritte n, o und r) floss unmittelbar in die Diskussion ein (Schritt s). Im Hinblick auf die sprachliche Kommunikation zeigten sich Schwierigkeiten, es konnten aber deutliche Fortschritte festgestellt werden.

Bemerkenswert ist die finale Entscheidung (Schritt s): In einer freien Diskussion (d.h. die Teilnehmer wurden nicht mehr willkürlich der Pro- bzw. der Contra-Gruppe zugeordnet) wurde deutlich besser argumentiert, und in den Diskussionsbeiträgen nahm jeder auf den anderen Bezug. Alle sprachen sich für ein demokratisches System auf dem Planeten Wahinu mit einer „Regierung“ von zwei bis drei Personen aus, mit beschränkter Amtszeit (5 Monate) und aufgeteilter Macht mit gegenseitiger Kontrolle. Dabei gaben die Jugendlichen an, keinen Krieg mehr auf der Erde zu wollen. Auf ihren Wunsch führten sie selber eine Wahl durch, zunächst mit der Vorstellung und Diskussion der Wahlprogramme; sodann wurden Stimmzettel gedruckt und eine Wahlurne aufgestellt. Bei der Auszählung der Stimmen wurde einvernehmlich entschieden, welche Stimmzettel gültig waren und welche nicht. Am Schluss wurden zwei Jugendliche gewählt. Wesentlich war, dass die Abschlussgestaltung (Wahl) von den Jugendlichen selbst vorgeschlagen und umgesetzt wurde. Das demokratische Verhalten und die damit verbundenen Werte kamen selbstständig zur Anwendung. Es sind dies sowohl Werte als auch Wissen, die für die Integration der Migranten sehr wesentlich sein können.

Insgesamt war diese Dilemma-Diskussion über die Erwartungen hinaus erfolgreich: Die Teilnehmer entwickelten ihre Wertvorstellungen und deren argumentative Unterstützung in Richtung auf demokratische Entscheidungsstrukturen, und sie lernten einerseits Diskussions- und Argumentationsregeln (als Grundlagen eines demokratischen Prozesses) und demokratiepolitisch relevante Kenntnisse, andererseits waren sie gezwungen und ließen sich gerne darauf ein, sprachlich zu kommunizieren, was zu einer Verbesserung ihrer Sprachkompetenz führte. Diese Erfahrung deutet an, dass *VaKE-dis* für den Einsatz zur Integration, einem zentralen Anliegen der gegenwärtigen Flüchtlingspolitik, geeignet sein kann.

Diskussion

Die dargestellte Pilotstudie zeigt, dass es möglich ist, VaKE – oder im vorliegenden Fall *VaKE-dis* – in einer spezifisch an das Zielpublikum adaptierten Version mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen einzusetzen und dass diese begeistert mitmachen. Die erfassten Ergebnisse stehen im Einklang mit früheren Untersuchungen. Man kann im Anschluss an diese auch in anderen, hier nicht erfassten Bereichen – etwa in der moralischen Urteilskompetenz – Verbesserungen vermuten. Es können aber keine Aussagen darüber gemacht werden, ob dieser Erfolg nachhaltig ist und ob sich dies tatsächlich auf die Integration in die Gesellschaft auswirkt, d.h. die jugendlichen Migranten die Empfängerkultur wertschätzen und respektieren und die Regeln des Zusammenlebens kennen und einhalten. Es ist jedenfalls nicht anzunehmen, dass ein einmaliger Workshop dieser Art die Integration in der vollen Breite abdeckt. Wünschbar wäre deswegen, wiederholt Workshops dieser oder ähnlicher Art zu verschiedenen Themen mit diesen Jugendlichen durchzuführen. Die hier gemachten Erfahrungen deuten jedenfalls an, dass diese ein solches Angebot gerne annehmen würden.

Es handelt sich um eine Pilotstudie. Allgemeine Aussagen lassen sich hier nicht machen – zu viele Aspekte konnten hier nicht untersucht werden. So wurden keine systematischen Daten über das Wissen, über die Argumentation etc. erhoben; es gab keine Vergleichsgruppe; es wurde nicht untersucht, ob und wenn ja wie sich der Workshop auf das Alltagsleben auswirkt; u.v.a.m. Auf der anderen Seite ermutigt die Untersuchung zur Fortsetzung der Integrationsbemühungen unter Verwendung von *VaKE-dis*. Jedenfalls aber müsste systematisch geprüft werden, ob die gesetzten Ziele auch wirklich erreicht werden.

Die Pilotstudie zeigt auch, wie wichtig ein solides theoretisches Fundament für die verwendete Methode ist. Nicht nur machten die Reaktionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die nicht antizipiert werden konnten, eine flexible adäquate Anpassung von Struktur und Vorgehen notwendig – dies ist bei allen VaKE-Prozessen der Fall –, sondern die spezifischen Umstände machten generell gewisse Änderungen in der Konzeption notwendig. So bezog sich das angestrebte Wissen einerseits auf eine gewisse Thematik, nämlich etwa Prinzipien der Demokratie, andererseits aber auch auf Sprachkompetenz und auf Argumentationsprinzipien, die unmittelbar in der Dilemma-Diskussion umgesetzt werden sollten und auch wurden. Es zeigte sich einmal mehr, dass VaKE nicht ein einfach anzuwendendes Rezept ist, sondern dass die Vertrautheit mit den Grundlagen dieses Ansatzes für die Workshop-Leiterinnen und -Leiter eine wesentliche Voraussetzung für den angemessenen Einsatz ist.

Wie eingangs betont, sollten sich Integrationsbemühungen nicht auf die Wissensvermittlung beschränken, da diese keine nachhaltige Wirkung zu erzielen vermag. Bislang wurden aber kaum Ansätze diskutiert, die über eine solche Wissensvermittlung hinausgehen. Mit VaKE liegt ein Vorschlag vor, der durchaus vielversprechend erscheint. Derzeit wird er in weiteren Settings erprobt, etwa in Frankreich in Schulklassen mit Kindern nichtfranzösischer Muttersprache. Ergebnisse stehen noch aus.

Dabei ist durchaus zuzugestehen, dass Probleme auftreten können. In den bisherigen Untersuchungen in verschiedenen Settings waren sich etwa die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an VaKE zumindest zu Beginn des Prozesses häufig nicht im Klaren, dass sie diesen selber gestalten und selber Verantwortung für ihr Lernen übernehmen sollten; dies lernten sie aber schnell. Ob sich jugendliche Migrantinnen und Migranten, die aus einer ganz anderen, viel direkteren Unterrichtskultur kommen, als sie etwa in Österreich gepflegt wird, ohne weiteres auf diese Art von offenem Unterricht einlassen, kann keineswegs als sicher angesehen werden. Es gibt allerdings Erfahrungen aus

Ägypten, die darauf hindeuten (Ali, 2006), und auch in der vorliegenden Untersuchung waren die Jugendlichen gerne dazu bereit. Ob dies aber allgemein zutrifft, ist jedenfalls noch zu untersuchen.

Ein anderes Problem ist die Ausbildung von Workshop-Leiterinnen und -Leiter. Wie angedeutet, bedarf es eines guten theoretischen Fundaments. Problematischer ist aber für viele Lehrerinnen und Lehrer, dass sie sehr viel Verantwortung für den Prozess an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer abgeben sollen, ohne dabei Verantwortung für den Lernprozess ganz aufzugeben. Es geht darum, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Lerngelegenheiten anzubieten und sie in diesem Lernprozess zu begleiten. In den verschiedenen Schritten sind unterschiedliche Aktivitäten notwendig; die Wissensvermittlung, üblicher Weise die Hauptaufgabe von Lehrerinnen und Lehrern, erfolgt nur im Schritt 7 (Informationssuche), und auch diese nicht auf traditionelle Weise (die Lehrperson übernimmt die Initiative), sondern indem die Lehrperson als Expertin auftritt, die auf Fragen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer antwortet. Diese neuartige Rolle fällt manchen Lehrpersonen nicht leicht.

Es ist anzunehmen, dass bei den hier angesprochenen Zielpersonen weitere spezifische Probleme auftreten. Welche diese sind, kann vermutet werden, dies müsste aber in weiteren Studien systematisch untersucht werden.

Wenn auch erhofft wird, dass VaKE einen wertvollen Beitrag zur Integration leisten kann, verstehen wir diesen Ansatz keineswegs als den einzig möglichen. Es ist durchaus denkbar, dass andere Vorschläge sich als erfolgreicher erweisen. Solange aber solche Vorschläge fehlen, scheint es jedenfalls angemessen, es mit dem vorliegenden zu versuchen.

Literatur

- Aichinger, K. (2016): „Wert-volle“ Bildung? VaKE-Unterricht für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Eine explorative Studie im Rahmen des Basisbildungskurses „Babilo“. Salzburg (Austria): Bachelor-Arbeit, eingereicht am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Universität Salzburg.
- Ali, S.N.A. (2006): *The Values and Knowledge Education (VaKE) approach and its impacts on teaching and moral judgment competences of pre-service primary school science teachers*. Salzburg (Austria): Dissertation, submitted to the Gesellschafts- und Kulturwissenschaftliche Fakultät der Universität Salzburg.
- Althof, W., Garz, D. & Zutavern, M. (1988): Heilige im Urteilen, Halunken im Handeln? Lebensbereiche, Biographie und Alltagsmoral. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, vol. 8, nr. 3, pp. 162-181.
- Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975): The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgement. In: *Journal of Moral Education*, vol. 4, pp. 129-161.
- Christodoulou, P. (2015): *Fostering conceptual change through Values and Knowledge Education (VaKE): The case of nanotechnology*. Florina (Greece): Master's Thesis, submitted to the University of Western Macedonia.
- Demetri, A. (2015): *Kombination moralischer Werterziehung mit konstruktivistischem Wissenserwerb in der Grundschule. Das Unterrichtsmodell VaKE in der Grundschule*. Salzburg (Austria): Dissertation, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Frewein, K. (2009): *VaKE – die Verbindung affektiver und kognitiver Lehrziele oder Kognitive Lehrziele müssen erfüllt werden – affektive auch*. Salzburg (Austria): Masterarbeit, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.

- Gastager, A., Patry, J.-L. & Gollackner, K. (Eds.) (2011): *Subjektive Theorien über das eigene Tun in sozialen Handlungsfeldern*. Innsbruck (Austria): StudienVerlag.
- González García, F. & Rivas Monroy, M. U. (2008): The pragmatic realism of Hilary Putnam. In: Rivas Monroy, M. U., Cancela Silva, C. & Martinez Vidal, C. (Eds.): *Following Putnam's trail: On realism and other issues*. Amsterdam (The Netherlands): Rodopi, pp. 223-242.
- Hartshorne, H. & May, M.A. (1928): *Studies in the nature of character. Vol. 1: Studies in deceit*. New York: Macmillan.
- Kohlberg, L. (1984): *Essays on moral development. Vol. 2: The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Lind, G. (2002): *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Berlin (Germany): Logos-Verlag.
- Lind, G. (2003): *Moral ist lehrbar. Ein Handbuch zur Theorie und Methode der moralischen und demokratischen Bildung*. München (Germany): Oldenbourg.
- Lind, G. (2016): *How to teach morality. Promoting deliberation and discussion, reducing violence and deceit*. Berlin (Germany): Logos.
- Linortner, L. (2014): *„Gehört sich das?“ Adaption von VaKE für die Gehörlosenbildung*. Salzburg (Austria): Master's These, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Lockwood, A. L. (1978): Effects of values clarification and moral development curricula on school-age subjects: a critical review of recent research. In: *Review of Educational Research*, vol. 48, nr. 3, pp. 325-364.
- Mauermann, L. (1983): Methoden der Wertklärung. In: Schreiner, G. (Eds.): *Moralische Entwicklung und Erziehung*. Braunschweig (Germany): Agentur Pedersen, pp. 85-102.
- Morscher, E. (1974): Das Sein-Sollen-Problem – logisch betrachtet. In: *Conceptus*, vol. 8, 5-29.
- NAP.I (2016): *Nationaler Aktionsplan für Integration. Bericht*. Wien: Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres. URL: <https://www.bmeia.gv.at/integration/nationaler-aktionsplan/> (retrieved: September 28, 2016).
- Oser, F. (2001): Acht Strategien der Wert- und Moralerziehung. In: Edelstein, W., Oser, F. & Schuster, P. (Eds.): *Moralische Erziehung in der Schule: Entwicklungspsychologie und pädagogische Praxis*. Weinheim (Germany): Beltz, pp. 63-89.
- Oser, F. & Althof, W. (2001): *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart (Germany): Klett-Cotta.
- Patry, J.-L. (2014): Die Viabilität und der Viabilitäts-Check von Antworten. In: Giordano, C. & Patry, J.-L. (Eds.): *Fragen! Antworten? Interdisziplinäre Perspektiven*. Wien (Austria): Lit, pp. 11-35.
- Patry, J.-L. (2016): Thesen zur konstruktivistischen Didaktik. In: *journal für lehrerInnenbildung*, vol. 16, nr. 2, pp. 9-17.
- Patry, J.-L., Pinto, M.R., Spinola, A. & Reis, A. (2016, November): *Piloting VaKE (Values and Knowledge Education) in the education for practice of nurses*. Paper presented at the EAPRIL Conference “Challenges of the Digital Era for Education, Learning and Working: Researchers and Practitioners in Dialogue”, Porto (Portugal).
- Patry, J.-L., & Schaber, K. (2010, Januar): *Fürsorge versus Gerechtigkeit: Argumentieren Frauen anders als Männer? Eine Untersuchung zur Geschlechtsspezifität in moralischen Entscheidungssituationen*. Vortrag, gehalten an der Tagung „Moral und Beruf 2010“ in Basel (Schweiz).
- Patry, J.-L., Weinberger, A., Weyringer, S. & Nussbaumer, M. (2013): Combining values and knowledge education. In: Irby, B.J., Brown, G., Lara-Alecio, R. & Jackson, S. (Eds.) and Robles-Piña, R.A. (Sect. Ed.): *The handbook of educational theories*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, pp. 565-579.
- Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2010): Values and knowledge education (VaKE) in European summer camps for gifted students: Native versus non-native speakers. In: Klaassen, C. &

- Maslovaty, N. (Eds.): *Moral courage and the normative professionalism of teachers: Moral development and citizenship education*. Rotterdam (The Netherlands): Springer, pp. 133-148.
- Piaget, J. (1976): *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart (Germany): Klett.
- Pintrich, P.R., Marx, R.W. & Boyle, R.A. (1993): Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. In: *Review of Educational Research*, vol. 63, nr. 2, pp. 167-199.
- Putnam, H. (1990): *Realism with a human face*. Edited by James Conant. Cambridge, MA, and London, UK: Harvard University Press.
- Raths, L.E., Harmin, N. & Simon, S.B. (1978): *Values and teaching*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Reitinger, J. (2013): *Forschendes Lernen. Theorie, Evaluation und Praxis in naturwissenschaftlichen Lernarrangements*. Kassel (Germany): Prolog.
- Reitinger, J., Haberfellner, C., Brewster, E. & Kramer, M. (Eds.) (2016): *Theory of inquiry learning arrangements. Research, reflection, and implementation*. Kassel (Germany): Kassel University Press.
- Schlaefli, A., Rest, J., & Thoma, S. (1985): Does moral education improve moral judgment? A meta-analysis of intervention studies using the Defining Issues Test. In: *Review of Educational Research*, vol. 55, nr. 3, pp. 319-352.
- Vosniadou, S. (Ed.) (2008): *The international handbook of research on conceptual change*. New York, NY: Routledge.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*, edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Soubberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weinberger, A. (2001): *Verbindung von konstruktivistischer Moralerziehung und Wissensvermittlung*. Salzburg (Austria): Diplomarbeit, eingereicht an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Weinberger, A. (2006): *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe 1*. Hamburg (Germany): Kovac.
- Weinberger, A. (2016): Konstruktivistisches Lernen in der LehrerInnenbildung. Die Förderung des Professionsethos mit dem Unterrichtskonzept VaKE. In: *journal für lehrerInnenbildung*, vol. 16, nr. 2, pp. 28-39.
- Weinberger, A., Kriegseisen, G., Loch, A. & Wingelmüller, P. (2005): Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education) in der Hochbegabtenförderung: Der Prozess gegen Woyzeck. In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, vol. 9, nr. 1/2, pp. 23-40. URL: http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/fh_2005/Weinberger%20et%20al..pdf (retrieved: October 1, 2016).
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008): *Das Unterrichtsmodell VaKE. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck (Austria): StudienVerlag.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2016): Improving professional practice through practice-based research: VaKE (Values and Knowledge Education) in university-based teacher education. In: *Vocations and Learning*, vol. 9, nr. 1, pp. 63-84. URL: http://link.springer.com/article/10.1007/s12186-015-9141-4?email_event=1.SEM.ArticleAuthorContributingOnlineFirst (retrieved: October 1, 2016).
- Weyringer, S. (2008): *Die Anwendung der VaKE-Methode zur Entwicklung eines Europäischen Bürgerbewusstseins – dargestellt am Platon Jugendforum*. Salzburg (Austria): Dissertation, eingereicht an der Kultur- und Gesellschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität Salzburg.
- Weyringer, S., Patry, J.-L., Weinberger, A. & Nussbaumer, M. (2013): Values and Knowledge Education in der Entwicklung pflgeethischer Kompetenzen. In: Ganthaler, H., Menzel, C.R. & Morscher, E. (Eds.): *Aktuelle Probleme und Grundlagenfragen der Medizinischen Ethik*. Sankt Augustin (Germany): Academia, pp. 155-201.

Über die Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. Jean-Luc Patry: Erziehungswissenschaftler, Universität Salzburg (Österreich); Kontakt: jean-luc.patry@sbg.ac.at

Dr. Sieglinde Weyringer: Erziehungswissenschaftlerin, Universität Salzburg (Österreich); Kontakt: sieglinde.weyringer@sbg.ac.at

Kathrin Aichinger: Erziehungswissenschaftlerin an der Universität Salzburg (Österreich); Kontakt: kathrin.aichinger@stud.sbg.ac.at

Dr. Alfred Weinberger: Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (Österreich); Kontakt: alfred.weinberger@ph-linz.at



Elke Hildebrandt & Sabine Campana (Schweiz)

Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen - ein Beitrag zur Demokratiebildung?

Zusammenfassung: In Bezug auf die Konstituierung einer Demokratie hat die Schule mit der Förderung der Partizipationskompetenz eine zentrale Aufgabe. Wenn es gelingt, bei heranwachsenden Generationen die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität zu fördern, ist dies ein wichtiger Schritt zu einem freien, friedlichen und auf Mündigkeit fußenden Zusammenleben – national und international. 1990 trat die UN-Kinderrechtskonvention in Kraft. Alle Staaten, die ihr beigetreten sind, haben sich u.a. dazu verpflichtet, Kindern das Recht auf Partizipation zu gewähren. Studien zeigen jedoch, dass in Sozialisationsräumen, wie der Schule, Partizipation zwar theoretisch gewünscht, faktisch aber erst marginal umgesetzt ist, so dass sich diese in Schulen häufig auf Projekte und außerunterrichtliche Angebote beschränkt. Diese Ansätze tragen eher den Charakter von Inszenierungen, was möglicherweise dafür verantwortlich sein könnte, dass sich Kinder im Schulalltag als wenig mitwirkend erleben. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, inwiefern im Unterrichtsalltag kooperativer und individualisierender Unterricht einen Beitrag zur Partizipationskompetenzförderung leisten kann.

Schlüsselwörter: Partizipation, Demokratie, Kooperation, Individualisierung

Summary (Participation in school lessons through cooperation and individualization in heterogeneous classes - a contribution to democracy education?) In order to constitute and develop democracy school's central task is the promotion of childrens' participation skills. Being able to promote the ability to self- and co-determination as well as solidarity (Klafki 1996) in upcoming generations, nationally and internationally, is an important step towards a free, peaceful life, founded on maturity. The Convention on the Rights of the Child (UN, 1989) was ratified in 1990. All signing states have agreed to further the right to participation of children. However studies show that participation in socialization spaces such as school, albeit theoretically aimed at, is in fact only marginally implemented (Raby, 2008; Thornberg & Elvstrand, 2012). Often participation is limited to temporary projects and extra-curricular offerings. These approaches appear to be merely stagings of participation, which could potentially be the reason why children experience a lack of participation in school (Rieker, 2014). This paper addresses the question of how cooperative and individualized teaching can contribute to promoting participation skills.

Keywords: participation, democracy, cooperation, individualization

Резюме (Эльке Хильдебрандт, Сабине Кампана: Соучастие в повседневном обучении посредством кооперации и индивидуализации в разнородных классах – вклад в образование демократии?) В отношении формирования демократии школа имеет центральной задачей развитие компетентности участия. Если удастся развить у подрастающего поколения способность к самоопределению и участию к принятию решений, а также солидарности, то это является важным шагом к свободному, мирному и основанному на зрелости сосуществованию – в национальном и интернациональном плане. В 1990 году вступила в силу Конвенция ООН о правах ребенка. Все государства, которые присоединились к ней, приняли на себя обязательства гарантий прав ребенка на соучастие. Однако исследования показали, что в пространствах социализации, таких как школа, соучастие, хотя, и является теоретически необходимым, фактически же используется маргинально, так что в школах оно часто ограничивается проектами и внеучебными предложениями. Эти идеи носят, скорее всего, характер инсценировок, что может быть ответственным за то, что дети в повседневной школьной жизни мало проявляют себя в качестве соучастников. В этой статье исследуется вопрос,

насколько в ежедневной школьной жизни коллективное и индивидуальное занятие может внести вклад в формирование компетенции соучастия.

Ключевые слова: соучастие, демократия, кооперация, индивидуализация

Definition „Partizipation“

Partizipation als Alltagsbegriff bedeutet zunächst schlicht "Teilhabe". Es ist damit das Recht gemeint, sich als freies und gleichberechtigtes Subjekt in Diskussionen und Entscheidungen einzubringen, welche das individuelle wie auch das kollektive Leben betreffen (Sturzbecher & Waltz, 2003; Sturzenhecker, 2005). Allerdings wird der Begriff in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen wie der Politikwissenschaft, der Wirtschaftswissenschaft, der Pädagogik oder der Psychologie unterschiedlich konnotiert. Wesentlich ist, dass in demokratischen Staaten Partizipation nicht gewährt wird, sondern als 'Recht' verstanden wird, das Voraussetzung und Grundlage demokratischen Handelns ist. Dieses Recht ergibt sich aus der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, welche auf der Anerkennung der Würde und der Gleichwertigkeit aller Menschen beruht (United Nations, 1948).

Partizipation als Recht von Kindern

Nun gilt dieses Recht auch für Kinder, jedenfalls in allen Staaten, welche die UN-Kinderrechtskonvention unterzeichnet haben. Das sind alle Staaten bis auf die USA und Somalia. Dort heißt es: *"Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife"* (United Nations, 1989, Artikel 12).

141

Kinderbeteiligung ist also "keine demokratische Spielwiese" (Burfeind, Hoffmann, Homann & Reuting, 2011), sondern für Staaten, die unterzeichnet haben, verbindlich. Dieses Recht ergibt sich einerseits aus der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, welche auf der Anerkennung der Würde und der Gleichwertigkeit aller Menschen beruht. Als Bürger und Bürgerinnen eines demokratischen Staates besitzen Kinder andererseits auch die allgemeinen bürgerlichen Rechte - wenn auch die gesetzlichen Regelungen, welche die Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen differenzieren und sichern, bislang weitgehend fehlen (Knauer & Sturzenhecker, 2005). In der Konvention wird lediglich vorausgesetzt, dass das Kind aufgrund seines Entwicklungsstandes fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden. Fehlende Voraussetzungen, um begründete Meinungen zu bilden und die Folgen von Entscheidungen abzuschätzen, sind dann auch oft angeführte Argumente, Kinder an Entscheidungsprozessen de facto wenig teilhaben zu lassen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht müssen diese Annahmen allerdings relativiert werden.

„Auf der Verständnisebene des jeweiligen Entwicklungsniveaus können Kinder schon mindestens ab drei Jahren mitreden und mitbestimmen. Mit sechs bis sieben Jahren sind sie bereits ernst zu nehmende Partner. Ab nun gibt es keine Entschuldigung mehr dafür, sie nicht an Entscheidungen, die sie selbst betreffen, mitwirken zu lassen. Im Gegenteil, im Regelfall sollte die kindliche Meinung den Ausschlag geben, sofern dem Kind die nötige Information zur Verfügung steht“ (Frädrich & Jerger-Bachmann, 1995).

Die Fähigkeit zur Partizipation kann also nicht an einem bestimmten Alter oder 'Reifestatus' festgemacht werden. "Das Kind wird nicht erst ein Mensch, es ist schon einer" sagte der Pädagoge Janus Korczak Anfang des 20. Jahrhunderts (Korczak 1967, XXIII) und brachte damit zum Ausdruck,

dass Kinder von Anfang an selbstständige und kompetente Persönlichkeiten sind, welche aktiv ihre Entwicklung mitgestalten können. Es geht also nicht um die Frage *ob*, sondern vielmehr um die Frage, *wie* Kinder beteiligt werden. Partizipation gelingt nur, wenn die Rahmenbedingungen und die Methoden der jeweiligen Situation und den Kindern angepasst sind. Wenn das Kind prinzipiell als partizipationsberechtigt und partizipationsfähig betrachtet wird, wird damit auch ein grundlegender Wechsel der anthropologischen Sicht auf das Kind eingeleitet: Es wird nicht mehr als unfertiges Wesen betrachtet, für das der Erwachsene Entscheidungen trifft, bis es in seiner Entscheidungskompetenz einmal so weit ist, selbst Verantwortung zu übernehmen, sondern es gilt als Subjekt, dem schon sehr früh in seiner Entwicklung die Kompetenz zugeschrieben wird, seine Anliegen selbst zu Gehör zu bringen. Über die Wahrnehmung dieser Kompetenz und über das Selbstwirksamkeitserleben entwickelt das Kind im Laufe der Zeit die Fähigkeit zur vollwertigen gesellschaftlichen und politischen Partizipation. Die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe wird also gerade durch die Partizipation an solchen Prozessen erworben (Fatke & Niklowitz, 2003).

Da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihres Lebens in der Schule und insbesondere im Unterricht verbringen, wäre dort ein wichtiges Feld zur Einübung von Partizipation.

Partizipation in Schule und Unterricht

Die Forderung von Partizipation und Partizipationsförderung ist im Feld der Pädagogik nicht neu. John Dewey hat bereits Ende des 19. Jahrhunderts Lehrpersonen dazu aufgefordert "democratic learning communities" zu bilden. Er vertrat eine Erziehungsphilosophie, die sich konsequent am Kind ausrichtet und die Zusammenarbeit mit anderen fördert. Viele Reformpädagogen und Reformpädagoginnen u.a. in der Sowjetunion nahmen die Anliegen Deweys auf. So sind insbesondere Pädagogen wie Anton Semjonowitsch Makarenko (1888-1939) und Vasilij Aleksandrovic Suchomlinskij (1918-1970) zu nennen. Makarenko legte seinen Fokus u.a. auf die Resozialisierung verwahrloster Jugendlicher. In der von ihm gegründeten Kolonie lebten Erzieher und Erzieherinnen sowie Jugendliche in einer von den Jugendlichen selbst verwalteten Gemeinschaft. Die Autorität des Erziehers sollte nicht auf einer gegebenen Hierarchie beruhen, sondern sich aus dessen Achtung vor dem Zögling ergeben (Makarenko, 1950). Suchomlinskij legte seinen Fokus auf die Unverwechselbarkeit des Individuums. Sein Ziel war, jedes Kind zu einem selbständig denkenden und handelnden Mitglied der Gesellschaft zu erziehen, zu einem Menschen, der seine Anlagen optimal entfalten kann. Er betonte, dass sich der Mensch nicht normieren lasse, sondern dass jeder Einzelne durch seine nur ihm eigentümliche Sicht der Welt das Leben der Anderen bereichere (Suchomlinskij, 1998). Weitere Autoren und Autorinnen, welche Jugendrepubliken gründeten und die Selbstrealisierung der Heranwachsenden unterstützten, waren Konstantin Nikolajewitsch Wentzel (Haus des Freien Kindes) und Stanislaw Teofilowitsch Schatzki (Munteres Leben) (Schatzkaja & Schazky, 1924; Wentzel, 1923).

Partizipationsförderung in Schule und Unterricht kann auf unterschiedliche Art stattfinden:



Abbildung 1: Möglichkeiten der Partizipationsförderung in Schule und Unterricht

Im formalen Unterricht über Politik, z.B. in Fächern wie Geschichte, Sozialkunde oder Geographie, wird Wissen über Partizipation aufgebaut und kann Interesse an politischen Fragen geweckt werden. In organisierten Gremien wie dem Schülerparlament oder dem Klassenrat kann Partizipation im gesellschaftlich-politischen Sinne direkt gelebt und erlebt werden. Partizipationsförderung kann aber ebenso in alltäglichen Unterrichtssituationen stattfinden, wenn Lehrpersonen dies als Ziel haben und entsprechende Möglichkeiten nutzen, indem sie einerseits Kinder darin unterstützen, ihre eigenen Interessen wahrzunehmen, zu artikulieren und öffentlich zu vertreten sowie andererseits eine Kultur etablieren, in der Interessen anderer respektiert und integriert werden. Gerade durch tägliches Einüben von Partizipationsfähigkeiten kann eine Grundlage gelegt werden für eine spätere Partizipationspraxis im gesellschaftlichen Leben. Solche Formen einer integrierten Partizipationsförderung werden von vielen Autoren und Autorinnen, insbesondere für die ersten Bildungsjahre, in ihrer Wichtigkeit betont (Burfeind u. a., 2011; Danner & Jonyniené, 2013; Eikel, 2006).

Partizipationsfähige Individuen haben Lernprozesse durchlaufen, welche Grossmann (2003) wie folgt umschreibt:

- Sich seiner Bedürfnisse bewusst werden,
- Bedürfnisse anderer wahrnehmen,
- akzeptieren, dass es unterschiedliche Bedürfnisse gibt,
- aushalten, dass der eigene Wunsch nicht immer durchgesetzt werden kann,
- sich über unterschiedliche Erwartungen verständigen lernen.

Um diese Lernprozesse im Unterricht zu ermöglichen, bedarf es Lehrpersonen, die Partizipation quasi als Unterrichtsprinzip verwirklichen und dabei Selbstbewusstsein und -kompetenzen der

Kinder fördern (Behrens, Sauerhering & Solzbacher, 2014), aber ebenso Kooperations- und Konfliktfähigkeit. Dies kann u.a. über individualisierenden Unterricht (Egorova 2013) und kooperatives Lernen (Campana, 2014) unterstützt werden. Dazu gehört auch die Förderung von Autonomieprozessen, welche die Entwicklung abweichender Meinungen von denen der Gruppe zulässt (Gugel, 2011). Eine sensible Begleitung durch die Lehrperson ist erforderlich, um zu Entscheidungen in einer Gruppe zu gelangen ohne dass es zu Abwertungen abweichender Meinungen kommt.

Herausforderungen bei der Umsetzung von Partizipation

Selbstverständlich muss bedacht werden, dass Partizipation im pädagogischen Kontext mindestens drei grundlegende Probleme mit sich bringt. Erstens ist das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern von einer Asymmetrie geprägt, die sich auch über partizipative Strukturen nicht auflösen lässt. Das bedeutet in der Schule, dass Lehrpersonen bewusst auf einen Teil ihrer Macht verzichten bzw. ihre Macht nur auf eine Weise nutzen, die ihrer Verantwortung für Kinder gerecht wird (Köfer, 2014). Zweitens ist Partizipation in Institutionen wie der Schule immer durch externe Vorgaben begrenzt. Hier gilt es vorhandene Freiräume zu nutzen und kreativ Möglichkeiten der Partizipation zu entwickeln. Und drittens zeigt sich auch bei der Partizipationsförderung das klassische pädagogische Dilemma: Einerseits müssen die Kinder Partizipation erst noch erlernen, andererseits erkennt man, dass der angestrebte Subjektstatus nicht unter Fremdbestimmung erreicht werden kann. Um sich auf den Lernweg begeben zu können, unterstellt man den Kindern also kontrafaktisch eine Mündigkeit, die man erst erreichen möchte (Coelen, 2010; Knauer & Sturzenhecker, 2005; Reichenbach, 2008). Diese Ambivalenzen gilt es zu ertragen und auszuhalten. Es ist wichtig, sich der Ambivalenzen bewusst zu sein, damit Partizipationsbemühungen nicht in einer Alibi-Partizipation enden oder Kinder für die Meinungen und Einstellungen der Erwachsenen instrumentalisiert werden. Vielmehr gilt es, das vorhandene Spannungsverhältnis zwischen „Partizipation als politischem Prinzip, d.h. der faktischen Mitgestaltung einer Gemeinschaft, und der Partizipation als pädagogischer Form des sozialen oder politischen Lernens“ zu unterscheiden (Zirfas, 2015, S. 3). Nur so kann über Partizipation in der Bildung das politische Interesse und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft erhöht werden und auf diese Weise ein Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt geleistet werden (ebd.).

Empirische Forschung zu Partizipation in der Schule

Empirische Forschungsprojekte haben gezeigt, dass Partizipationsförderung im Umfeld der Schule durchaus Entwicklungsfelder auf tun kann. So lernen Kinder sich mit Fragen und Konflikten des Zusammenlebens auseinander zu setzen, Widersprüche zu benennen und demokratische Problemlösungen und Konfliktbewältigungsstrategien zu entwickeln (Knauer & Sturzenhecker, 2005). Weitere Forschungsergebnisse zeigen, dass eine ausgeprägte Schüler- und Schülerinnenpartizipation in Schulklassen mit einer erhöhten Lernmotivation, positivem Arbeitsverhalten und gestärktem Selbstvertrauen einhergeht (Holtappels, 2004). Die Verantwortungsübernahme der Beteiligten für sich, für andere und für die gemeinsame Sache wird gefördert und das Selbstwirksamkeitserleben gestärkt (Edelstein & Fauser, 2001). Auf der theoretischen Ebene kann die Notwendigkeit von Partizipationserleben über die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1993) begründet werden. Demnach sind es drei Grundbedürfnisse, die das Lernen und das Handeln eines jeden Menschen antreiben: das Streben nach Autonomie, das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung und Eingebundenheit und der Antrieb zur Wirksamkeit. Partizipation in der Schule vermag diese drei Grundbedürfnisse zu befriedigen und bildet damit das Fundament von intrinsischer Motivation und von Lernen überhaupt.

Zur Frage, ob Partizipationsförderung in der Schule auch zu mehr Teilnahme am demokratischen Geschehen in der Gesellschaft führt, sind die Forschungsbefunde nicht ganz einheitlich. Der Zusammenhang scheint komplexer Struktur zu sein. Während einige Befunde zeigen, dass sich Partizipationserfahrungen in der Schule auch auf die Partizipationsintensität am Wohnort auswirken (Fatke & Schneider, 2005) und Jugendliche berichten, dass ihre Haltung bezüglich Mitbestimmung insbesondere über die Schule geprägt wurde (Tereshchenko, 2010), zeigen andere Studien, dass der Einfluss eher als schwach bezeichnet werden muss (Böhm-Kasper, 2006). Deutlich wird in allen Studien, dass neben der Schule das Gespräch mit den Eltern und insbesondere mit Peers eine hohe Bedeutung für die Haltung gegenüber der Teilnahme an demokratischen Prozessen hat (ebd.; Hoskins, Janmaat & Villalba, 2012). Schule als Ort einer Peerkultur kann dementsprechend auch indirekt Einfluss nehmen. Die widersprüchlichen Resultate lassen sich sicher teilweise über den Fakt erklären, dass Einstellungen nicht zwingend Handlungen determinieren. So zeigte sich in der Shell-Jugendstudie beispielsweise eine gewisse Müdigkeit von Jugendlichen, sich politisch zu betätigen. Diese Jugendlichen betrachten Partizipation zwar grundsätzlich als wichtig, trotzdem möchten sie sich nicht im traditionellen System engagieren, da es ihnen als zu wenig wirkungsvoll erscheint (Hurrelmann, Albert & TNS, 2006). Studien haben gezeigt, dass es für die Bereitschaft zur Mitwirkung wichtig ist, dass die Mitwirkungsmöglichkeit die eigene Lebenswelt betrifft und dass sich die Kinder und Jugendlichen als wirksam erfahren können. Dann sind sie durchaus an politischen Entscheidungsprozessen interessiert (Bukow, 2000).

Wird die tatsächliche Partizipation an Schulen untersucht, liegt der Verdacht nahe, dass die geforderte Mitbestimmung von Kindern noch nicht überall in den Institutionen angekommen ist. Insbesondere, wenn die wahrgenommene Partizipationsmöglichkeit der Kinder abgefragt wird, zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler oft kaum den Eindruck haben, in der Schule und im Unterricht mitbestimmen zu können. So zeigte sich in einer schweizerischen Untersuchung bei acht- bis siebzehnjährigen Kindern und Jugendlichen, dass sich die wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten in der Schule auf einem eher tiefen Niveau bewegen und deutlich hinter der wahrgenommenen Partizipation im Elternhaus zurückliegen (Fatke & Niklowitz, 2003). Dabei bleibt das Ausmaß der Partizipation über alle Schulklassen hinweg stabil, so dass älteren Schülerinnen und Schülern nicht mehr Partizipation zugestanden wird als jüngeren. Die Partizipationsintensität ist je nach Bereich unterschiedlich. In der Zürcher Studie wurde in Bereichen wie Raumgestaltung (Sitzordnung, Einrichtung) oder Schulanlässe (Sporttage, Schulfeste) durchaus Mitbestimmung zugelassen. In anderen Bereichen, wie der Beurteilung oder der Themenwahl, hatten die Kinder kaum den Eindruck mitreden zu können (ebd.), wobei diese Bereiche den alltäglichen Unterricht am meisten bestimmen.

Oser und Biedermann (2006) befragten 2146 Schweizer Schüler und Schülerinnen mit ähnlichen Resultaten. Eine neue Studie im Auftrag von UNICEF bestätigt diese Ergebnisse, auch wenn insgesamt Partizipationsmöglichkeiten zuzunehmen scheinen (Rieker, 2014; Rieker, Mörgen, Schnitzer & Stroezel, 2016). Die Resultate zu in der Schule eher gering wahrgenommenen Partizipation werden auch von einer Untersuchung von Bacher, Winklhofer und Teubner (2007) mit 9- bis 10-jährigen Kindern sowie von einer Studie von Meier, Höfert, Paul, Hermann, Rost und Rothe (2011) mit Kindern im Schuleintrittsalter bestätigt. Auch über die deutschen Sprachgrenzen hinaus zeigen Studien aus England (Davies, 2000), Irland (Devine, 2002) oder Kanada (Raby, 2008), dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern in der Schule sehr beschränkt sind.

Kooperation und Individualisierung – Beitrag zur Demokratiebildung?

In den letzten Jahrzehnten hat eine Zunahme individualisierender und kooperativen Lernens stattgefunden, z.B. über Wochenpläne mit individuellen Anteilen sowie vermehrter Partner- und Gruppenarbeit (Götz, Lohrmann, Ganser & Haag 2005). Die damit verknüpften Erwartungen sind insbesondere, dass Schüler und Schülerinnen über passgenaue Lernangebote bessere Leistungen erbringen, motivierter sind und voneinander lernen. Was viele Lehrpersonen möglicherweise dabei nicht im Blick haben, ist die Tatsache, dass diese Lernformen durchaus auch eine politische Komponente haben, da sie Kompetenzen fördern, die Voraussetzung für Partizipation in einer Gesellschaft sind. Für sich selbst und für andere Verantwortung zu übernehmen sind Kompetenzen, die mit diesen Unterrichtsformen gefördert werden können. Allerdings müsste dies den Lehrpersonen bewusst sein, damit sie dieser Komponente im alltäglichen Unterricht Gewicht beimessen und diese auch gezielt mit den Schülern und Schülerinnen diskutieren und reflektieren. So kann Unterricht dahingehend entwickelt werden, dass es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht wird, bereits im Kontext des Unterrichts Selbst- und Mitbestimmung zu leben und zu erleben, Verantwortung für ihr eigenes Lernen, aber auch für andere zu übernehmen sowie die Erfahrung zu machen, dass sich Engagement – auch gegen Widerstand – lohnen kann.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten und die Förderung von Partizipationsfähigkeit über die Kinderrechtskonvention Ziel und Pflicht von Lehrpersonen sein müssten. Dennoch scheinen Schüler und Schülerinnen ihre Mitwirkungsmöglichkeiten als sehr beschränkt wahrzunehmen. Dafür bieten sich drei Erklärungsansätze an, die es zu prüfen gilt:

1. Aktuelle bildungspolitische Vorgaben nehmen das Recht auf Partizipation bisher zu wenig oder nur als „Lippenbekenntnis“ auf.
2. Die Lehrpersonen setzen die Forderung nach Partizipation tatsächlich nicht oder nur marginal um bzw. ihnen fehlt das Bewusstsein für die politische Dimension individualisierender und kooperativer Lernformen.
3. Die tatsächlich stattfindende Umsetzung wird von Schülern und Schülerinnen nicht als solche gesehen, da der Kernbereich der Schule, der alltägliche Unterricht, außen vor bleibt.

Um dem Phänomen der Partizipationsförderung im täglichen Unterricht auf die Spur zu kommen, können also verschiedene Perspektiven interessant sein und sich gegenseitig ergänzen. Zunächst wäre zu prüfen, inwiefern in Schulgesetzen und Lehrplänen die Umsetzung von Partizipation eingefordert wird. In Bezug auf die Lehrpersonen ist zu fragen, welches Verständnis von Partizipation sie haben, resp. ob und wie sie aus ihrer Sicht Partizipation fördern und welche Unterrichtsmethoden sie im Bewusstsein von Partizipationsförderung einsetzen. Aus der Sicht der Kinder muss gefragt werden, wie sie Partizipation im alltäglichen Unterricht erleben.

Im Rahmen alltäglichen Unterrichts geht es nun nicht um Beteiligung an politischen Entscheidungen in Bezug auf eine gesamte Gesellschaft. Vielmehr kann es hier nur um die Förderung und Einübung von Partizipationsfähigkeit grundsätzlich gehen sowie um Mitgestaltung des Zusammenlebens in der Klassengemeinschaft und der ureigenen Aufgabe von Schule, des Unterrichts und des eigenen Lernens. Es wäre viel gewonnen, wenn Lehrpersonen ihren Unterricht als Feld ansehen würden, das eine Kinder und Jugendliche berührende Angelegenheit darstellt und der Gestaltung der Meinung ebendieser Kinder und Jugendlicher bedarf.

Literatur

- Bacher, Johann; Winklhofer, Ursula & Teubner, Markus (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Christian Alt (Hrsg.): *Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle* (S. 271–299). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Behrens, Birgit; Sauerhering, Meike & Solzbacher, Claudia (2014): „...“, dass die Kinder sich wohlfühlen in der Schule“ – Zum Zusammenhang von Beziehung, Motivation und Selbstkompetenz im Schulalltag. In: *Schulpädagogik-heute, Jg.5 / 2014, Heft 9*, S. 1-11.
- Böhm-Kasper, Oliver (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1(3)*, 353–368.
- Bukow, Wolf-Dietrich (Hrsg.) (2000): *Die Demokratie entdeckt ihre Kinder: politische Partizipation durch Kinder- und Jugendforen*. Opladen: Leske und Budrich.
- Burfeind, Gunther; Hoffmann, Heide; Homann, Katharina & Reuting, Elke (2011): Elementare Demokratiebildung - zur Förderung und Entwicklung von Alltagspartizipation in der Grundschule. In: Gunther Burfeind, Olaf-Axel Burow, A. Eikel, Heide Hoffmann, Katharina Homann, Sabine Knauer, Elke Reuting, Christoph Plümpe (Hrsg.): *Mitwirkung! Ganztageschulentwicklung als partizipatives Projekt*. Deutsche Kinder- und Jugend-Stiftung, S. 79–106. URL: <http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/th10.pdf> (abgerufen: 17.05.2015)
- Campana Schleusener, Sabine (2014): Wenn Lernen und Lehren zusammentreffen: gegenseitiges Helfen in heterogenen Klassen. In: Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva Maria Kirschhock, Gwendo Ranger & Günter Renner (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 166-169.
- Coelen, Thomas W. (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik, 56(1)*, S. 37–52.
- Danner, Stefan & Jonynienė, Živilė (2013): The promotion of democratic and civic participation of kindergarten children: possibilities and environmental preparedness. In: G. Kvieskiene (Hrsg.): *Socilinis ugdymas (Bd. 22, S. 18–27)*. Vilnius: edukologija.
- Davies, Lynn (2000): Researching democratic understanding in primary school. In: *Research in Education, 61*, S. 39–48.
- Dewey, John (2000): *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (Nachdruck). Weinheim: Beltz.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik, 39*, S. 223–238.
- Devine, Dymna (2002): Children's citizenship and the structuring of adult-child relations in the primary school. In: *Childhood, 9*, S. 303–320.
- Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (2001): „Demokratie lernen und leben“. *Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK*. Bonn: BLK.
- Egorova, Ekaterina (2013). Bildung und Schulentwicklung in Russland im XX. und XXI. Jahrhundert unter dem Aspekt der Individualisierung. In: Olga Graumann, Irina Diel, & Ecaterina Barancic (Hrsg.): *Aspekte von Bildung aus osteuropäischer Sicht*. Universität Hildesheim: Universitätsbibliothek, S. 31–56.
- Eikel, Angelika (2006): *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin: BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“.
- Fatke, Reinhard & Niklowitz, Matthias (2003): „Den Kindern eine Stimme geben“. *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz*. Zürich: Pädagogisches Institut der Universität Zürich.
- Fatke, Reinhard & Schneider, Helmut (2005): *Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Frädrich, Jana & Jerger-Bachmann, Ilona (1995): *Kinder bestimmen mit: Kinderrechte und Kinderpolitik*. München: Beck.
- Götz, Thomas; Lohrmann, Katrin; Ganser, Bernd & Haag, Ludwig (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden: Konstanz oder Wandel? In: *Empirische Pädagogik*; 19 (2005), 4, S. 342-360
- Grossmann, Heidrun (2003): Partizipationsförderung im Kindergarten. In: *Praxis der sozialen Partizipation im Vor- und Grundschulalter*. München: Ernst Reinhardt, S. 184-223.
- Gugel, Günther (2011): Friedenserziehung. In: Hans J. Giessmann & Bernhard Rinke (Hrsg.): *Handbuch Frieden*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-159.
- Holtappels, Heinz Günter (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): *Kinderreport Deutschland: Daten, Fakten, Hintergründe*. München: kopaed verlag gmbh, S. 259-275.
- Hoskins, Bryony, Janmaat, Jan G. & Villalba, Ernesto (2012): Learning citizenship through social participation outside and inside school: An international, multilevel study of young people's learning of citizenship. In: *British Educational Research Journal*, 38(3), S. 419-446.
- Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias & TNS Infratest Sozialforschung (2006): *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006*. Frankfurt a.M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik- Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Knauer, Rainard & Sturzenhecker, Benedikt (2005): Partizipation im Jugendalter. In: B. Hafener, M. M. Jansen, & T. Niebling (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation im Spannungsfeld von Akteuren und Interessen*. Opladen: Leske und Budrich, S. 63-94.
- Köffer, Julia Verena (2014): *Partizipation von Jugendlichen - ein Kinderspiel? Handlungsempfehlungen für Beteiligungsprozesse im kommunalen Raum auf Basis des Jugendforschungs- und Beteiligungsprojektes "junge Deutsche"*. Hamburg: Diplomica Verlag
- Korczak, Janusz (1967): *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. XXIII.
- Makarenko, Anton S. (1950): *Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem*. Deutsch von I.M. Schille. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Meier, Caroline; Höfert, Wolfgang; Paul, Stephanie; Hermann, Ute; Rost, Petra & Rothe, Martina (2011): *Partizipation leben in Kindergarten & Grundschule. Wissenschaftlicher Abschlussbericht*. Vehlafanz: IFK. URL: http://www.partizipationsnetzwerk.de/download/Wiss-Abschlussbericht_Partizipation-leben-in-Kita-und-GS.pdf (abgerufen: 16.05.2015).
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2006): Partizipation - ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In Fritz Oser & Carsten Quesel (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich: Rueeger Verlag, S. 17-37.
- Raabe, Tobias (2010): Entwicklung von Vorurteilen im Kindes- und Jugendalter: Eine Meta-Analyse zu Altersunterschieden. URL: <http://www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-20694/Raabe/Dissertation.pdf> (abgerufen: 16.05.2015).
- Raby, Rebecca (2008): Frustrated, Resigned, Outspoken: Students' Engagement with School Rules and Some Implications for Participatory Citizenship. In: *The International Journal of Children's Rights*, 16(1), S. 77-98.
- Reichenbach, Roland (2008): Immer stimmt etwas nicht. In: *POLIS. Das Magazin für politische Bildung*, 1, S. 6-9.
- Rieker, Peter (2014): Von der Stimme zur Wirkung. Eine Studie zur Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz im Auftrag von UNICEF. Erste Resultate. URL: http://www.unicef.ch/sites/default/files/attachments/unicef_pb_kinderundjugendreport-ersteresultate.pdf (abgerufen: 17.05.2015).
- Rieker, Peter; Mörgen, Rebecca; Schnitzer, Anna & Stroezel, Holger (2016): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung 15*. Wiesbaden: Springer.
- Schatzkaja, W. N., & Schazky, S. T. (1924)_ *Erfahrungen aus der Kinderkolonie / Из опыта детской*

- трудоваї колонии*. М.: Госиздат.
- Sturzbecher, Dietmar & Waltz, Christine (2003): Kooperation und soziale Partizipation als Bedürfnis und Entwicklungsaufgabe von Kindern. In: Dietmar Sturzbecher & Christine Waltz (Hrsg.): *Soziale Partizipation im Vor- und Grundschulalter: Grundlagen*. München: Ernst Reinhardt, S. 13–44.
- Sturzenhecker, Benedikt (2005): Begründungen und Qualitätsstandards von Partizipation - auch für Ganztageschule. In: *Jugendhilfe aktuell*, 2, 30–34.
- Suchomlinskij, Vasilij A. (1998): *Mein Herz gehört den Kindern*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac
- Tereshchenko, Antonina (2010): Ukrainian youth and civic engagement: unconventional participation in local spaces. In: *Journal of Youth Studies*, 13(5), 597–613.
- Thornberg, Robert, & Elvstrand, Helene (2012): Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. In: *International Journal of Educational Research*, 53, 44–54.
- United Nations (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. URL: <http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf> (abgerufen: 14.05.2015)
- United Nations (1989): Kinderrechtskonvention. URL: <http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19983207/> (abgerufen: 10.05.2015)
- Wentzel, Konstantin N. (1923): Befreiung des Kindes / Венцель, К.Н.: *Освобождение ребенка*, изд. 3-е, испр. и доп. М.: Земля и фабрика.
- Zirfas, Jörg (2015): Kulturelle Bildung und Partizipation: Semantische Unschärfen, regulative Programme und empirische Löcher. Vortrag im Rahmen eines Expertenworkshops der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung. „Denkfutter“ zur Vorbereitung der Fachtagung „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation. (Wie) macht Kulturelle Bildung unsere Gesellschaft jugendgerecht(er)?“ von BKJ und bpb am 13./14.11.2015 in Berlin. URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-partizipation-semantische-unschaerfen-regulative-programme-empirische> (abgerufen: 9.9.2016).

Über die Autorinnen

Prof. Dr. Elke Hildebrandt: Leitung Professur Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe, Pädagogische Hochschule FHNW (Schweiz). Kontakt: elke.hildebrandt@fhnw.ch

Dr. Sabine Campana, Dozentin, Professur Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe, Pädagogische Hochschule FHNW (Schweiz). Kontakt: sabine.campana@fhnw.ch



Веслав Иосифович Турковский (Belarus)

Теоретико-методические основы подготовки студентов к научно-педагогической деятельности в среде многообразия

Резюме: Готовность студентов педагогических специальностей университета к научной деятельности выступает системообразующей основой профессиональной педагогической работы. Это обусловлено сложностью и противоречивостью современной жизненной, социокультурной и образовательной среды. Значительный творческий потенциал среды многообразия находится в сопряжении с рядом негативных факторов. Динамичность среды многообразия и многоплановость её влияния на личность и на социальные группы требуют пересмотра сложившихся образовательных технологий, средств и форм подготовки учителей. Новые системы обучения студентов будут эффективными при условии их построения на опережающих теоретико-методических моделях профессиональной деятельности.

Ключевые слова: Научно-исследовательские компетенции, уровневая методология, системный подход, профессионально-педагогическое развитие, среда разнообразия

Summary (Veslav Iosifovich Turkovskiy: Theoretical and methodological bases of preparing students for research and teaching activities in a diverse cultural environment): The readiness of university students of pedagogical specialties for research activities are the backbone basis for professional pedagogical activity. This is determined by the complexity and contradictions of modern life, and of the socio-cultural and educational environment. The considerable creativity in a diverse environment is conditioned by a combination of negative factors. The dynamic diversity of the environment and its diverse impact on individual and social groups require a revision of the existing educational technologies, means and forms of teacher education. New systems of teaching students will be effective when they are built on leading theoretical and methodological models of professional activity.

Keywords: Research competences, levelled methodology, systematic approach, professional pedagogical development, environment of diversity

Zusammenfassung (Veslav Iosifovich Turkovskiy: Theoretisch-methodologische Grundlagen der Vorbereitung der Studenten und Studentinnen auf eine wissenschaftlich-pädagogische Tätigkeit in vielfältiger Umgebung): Die Bereitschaft der Studierenden pädagogischer Fächern an einer Universität zur wissenschaftlichen Tätigkeit ist die systembildende Grundlage für die professionelle pädagogischen Arbeit. Das ist begründet in der Komplexität und Widersprüchlichkeit des modernen Lebens-, soziokulturellen und Bildungsumfeldes. Beträchtliches kreatives Potenzial der vielfältigen Umwelt ergibt sich aus der Verbindung einer Reihe von negativen Faktoren. Die dynamische Vielfalt der Umwelt und der Vielfalt ihrer Auswirkungen auf die individuellen und sozialen Gruppen erfordert eine Revision bestehender Bildungstechnologie sowie der Mittel und Formen der Lehrerbildung. Neue Systeme der studentischen Ausbildung werden wirksam, wenn sie auf den führenden theoretischen und methodischen Modellen der beruflichen Tätigkeit aufbauen.

Schlüsselwörter: wissenschaftliche Recherche-Kompetenz, gestufte Methodologie, systematischer Ansatz, fachliche und pädagogische Entwicklung, vielfältige Umwelt

Учителя и преподаватели своей деятельностью всегда способствовали устойчивости общественных отношений и их гармонизации. Они призваны прогнозировать и формировать у учащихся и студентов жизненные идеалы, профессиональные цели и

убеждения, необходимые сегодня и в будущем для социума и самой личности. Но возникли новые факторы (экономические, социальные, личностно-психологические), осложняющие профессиональную работу учителей и преподавателей в среде многообразия. Влияние этих факторов способно приводить к значительному снижению результативности педагогической деятельности. Так, противоречивость современной глобализации может снижать темпы позитивных преобразований, осуществляемых в государствах, регионах и учебных учреждениях. Многофакторность и многоаспектность общественных процессов приводят к несовпадению целей функционирования и развития различных сфер духовной жизни. При этом возрастающая роль компьютерных технологий в жизнедеятельности людей и в учебно-воспитательной работе с учащимися и студентами лишь усиливает значимость социальной миссии педагогов. Данные факторы и условия требуют от учителей и преподавателей переосмысления своей социальной роли, а также непрерывного преобразования содержания и методов их педагогической деятельности и совершенствования образовательных технологий.

Базовой основой, обеспечивающей эффективность профессиональной подготовки будущих учителей и соответствие педагогической деятельности педагогов новым социально-педагогическим условиям, выступает овладение исследовательскими компетенциями. Продуктивная профессиональная деятельность будущих учителей возможна при условии сформированности у них не только профессиональной педагогической компетентности, но и готовности к научно-педагогической деятельности.

Эффективность теоретико-методической подготовки студентов к научно-педагогической деятельности обусловлена инновационностью методологической платформы, сущностными чертами которой выступает концепция уровневости методологического знания и системный подход. Овладение студентами ведущими положениями данной концепции – определяющий фактор рассматриваемой подготовки.

На основе вышеуказанной концепции в науке сформировался уровневый подход, обеспечивающий целостное изучение и преобразование педагогической действительности. В структуре методологического знания вычлениют четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический.

В содержание философского уровня входят общие принципы познания и целостная система философских категорий. Общенаучный уровень методологии обеспечивает взаимодействие философского уровня с конкретно-научным. Конкретно-научная, педагогическая методология является своеобразной совокупностью принципов, методов и приемов, применяемых в педагогике. Четвертый уровень методологического знания – технологическая методология. Она выступает как методика и техника педагогических исследований. Уровни методологии тесно взаимосвязаны и характеризуются соподчиненностью. Вышележащий уровень для нижележащего создает программу его будущего понятийного аппарата и этот уровень влияет на цели, средства и методы нижележащего уровня. Но каждый уровень относительно самостоятелен и нижележащие уровни оказывают влияние на вышележащие уровни.

Системный подход как методологическая основа изучения и преобразования педагогических явлений включает раскрытие сущности понятий «система», «педагогическая система», «педагогический процесс», «педагогическая деятельность». Систему рассматривают как дифференцированно-интегративное множество взаимосвязанных элементов и их взаимодействий. Принципы функционирования систем: структурность, интегративность, оптимальность, функциональность. Изучение

философских работ (Аверьянов [Averianov], 1985, с.168) позволило определить методологические ориентиры развития системы. Они определяются организационным совершенствованием, ограниченностью от среды, определенной завершенностью, оригинальностью и своеобразием.

Педагогические системы отличаются определенным своеобразием. Так, педагогические объекты являются компонентами многих целостных и разнородных систем, и их следует рассматривать на макро-, мезо- и микроуровнях. Это динамические системы, взаимодействия между компонентами которых постоянно изменяются, что способно приводить к их качественному преобразованию. Значимое влияние на педагогическую систему оказывает её жизненная среда, включающая социально-экономические, биологические и природные факторы. Педагогической системой является и образовательная среда (Ясвин [Yasvin], 2001, с. 174) учебного учреждения, города, региона и страны.

Целостной динамической системой выступает педагогический процесс. Его основные свойства: целенаправленность, двусторонность, целостность. Системным объектом выступает педагогическая деятельность и её характеризуют целенаправленность, мотивационность, предметность, результативность, коллективный, индивидуальный и поисково-творческий характер.

Успешность реализации системного подхода обусловлена многими факторами: организационными, методологическими, дидактико-методическими, субъектными. Определяющая роль принадлежит фактору управления средой многообразия, что наиболее эффективно реализуется в системе образовательного менеджмента университета (Певзнер [Pevzner], 2010, с. 16).

Исследование профессиональных компетенций и образовательных потребностей педагогических кадров в условиях работы с гетерогенными группами учащихся (Тарусова [Tarusova], 2016, с. 11), проведенное по плану работы совместного Европейского проекта Темпус IV, выявило значительное многообразие вышеуказанных профессионально-личностных новообразований и их специфичность. Поэтому необходимо решить следующую задачу: установить компетенции, которые по своим предметным характеристикам являются общенаучными, а в хронологическом, временном аспекте выступают начальным этапом в формировании исследовательской готовности будущих учителей. Нами вычленены базовые группы исследовательских компетенций необходимых для овладения будущими педагогами-исследователями. К ним, на наш взгляд, относятся компетенции: философские; общенаучные; теоретико-методологические; конкретно-научные (педагогические); компетентности в проведении педагогических исследований; методико-технологические. Каждая из этих групп, как мы полагаем, включает следующие конкретные компетенции, раскрывающие специфику определенных направлений исследовательской деятельности.

Философские компетентности:

1. Знание философских критериев научного познания.
2. Знание содержания и роли философского, общенаучного, конкретно-научного и технологического уровней методологии. Знание сущностных особенностей взаимодействия уровней методологии как целостной системы.

Общенаучные компетентности:

1. Знание критериев и структур научного познания и его уровней, форм, методов.
2. Знание основных форм развития научных знаний.
3. Знание целевой направленности, функциональных свойств и различных форм научного познания: поисковые знания; предметные знания; нормативные знания.

Теоретико-методологические компетентности:

1. Знание сущностных черт понятия «методология педагогики».
2. Знание основных функций методологии педагогики и сфер их применения.
3. Знание механизмов взаимодействия теории и метода, принципа и метода.

Конкретно-научные, педагогические компетентности:

1. Знание особенностей педагогики как науки, практики и учебной дисциплины.
2. Знание сущностных черт и специфики понятийно-терминологической системы педагогики.
3. Знание сущности педагогической науки как системы знания и системы деятельности.

Компетентности в проведении педагогических исследований:

1. Знание содержания методологической части педагогического исследования и требований к её компонентам: определение проблемы и темы, определение объекта и предмета, уточнение терминологии, формулировка цели, задач и гипотезы.
2. Знание содержания процедурной части педагогического исследования и требования к её основным компонентам: разработка плана; выбор методов; обоснование техники сбора данных; формулирование результатов; выявление перспектив.
3. Знание логики педагогического исследования.
4. Знание требований к научному методу и механизмам его предметного развертывания, преобразования в методики, в приемы и операции.

Методико-технологические компетентности:

1. Знание детерминант и факторов, обуславливающих выбор методик педагогического исследования.
2. Знание содержательных и процессуальных аспектов информационного обеспечения педагогических исследований.
3. Знание логических законов и правил, необходимых при изложении хода исследования и его результатов.

Готовность к научно-педагогической деятельности, овладение исследовательской компетентностью формируется в ходе непрерывного профессионального развития учителя, тесно связанного с его личностным развитием (Митина [Mitina], 2004, с. 228). Взаимосвязанное решение задач профессионального педагогического развития будущих учителей и овладение ими исследовательской компетентностью предполагает поиск направлений деятельности, на основе которых создаются и совершенствуются инновационные технологии и идет становление учителя-исследователя. В роли базовых направлений деятельности выступают следующие:

- развитие субъекта профессионального педагогического труда. Это развитие отражается в динамике прохождения им основных стадий профессионального становления (Зеер [Zeer], 2009, с. 87) и достижения более высоких уровней профессионализма. Определяющая роль в развитии субъекта труда принадлежит его профессиональному самоопределению, включающему поиск и нахождение новых смыслов жизни и профессиональной деятельности;
- развитие профессионального педагогического самосознания. Оно включает сформированность когнитивных, оценочных и поведенческих компонентов, обеспечивающих динамику перехода личности на более высокие уровни профессионализма;
- формирование индивидуального стиля предстоящей самостоятельной педагогической деятельности, обусловленное развитием психологической системы педагогической деятельности. Эта система включает формирование целей и мотивов профессиональной педагогической деятельности, представлений о программе и информационной основе деятельности, а также профессионально важные личностные качества.

Наряду с базовыми направлениями деятельности, обеспечивающими формирование у студентов исследовательских компетенций, важная роль принадлежит и специфическим видам деятельности студентов. К ним относятся:

1. Подготовка студентов и магистров к реализации в учебно-воспитательной работе со школьниками проблемного, исследовательского и эвристического методов. Студентов и магистрантов необходимо включать в исследовательскую практику и в коммуникативные межнаучные связи. Непосредственное формирование у студентов научных компетенций реализуется в ходе выполнения ими творческих педагогических заданий и инновационных учебно-исследовательских проектов.
2. Становление и развитие у студентов и магистрантов готовности к педагогическому анализу и самоанализу в ходе их педагогических практик и в предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Важно, чтобы основу анализа и самоанализа составлял научный инструментарий, ориентированный на формирование научных компетенций.
3. Формирование у студентов и магистрантов социально-профессиональной ответственности, выступающей доминирующим фактором этико-нравственного развития личности будущего учителя.

Определяющими факторами профессионального педагогического и научно-исследовательского развития студентов выступает социальная ситуация развития и уровни реализации учебно-профессиональной деятельности. Социальная ситуация развития – фактор профессионального педагогического и научно-исследовательского развития студентов в ходе их деятельностного взаимодействия с социальными общностями университета и их субъектами.

Психологи вычленяют три основных уровня реализации личностью ведущей деятельности: репродуктивный, частично-поисковый, творческий. Достижение творческого уровня требует значительного преобразования ценностей личности, её жизненных целей и всей потребностно-мотивационной сферы.

Необходимо выявить системообразующую основу, способную существенно повысить эффективность влияния вышеуказанных определяющих факторов. В роли такой системы, на наш взгляд, выступает образовательная и профессиональная среда университета. Данная среда выступает как системно-организованная совокупность информационного, технического, учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как

субъектом образования. Ее основные характеристики: открытость, целостность, полифункциональность.

Литература

- Аверьянов, А.Н. (1985): *Системное познание мира: методологические проблемы*. [Averyanov, A.N. (1985): Systemic knowledge of the world: methodological issues]. М.: Политиздат.
- Зеер, Э.Ф. (2009): *Психология профессионального образования*. [Zeer, E.F. (2009): Vocational education psychology]. М.: Издательский центр «Академия».
- Исследование профессиональных компетенций и образовательных потребностей педагогических кадров в условиях работы с гетерогенными группами учащихся: учеб.-метод. пособие* / Под общей ред. Л.Г. Тарусовой, В.Г. Реут (2016) [A study of professional competence and educational needs of teachers in the conditions of work with heterogeneous groups of students: study guide / Under the general editorship of L.G. Tarusova & V.G. Reut (2016)]. Минск: АПО.
- Митина, Л.М. (2004): *Психология труда и профессионального развития учителя*. [Mitina, L.M. (2004): Labour psychology and psychology of professional development of teachers]. М.: Издательский центр «Академия».
- Иванов, Е.В., Певзнер, М.Н., Петряков, П.А., Федотова, Г.А., Шерайзина, Р.М. & Ширин, А.Г. (2010): *Образовательный менеджмент* [Ivanov, E.V., Pevsner, M.N., Petryakov, P.A., Fedotova, G.A., Sheraizina, R.M. & Shirin, A.G. (2010): Educational Management]. Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого.
- Ясвин, В.А. (2001): *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. [Yasvin, V.A. (2001): Educational environment: from modeling to designing]. Москва: Смысл.

Об авторе

Веслав Иосифович Турковский: кандидат пед. наук, доцент кафедры педагогики, проректор по учебной работе Витебского государственного университета имени П.М. Машерова (ВГУ имени П.М. Машерова), г. Витебск (Беларусь). Контакт: katsiarynadj@mail.ru



Ольга Борисовна Даутова & Ольга Николаевна Крылова
(Russia)

Современный преподаватель высшей школы и системы дополнительного профессионального образования: разнообразие его профессиональных компетенций в России и за рубежом

Резюме: Данная статья посвящена преподавателю высшей школы (ВУЗа) и системы дополнительного профессионального образования (ДПО). В ней рассматриваются требования, предъявляемые к их качеству подготовки в условиях реализации компетентностного подхода. Проведен анализ профессиональных компетенций преподавателей существующих в России и за рубежом, представлены подходы различных научных школ к выявлению и прогнозированию групп данных компетенций. Изучение требований предъявляемых к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы и системы ДПО студентами, слушателями, самими преподавателями, представителями власти разных стран показало, что все они выделяют такие профессиональные характеристики как личную ответственность, коммуникацию, знание предмета, умение организовать образовательный процесс, интеллект, профессиональные интересы и т.п. В статье представлен авторский подход к выявлению уровней становления компетенций – информационного, операционального, личностного, рефлексивного, а также, сформулированы критерии оценивания данных компетенций. В основе выделения критериев оценивания компетенций лежат такие характеристики как глубина и широта. Авторы подчеркивают, что на сегодняшний день нет единого подхода к формированию набора компетенций преподавателей высшей школы и системы дополнительного профессионального образования и выделению их уровней. Однако работа в данном направлении в различных научных школах идет достаточно активно.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, требования к качеству подготовки преподавателя ВУЗа и системы ДПО, уровни становления компетенций, критерии и индикаторы их оценивания

Summary (Olga Borisovna Dautova & Olga Nikolaevna Krylova: Modern university teachers, systems of professional training and the diversity of professional skills in Russia and abroad): The article deals with high-school teachers (university teachers) and supplementary vocational education (SVE) teachers. The authors cover the requirements for the quality of preparation for these positions under the conditions of applying the competence approach. The teachers' professional competence as it exists in Russia and abroad is analysed; various scientific schools' approaches and predictions of the groups' competence are presented. The study of the requirements for the occupational preparation of high-school and SVE teachers by students, teachers themselves, and representatives of the authorities from different countries has shown that they all single out such professional characteristics as personal responsibility, communication skills, subject knowledge, the ability to manage educational processes, intellect, professional interests, etc. In the article the authors' approach to identifying the competency formation levels is presented, such as informational, operational, personal and reflective levels; as well the criteria for the estimation of the given competencies are stated. The estimation of the criteria is based on such characteristics as depth and width. The authors point out that today there is no unified approach to the formation of the set of compe-

tencies of high-school and SVE teachers and to the determination of their levels. Nevertheless, work in this direction is actively carried out in various scientific schools.

Keywords: professional competencies, requirements for high-school and SVE teachers' preparation, competence formation levels, criteria and indicators of their evaluation

Zusammenfassung (Olga Borisovna Dautova & Olga Nikolaevna Krylova: Moderne Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer, Systeme der professionellen Weiterbildung und die Verschiedenartigkeit beruflicher Kompetenzen in Russland und im Ausland): Dieser Artikel befasst sich mit der Lehrkraft an der Hochschule und ihrer beruflichen Weiterbildung. Die Autorinnen diskutieren Anforderungen an die Qualität ihrer Ausbildung unter den Bedingungen der Realisierung des Kompetenzansatzes. Eine Analyse der fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte in Russland und im Ausland identifiziert die Ansätze verschiedener wissenschaftlicher Schulen und Prognosekompetenzen dieser Berufsgruppen. Die Untersuchung der Anforderungen für die Qualifizierung der Lehrkräfte an Hochschulen und des Systems der pädagogischen Ausbildung von Studierenden, Lehrenden und Vertretern von Behörden in verschiedenen Ländern haben gezeigt, dass und wie ihre Tätigkeit bestimmt wird durch solche professionellen Funktionen wie: persönliche Verantwortung, Kommunikation, thematisches Wissen, Thema sowie die Fähigkeit, den Bildungsprozess, Intelligenz, berufliche Interessen zu organisieren usw. Die Autorinnen erörtern den Ansatz zur Identifizierung von Kompetenzen des Bildungsniveaus. Es geht um Kriterien zur Beurteilung von operativen, persönlichen, reflexiven Informationen und Kompetenzen. Eine Grundlage für solche Bewertungskriterien sind deren Tiefe und Breite. Die Autorinnen betonen, dass es heute keinen einheitlichen Ansatz zur Bestimmung einer Reihe von Kompetenzen der Lehrkräfte an Hochschulen und des Systems der beruflichen Weiterbildung sowie dessen Bezug zu ihren jeweiligen Ebenen gibt. Allerdings wird in dieser Richtung in den verschiedenen wissenschaftlichen Schulen sehr aktiv gearbeitet.

Schlüsselwörter: Fachkompetenz, Qualität der Lehrerausbildung, Forderungen an die berufliche Qualität der Hochschullehrkräfte und des Systems ihrer Weiterbildung, Ebenen der Kompetenzbildung, Bewertungskriterien und -indikatoren

Требования к качеству подготовки научно-педагогических кадров, к которым относятся преподаватели ВУЗа и системы ДПО постоянно изменяются. В условиях обновления современного образования изменения этих требований происходят все интенсивнее. Каждый преподаватель вынужден ориентироваться на обновляемые требования, предъявляемые к нему со стороны всех субъектов образовательного процесса, работодателей, студентов и слушателей, а также существующей нормативной базы. Развитие этих требований происходит в последние годы на основе компетентностного подхода и сами требования, чаще всего, формулируются на языке компетенций.

Приоритеты, которые провозглашаются в разных странах, относительно ведущих компетенций преподавателей во многом совпадают.

Так, постоянно действующая Конференция министров культуры Германии в 1999 г. рассмотрела актуальные проблемы и перспективы подготовки преподавателей в Европе и особо выделила 6 аспектов их подготовки (Фокин [Fokin], 2014):

1. Сохранение традиционной системы подготовки преподавателей в университетах и государственные экзамены, выделив особо совершенствование третьей фазы подготовки преподавателей – повышение квалификации.
2. Развитие у преподавателей их «центральной компетенции» - способности к организации процесса обучения и учения, которая предполагает следующие взаимосвязанные компоненты: преподавание, воспитание, диагностирование, оценивание/самооценивание, консультирование. То есть профессиональная компетенция включает в себя: специальную (решение задач обучения и воспитания),

диагностическую (оценочную) компетенции и профессиональную метакомпетенцию (самооценивание, диагностирование собственного уровня развития профессиональной компетенции).

3. «Сознательный подход» к организации подготовки преподавателей как к *целостному* процессу во всех трех фазах подготовки. Третья фаза должна рассматриваться как институциональный процесс, а ее прохождение, по мнению членов Комиссии, должно вменяться преподавателям в обязанность.
4. Интеграция в учебные программы на основе межпредметных связей таких аспектов как изучение специальных учебных предметов, дидактика спецпредметов, блок педагогических дисциплин и школьная практика.
5. Организация в рамках семинарских занятий профессионально ответственного поведения будущих преподавателей. При этом семинары должны проводить преподаватели, обладающие высоким уровнем развития профессиональной автономии.
6. Институциональная координация процесса интеграции начинающего преподавателя в сферу своей профессиональной деятельности на основе, так называемых, институтов наставников.
7. Осознание преподавателями необходимости постоянного самообразования и повышения квалификации.

Особо в ходе Конференции были выделены три аспекта, являющиеся ключевыми в ходе развития профессиональной компетенции преподавателя (Terhart, 2000):

1. теоретические знания;
2. ситуативное поведение;
3. стиль профессионального поведения.

Теоретические знания подразделяются на декларативные (например, знание фактов, понятий и правил); процессуальные (например, знания о применении и функционировании учебных стратегий), метакогнитивные (например, знания о функционировании процессов обучения и учения, научение ключу к поиску знаний, владение стратегиями самооценки).

Так как преподавателям приходится постоянно принимать компетентные решения, работая с учащимися различных возрастных групп и способностей, это предполагает владение моделями ситуативного поведения (поведенческими стратегиями), умение проявлять педагогическое мастерство, сочувствие, коммуникабельность, эмпатию, толерантность, открытость и другие личностные качества, составляющие стиль профессионального поведения преподавателя, на становление которого влияет владение метакогнитивными стратегиями.

Изучение требований британских учебных заведений привело к выводу о том, что чрезвычайно важным является факт научной деятельности и признания преподавателя академическим сообществом.

Например, манчестерский университет (*The Manchester University*) прилагает подробный перечень критериев для каждой должности преподавателя высшей школы.

На одной из международных научно-практических интернет-конференций, посвященных данной тематике было даже предложено составлять аналитическую профиограмму, где должны быть отражены профессионально важные качества преподавателя высшей школы (см. Табл. 1) (Скрынник [Skrynnik], 2014).

Таблица 1.: Профессиограмма преподавателя высшей школы

Мышление, интеллект:	Восприятие, пороги чувствительности:	Память, объем памяти, скорость запоминания:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ продуктивное (творческое) - репродуктивное; ▪ наглядно-образное; ▪ наглядно-действенное; ▪ словесно-логическое (вербальное и невербальное); ▪ практическое и теоретическое; ▪ интуитивное - логическое; ▪ общая эрудиция; ▪ специальные (конкретные) знания и мыслительные умения. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ зрительное, цветоразличение; ▪ слуховое; ▪ тактильное; ▪ кинетическое; ▪ вкусовое; ▪ межличностное, социальное. <p>Волевые характеристики:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ -смелость, решительность; ▪ -целеустремленность; ▪ -осмысленность ответственных действий; ▪ -эмоциональная устойчивость; ▪ -склонность к риску. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ произвольная и произвольная; ▪ долговременная, кратковременная; ▪ сенсорная (до 1 секунды): иконическая (зрительная) и эхотическая (слуховая); ▪ логическая; ▪ образная; ▪ эмоциональная; сенсомоторная (двигательная).
Внимание, переключаемость, объем внимания:	Свойства нервной системы:	Двигательные характеристики:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ -произвольное (концентрация внимания) и произвольное; ▪ -устойчивое и неустойчивое. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -сила; ▪ -подвижность; ▪ -уровненность; ▪ -лабильность и динамичность. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ -координация движений (по конкретным двигательным органам); ▪ -тремор рук; ▪ -скорость реакции.
Коммуникативные характеристики:	Ценностно-нравственные характеристики:	Профессиональный и жизненный опыт:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ экстраверт / интроверт; ▪ организаторские способности, готовность к лидерству; ▪ коммуникативные способности, обаяние; ▪ речь: внешняя - внутренняя, вербальная - невербальная, устная - письменная; высота, сила, тембр голоса; ▪ коммуникативная воспитанность и такт; ▪ чувство юмора, остроумие. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ соотношение профессиональных и непрофессиональных ценностей; ▪ иерархия ценностей (общая и профессиональная); ▪ смыслы профессиональной деятельности и их соответствие общим жизненным смыслом; уровень осознания этих смыслов; ▪ доброта; ▪ бескорыстие; ▪ честность, порядочность; ▪ обязательность, ответственность, исполнительность; ▪ самокритичность. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ способность разумно осмысливать трудные жизненные и профессиональные ситуации; ▪ способность разумно действовать в трудных ситуациях.
Мотивация:	Эстетическое чувство, художественный вкус:	Психофизиологические характеристики человека:
<ul style="list-style-type: none"> ▪ профессиональные интересы и склонности; ▪ устойчивость мотивов; ▪ согласованность, непротиворечивость мотивов. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ конкретные эстетические способности (музыкальные, художественные, моторные и др.); ▪ продуктивная и репродуктивная художественная ориентация. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ физическая сила; ▪ выносливость; ▪ утомляемость.

А исследование эстонских ученых в 2012 г. показало, что преподаватель должен уметь преподносить материал, заложенный в программе, а также иметь мужество признаться в незнании: «конечно же, преподаватель высшей школы должен быть эрудированным человеком и блестящим специалистом в своей области, но этого не случится в одну ночь» (Хаамер, Лепп, Рева, [Haamer, Lepp & Reva], 2012, с. 110). Кроме того, преподавательский опыт также показал, что необходимо выстраивать хорошие отношения с обучающимися, для чего важно быть терпеливым и владеть искусством общения с разными типами людей.

Американские ученые также составляют портрет идеального преподавателя. Так, в Говардского университете США уже несколько лет существует программа подготовки будущих преподавателей (*Preparing Future Faculty*), поскольку было признано, что аспирантуры и докторантуры для работы педагога в университете недостаточно.

Программа подготовки профессуры – это движение, целью которого является изменение путей подготовки будущих преподавателей университета. Программа позволяет аспирантам, а также магистрам и докторантам возможность понаблюдать и попробовать себя в роли профессиональных педагогов. В программу включаются различные секции и семинары по подготовке курсов, педагогическим техникам, тематические исследования этических проблем в академическом сообществе, практическое обучение использованию новых технологий, визиты на территории кампусов различных образовательных учреждений (институтов свободных искусств, университетов, колледжей и т.д.).

Как видно, представленный анализ требований предъявляемых к профессиональной подготовке преподавателей высшей школы, студентами, самими преподавателями, представителями власти разных стран, показывает, что все выделяют: личную ответственность, коммуникацию, знание предмета, умение организовать образовательный процесс, интеллект, профессиональные интересы и т.п.

Более подробно, рассмотрим современные требования, предъявляемые к качеству подготовки преподавателя высшей школы в России.

Подготовка преподавателей высшей школы происходит во время обучения в аспирантуре, которая определяется действующим ФГОС высшего образования (уровень подготовки кадров высшей квалификации).

Образовательные программы, разработанные на его основе, завершаются присвоением квалификации «Исследователь. Преподаватель - исследователь» и определяются уровнем сформированности профессионально-педагогической компетентности в процессе освоения целостной профессиональной педагогической деятельности.

Под профессионально-педагогической компетентностью преподавателя ВУЗа и ДПО мы понимаем подтвержденную способность применять знания, умения, личные, социальные и методологические навыки в учебной или рабочей ситуации в профессиональном и личностном развитии. Профессионально-педагогическая компетентность является результатом развития и присвоения обучающимся универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Поскольку профессиональные компетенции определяются направленностью (профилем) программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, или программой

переподготовки и повышения квалификации, то каждая образовательная организация самостоятельно разрабатывает профессиональные компетенции.

Основными источниками формирования компетенций личности являются: социум и биосфера, система образования, семья, СМИ и интернет, профессионально-трудовая деятельность, общение в коллективе, самообразование, друзья, коллеги, досуг и др.» (Ситаров [Sitarov], 2015, с. 42).

В 2003 году Н.В. Бордовская и Е.В. Титова провели исследование и разработали теоретические основы и методику оценки качества деятельности преподавателей вуза с арсеналом необходимого для этого инструментария (Бордовская & Титова [Bordovskaya & Titova], 2003, с. 58). В данной работе были выделены признаки качества деятельности преподавателя: социально-профессиональные, функционально-ролевые, индивидуально-типологические и этико-психологические. А также обозначены сферы деятельности преподавателя: образовательная (преподавание), научная (научно-исследовательская), методическая, организационно-управленческая и общественная.

Критерии оценки качества деятельности преподавателя вуза в данном исследовании были разработаны как результат матричного анализа признаков качества и сфер деятельности преподавателя.

В 2009 году на базе факультета педагогики и практической психологии Педагогического института Южного федерального университета изучались представления студентов о профессионально-важных качествах преподавателей высшей школы (Рис.1) (Скрынник [Skrynnik], (2014).

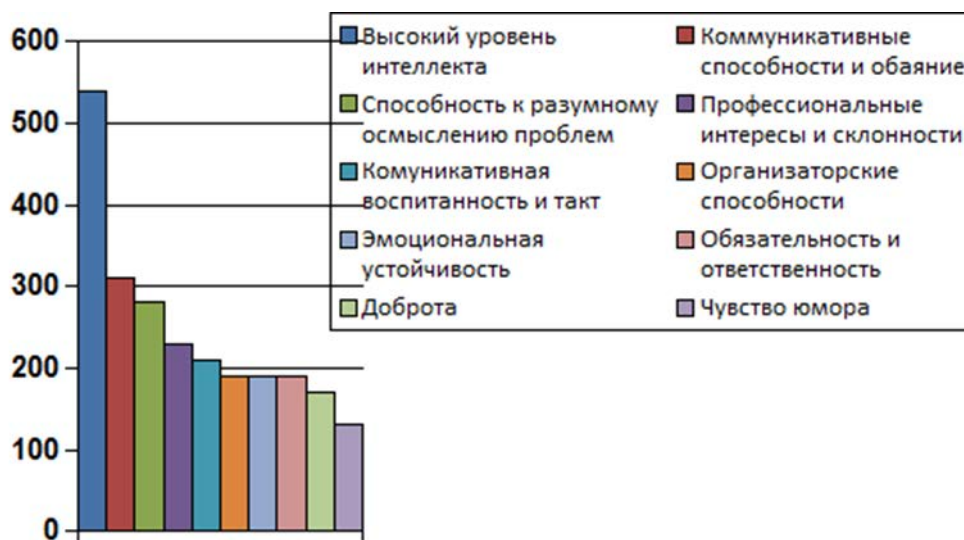


Рис. 1.: Представление студентов ФПиПП ПИ ЮФУ о качествах преподавателей

Так, наиболее важным качеством преподавателя высшей школы был признан высокий уровень развития интеллекта, предполагающий общую эрудицию, мыслительные умения и специальные знания. Кроме того, особо отмечено было значение коммуникативных способностей и обаяния; способности разумно осмысливать трудные жизненные и профессиональные ситуации; профессиональные интересы и склонности; коммуникативность и такт; организаторские способности и готовность к лидерству; эмоциональная устойчивость; обязательность, ответственность и исполнительность; доброта; чувство юмора и остроумие (Скрынник [Skrynnik], (2014).

В совместном проекте коллективов ИПООВ РАО и БГПУ имени М.Танка, выполненном в 2013-2015 годах был разработан профиль компетенций преподавателя ВУЗа, который, наряду со ФГОС подготовки научно-педагогических кадров, проектируемым профессиональным стандартом педагога может быть основой для проектирования компетенций преподавателя ВУЗа и системы ДПО в каждом конкретном образовательном учреждении.

В ходе данного исследования (Даутова, Крылова_[Dautova & Krylova] (2014), было установлено, что, компетенции преподавателя соответствуют четырем сферам преподавательской деятельности (научно-исследовательская деятельность, преподавательская деятельность, профессионально-личностное саморазвитие и социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация), включают 16 компонентов и являются дальнейшим основанием для проектирования набора компетенций преподавателя ВУЗа и системы ДПО.

Именно этот профиль и стал одним из источников требований к качеству подготовки современного преподавателя вуза и системы ДПО в данной работе:

1. блок. Преподавательская деятельность:

1. Владение содержанием дисциплины.
2. Разработка учебно-методического обеспечения дисциплины.
3. Целеполагание на диагностической основе.
4. Мотивирование студентов.
5. Организация учебно-познавательной деятельности студентов.
6. Педагогическое оценивание и рефлексия.

2. блок. Научно-исследовательская деятельность:

7. Включенность в научно-исследовательскую деятельность.
8. Использование результатов исследований в образовательном процессе.
9. Публикационная активность.

3. блок. Профессионально-личностное саморазвитие:

10. Обучение на протяжении всей жизни.
11. Профессиональная мобильность.
12. Инновационный поиск.

4. блок. Социально-профессиональное взаимодействие и коммуникация:

13. Управление конфликтами.
14. Фасилитация.
15. Профессиональная коммуникация.
16. Командообразование.

В соответствии с ФГОС подготовки кадров высшей квалификации в России выделяется 3 группы компетенций:

- (УК) универсальные (надпредметные);
- (ОПК) общепрофессиональные (образовательные);
- (ПК) профессиональные.

В соответствии с ФГОС подготовки научно-педагогических кадров в России можно выделить пять универсальных компетенций (УК) преподавателя высшей школы:

- способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1);
- способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии науки (УК-2);
- готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3);
- готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4);
- способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-5).
- Семь общепрофессиональных компетенций преподавателя:
- владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1);
- владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2);
- способность интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3);
- готовность организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4);
- способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя (ОПК-5);
- способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося (ОПК-6);
- способность проводить анализ образовательной деятельности организаций посредством экспертной оценки и проектировать программы их развития (ОПК-7).
- Можно привести вариант достаточного и необходимого, по мнению авторов, набора профессиональных компетенций преподавателя высшей школы и системы ДПО:

- готовность к разработке учебных дисциплин, модулей и их учебно-методического обеспечения (ПК-1);
- готовность к организации и фасилитации учебно-познавательной деятельности студентов (ПК-2);
- готовность к организации и сопровождению процесса воспитания и социализации (ПК-3);
- готовность к организации мониторинга и оцениванию образовательных результатов (ПК-4);
- готовность к конструированию информационно-образовательной среды (ПК-5);
- готовность к организации научно-исследовательской, проектной и учебно-профессиональной деятельности студентов (ПК-6).

Отметим, что компетенции не действуют независимо друг от друга, а образуют определённые структуры, конфигурация которых индивидуальна для конкретного преподавателя и формируются «пронизывая друг друга», в процессе решения профессиональных задач разного уровня сложности с использованием определенных ресурсов.

Утверждение о целостности становления совокупности указанных компетенций в процессе решения задач базируется на результатах исследований, которые экспериментально доказали, что «поиск решения задачи *целостной личностью* можно представить как движение мысли человека по иерархически соподчиненным уровням: вершину иерархии образуют личностный и рефлексивный уровни, а основание - предметный и операциональный» (Степанов, Семенов & Закрецкий [Stepanov, Semenov & Zakretsky], 1983, с. 176). Если предметный и операциональный уровни обеспечивают отражение проблемной ситуации, выделение противоречия между условиями и требованиями задачи, реализацию принципа решения с помощью выполнения необходимых операций на основе известных правил и формул, то «высшие уровни - личностный и рефлексивный - обуславливают включенность человека в ситуацию поиска, стремление разрешить лежащее в основе проблемной ситуации противоречие; оценивание в процессе поиска решения собственных усилий, самочувствия, а также самооценку своей индивидуальности; стимуляцию и активизацию эмоционального тонуса, волевой решимости, саморегуляции, самоконтроля и самодисциплины перед лицом возникающих трудностей» (Степанов, Семенов & Закрецкий [Stepanov, Semenov & Zakretsky], 1983, с. 189).

Основываясь на обозначенных уровнях становления компетенций – информационном, операциональном, личностном, рефлексивном, а также разложив компетенции на компоненты: знание, умение, владение, можно четко сформулировать критерии оценивания данных компетенций и подготовить изучаемый материал.

В основе выделения критериев компонентов компетенций лежат такие характеристики как глубина и широта. Например, характеристики широты проявляется при выделении уровней компетенций при представлении контекста.

Так, знаниевый компонент универсальной компетенции подготовки преподавателя высшей школы (способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях), разбитый на уровни в рамках данного контекстного подхода, на первом уровне предполагает *фрагментарные знания* методов критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методов генерирования новых

идей при решении исследовательских и практических задач, а на высшем - *систематические знания* методов критического анализа и оценки современных научных достижений, а также методов генерирования новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе междисциплинарных.

Выделение уровней компетенций на основе характеристики глубины проявляется, в частности, в степени автономности (доли ответственности) преподавателя высшей школы. Это можно проиллюстрировать через такую компетенцию как «владение содержанием дисциплины» (Даутова & Крылова [Dautova & Krylova], 2014, с. 165).

Базовый уровень владения этой компетенцией на основе данного подхода можно представить через владение содержанием на высоком научном уровне, а продвинутый уровень – через владение содержанием дисциплины на высоком научном уровне с демонстрацией преподавателем открытой познавательной позиции. Все это характеризует разную степень глубины владения содержанием учебного предмета преподавателем.

Обозначенные выше уровни проявления компетенций определяются, в частности, видами знаний, лежащими в основе компетенций: информационными, процедурными, оценочными и рефлексивными; контентом в котором они проявляются (формальном, неформальном и информальном); критериями и показателями оценивания этих видов знаний. Именно эти виды знаний должны лежать в основе персонифицированной программы подготовки преподавателя ВУЗа и ДПО.

Составляющие компетенций (знать, уметь, владеть) проявляются на разных уровнях в соответствии с определенными критериями через профессиональные задачи, которые решает преподаватель в процессе освоения программы подготовки. Как показывает, проведенный авторами статьи анализ, на сегодняшний день нет единого подхода к формированию набора компетенций преподавателей высшей школы и системы дополнительного профессионального образования и выделению их уровней. Однако работа в данном направлении в различных научных школах в России и за рубежом идет достаточно активно.

Литература

- Фокин, Ю.Г. (2014): *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество*. Москва: Издательский центр "Академия" [Fokin, Y.G. (2014): *Teaching and training in higher education: Methodology, objectives and content, creativity*. Moscow: Publishing Center "Academy"].
- Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission..* Weinheim und Basel: Beltz.
- The University of Manchester Guidance Notes: Criteria for Academic Promotions, November (2008). Final Agreement Appendix E1. URL: <http://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=473> (Дата обращения к сайту 19.10.2016).
- Скрынник, Н.Е. (2014): Профессионально-важные качества преподавателя высшей школы / Материалы международной научно-практической Интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке» [Skrynnik, N.E. (2014): Professional-important qualities of a high school teacher / Proceedings of the International scientific and practical

- Internet-conference "Teacher of higher education in the twenty-first century. URL: <http://www.t21.rgups.ru/> (Дата обращения к сайту 19.10.2014).
- Хаамер, А.; Лепп, Л. & Рева, Э. (2012): Динамика профессиональной идентичности преподавателей высшей школы: размышляя об идеальном преподавателе университета / Изучение обучающегося общества, том 2, выпуск 2-3. Эстония, с. 110-120. [Haamer, A., Lepp, L. & Reva, E. (2012): Dynamics of professional identity of teachers in higher education: thinking about the ideal university teacher / learner Learning Society, Volume 2, Issue 2-3. Estonia, pp. 110-120.] URL: <http://www.degruyter.com/view/j/sls.2012.2.issue-2-3/v10240-012-0010-5/v10240-012-0010-5.xml> (Дата обращения к сайту 19.10.2016).
- Ситаров, В.А. (2015): *Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров*. Москва: ИНФРА [Sitarov V.A. (2015): *Pedagogy and psychology of higher education. The innovative course for training of masters*. Moscow: INFRA.]
- Бордовская, Н.В. & Титова, Е.В. (2003): *Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза*. Архангельск: Поморский государственный университет имени М.В. Ломоносова [Bordovskaya, N.V. & Titova, E.V. (2003): *Methods of assessing the quality of the activities of the university teachers*. Arkhangelsk: Guidelines, State University M.V. Lomonosov].
- Даутова, О.Б. & Крылова, О.Н. (2014): *Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода*. Санкт-Петербург: Изд-во Политехнического университета Ун-та, 2014, 296 с. [Dautova O.B. & Krylova, O.N. (2014): *Psycho-pedagogical training based on modern high school teacher implementation of competence-based approach*. Saint-Petersburg: Publishing house of the Polytechnic. University.
- Степанов, С.Ю., Семенов, И.Н. & Закрецкий, В.К. (1983): Исследование организации продуктивного мышления. В: *Исследование проблем психологии в творчестве*. Москва. [Stepanov, S.Y., Semenov, I.N. & Zakretsky, V.K.: Study the organization of productive thinking. In: *Study psychology issues in the works*. Moscow.

Об авторах

Крылова Ольга Николаевна: доктор педагогических наук, проректор по научной работе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург (Россия). Контакт krylovaon@mail.ru

Ольга Борисовна Даутова: доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург (Россия). Контакт: anninskaja@mail.ru



Роза Моисеевна Шерайзина & Светлана Дмитриевна
Зиновьева (Russia)

Многообразие как проблема образовательного МЕНЕДЖМЕНТА

Резюме: В статье раскрыты и обоснованы приоритетные направления деятельности кафедры НовГУ имени Ярослава Мудрого в решении многообразия проблем по подготовке магистров-образовательных менеджеров. Представлено многообразие современной образовательной организации, многообразии компетенций выпускников магистратуры, многообразии критериальных требований к многоуровневой системе управления. К приоритетным направлениям отнесены: развитие международной проектной деятельности вариативных образовательных программ и технологий, создание коммуникативно-обучающей среды, становление кафедры общественно-активной.

Ключевые слова: многообразие, образовательный менеджмент, особенности личности, особенности образовательной организации, многообразие компетенций, инновационное поведение, социальная активность, проектно-исследовательская деятельность, социально-коммуникативная обучающая среда, бенчмаркетинг, культурные антропоцентрические условия

Summary (Rosa Moisejevna Scherajisina & Svetlana Dmitrievna Sinovjeva: Diversity as a problem of educational management): The article discusses and justifies the priorities of the Department of Vocational Pedagogical Education and Social Management at the Federal State-Funded Novgorod State University, by addressing diversity issues in the preparation of master's degrees in educational management. Not only is the diversity of contemporary educational organization explicated, but also the variety of competencies among master's-degree graduates, as well as the criteria and requirements for this multilevel system of governance. Priority areas include: the development of international project activity in educational programs and technologies, the creation of a communicative learning environment, a social and active department.

Keywords: diversity, educational management, personality traits, specific conditions of educational organization, competencies diversity, innovative behavior, social activities, project and research activity, social and communicative learning environment, benchmarking, anthropocentric cultural conditions

Zusammenfassung (Rosa Moisejevna Scherajisina & Sinovjeva Svetlana Dmitrievna: Vielfalt als Problem des Bildungsmanagements): Der Artikel beschreibt und begründet die prioritären Arbeitsbereiche des Lehrstuhls für Berufspädagogik und Soziales Management der Nowgoroder Staatlichen Universität bei der Lösung vieler Probleme der Magister-Ausbildung im Bereich Bildungsmanagement. Dargestellt wird nicht nur die Vielfalt der gegenwärtigen Bildungsorganisationen und der Kompetenzen der Absolventen, sondern auch der Kriterien und Anforderungen an das mehrschichtige System des Managements.

Schlüsselbegriffe: Vielfalt, Bildungsmanagement, Persönlichkeitseigenschaften, Besonderheiten von Bildungseinrichtungen, Vielfalt der Kompetenzen, innovatives Verhalten, soziales Handeln, Projekt- und Forschungstätigkeit, sozial-kommunikative Lernumgebung, Benchmarking, antropozentrisch-kulturelle Bedingungen

*«Образование, чтобы достичь своей цели
и для отдельного ученика, и для общества,
должно базироваться на актуальном
и жизненном опыте отдельного человека.»
(Дж. Дьюи)*

Проиллюстрируем проблему многообразия с помощью ситуации с рабочими перевозящими кирпичи на тачках с одного места на другое. «В конце рабочего дня мудрец встретил трех усталых рабочих, которые везли на тачках камни. Мудрец, обращаясь к ним, спросил: «Что вы делаете?» Первый ответил с раздражением: «Уже в который раз за день везу эти проклятые камни!» Второй ответил спокойно: «Честно зарабатываю на хлеб». Лицо третьего озарилось удивительной улыбкой. Он распрямился и гордо сказал: «Я участвую в строительстве прекрасного храма!».

Этот пример свидетельствует о многообразии подходов в решении обычных жизненных проблем, которое зависит от характера человека и условий его жизнедеятельности.

Рассматривая многообразие как проблему образовательного менеджмента, мы исходим из того, что эффективность управления посредством образования предполагает: во-первых, учет особенностей личности всех субъектов образовательной деятельности относительно пола, возраста, этнической принадлежности, религии, здоровья или инвалидности, специфических признаков личности; во-вторых, учет особенностей образовательной организации как социального института, организующего образовательный процесс на основе выбора содержания и способов обучения; в-третьих, ориентацию на формирование многообразия компетенций выпускника современного вуза, основной характеристикой которого является инновационное поведение, характеризующееся:

1. установкой на инициативу в приобретении компетенций и формировании высокой компетентности;
2. готовностью и способностью к технологическим, организационным, социальным инновациям;
3. высокой социальной активностью;
4. требовательностью к исполнению обязательств, ориентацией на сотрудничество и взаимную ответственность;
5. способностью быстро адаптироваться к новым вызовам;
6. компетентностью в осуществлении социальных взаимодействий, способствующих быстрому распространению опыта и созданию эффектов коллективного действия (Unesco [Unesco], 1997; Гельвановский [Gel'vanovskij], 1998).

В-четвертых, для рассматриваемой проблемы характерен учет многообразия критериальных требований по всей многоуровневой системе управления, к которым относятся:

- критерий системности, отражающий целенаправленность, организованность, технологичность, обеспеченность ресурсами;
- критерий непрерывности, характеризующий непрерывный характер управления качеством;
- критерий продуктивности, предполагающий прирост образовательного продукта;
- критерий оптимальности, предполагающий учет соотношения ресурсов и полученного образовательного продукта;

- критерий дуальности, предполагающий формирование двух взаимосвязанных каналов управления (тактического и стратегического).

Исходя из вышеизложенных проблем образовательного менеджмента, непосредственно связанных с многообразием образовательного пространства, нами были определены следующие приоритетные направления подготовки будущих образовательных менеджеров:

1. Развитие международной проектной деятельности как фактора взаимообогащения моделями обучения на глобальном уровне.
2. Разработка и внедрение вариативных образовательных программ и технологий в контексте многообразия потребностей и возможностей магистрантов.
3. Создание социально-коммуникативной обучающей среды.
4. Расширение форм участия преподавателей, магистрантов и работодателей в совместной проектно-исследовательской деятельности.
5. Становление кафедры общественно-активной (Шерайзина [Sherajzina], 2012).

Развитие международной проектной деятельности позволило реализовать три модели обучения магистрантов:

- модель первая – магистранты, осваивающие магистерскую программу российского вуза, одновременно осваивают программы зарубежных вузов (получение двух различных дипломов: российского и зарубежного);
- модель вторая – магистерская программа реализуется на базе двух вузов: российского и зарубежного (получение двойного диплома, защита которого проходит в одном из вузов при участии представителей другого вуза);
- модель третья – каждая магистерская программа включает несколько маршрутов: теоретическую и прикладную подготовку (подготовка будущих ученых и подготовка высококвалифицированных специалистов).

В ходе двадцатилетней подготовки управленцев для социальной сферы были реализованы четыре авторские программы заочного обучения (2 года, 3 года, 4 года и 6 лет обучения), две программы дневного обучения с международным участием («Управление персоналом» (билингвальные модули), «Управление инновационной деятельностью школ») и получением двойных дипломов Новгородского и Хильдесхаймского университетов; три авторские программы подготовки магистров-образовательных менеджеров в рамках международных проектов Темпус-3 и Темпус-4.

Многообразием отличались и применяемые в обучении магистрантов образовательные технологии:

- технология бенчмаркинга (технология анализа, поиска и изучения лучшего опыта, лучшей практики организации образовательной деятельности и выбора партнера для ее внедрения в практику);
- технология формирования команд «преподаватель-магистрант-работодатель», создаваемых для решения стратегических и практических профессионально-ориентированных исследовательских задач;
- праксиологические технологии, ориентированные на успех как средство формирования корпоративной культуры (портфолио магистранта, система учета достижений субъектов магистратуры и её коллектива);

- технологии развития социально-профессиональной проактивности и проектирования инновационных организационных структур при выпускающей кафедре. Для реализации данной технологии по инициативе и непосредственном заинтересованном участии кафедры были созданы «Центр региональных проблем образования взрослых» (организовано обучение по семи программам дополнительного профессионального образования) и общественный экспертно-аналитический совет (в его состав входят преподаватели, работодатели, студенты бакалавриата и магистратуры, выпускники), основная задача которого - помочь студентам стать конкурентноспособными на рынке труда;
- интегративные технологии (информационные, диалоговые, игровые, консалтинговые и др..

Созданная социально-коммуникативная обучающая среда на кафедре профессионального педагогического образования и социального управления способствовала становлению социального адаптивно-коммуникативного развивающего пространства магистратуры, что позволило перевести каждого ее субъекта в режим самоопределения, самоорганизации и саморазвития, и привести в движение внутренние природосообразные ресурсы каждого преподавателя и магистранта.

Вся перечисленная деятельность способствовала расширению форм участия преподавателей, магистрантов и работодателей в проектно-исследовательской деятельности и становлению кафедры профессионально-педагогического образования и социального управления как общественно-активной.

В заключении необходимо назвать некоторые цифры и факты.

170

За последние три года кафедрой для организации совместной учебной, методической и научной деятельности заключено 36 общественно-образовательных договоров на региональном уровне, 8 – на федеральном, 3 – на международном; 50% тем курсовых, дипломных и магистерских диссертаций определены на основе общественно-образовательных договоров с работодателями; повысилась на 40% общественная активность преподавателей и студентов в проведении конкурсов и мероприятий, социально значимых для кафедры и организаций Новгородской области и др.

Перспективным направлением проектно-исследовательских разработок в данной области нами видится изучение процессов появления, принятия и реализации образовательных и иных социальных инициатив, способствующих повышению качества высшего образования. Актуальными становятся следующие вопросы: каков источник появления образовательной (социальной) инициативы? Какие различные интересы и каких социальных групп при этом реализуются? Возможно ли сделать открытым процесс реализации интересов? Насколько эффективно скажется реализация инициативы на благополучии ее участников, широкого социального окружения?

Ответы на эти вопросы в деятельности кафедр вузов являются своего рода механизмом поиска новых направлений совершенствования магистратуры в изменяющихся социально-экономических и культурно – антропоцентрических условиях человеческого существования.

Литература

- Unesco (1997): *A European Agenda for Higher Education in the 21st. Century*. Beirut: (Lebanon): Narch.
- Гельвановский, М.И., Жековская В. & Трофимов, И. (1998): Конкурентоспособность в микро -, мезо, - и макроуровневых измерениях. В: *Российский экономический журнал*, №3, с. 11. [Gelvanovsky, M.I.; Zhekovskaya, V. & Trofimov, I.(1998): Competitiveness in the micro -, meso - and macro-level dimensions. In: *Russian Economic Journal*, No. 3, p. 11].
- Певзнер, М.Н., Петряков, П.А. & Шерайзина, Р.М. (2012): Моделирование системных инноваций в подготовке образовательных менеджеров в университете. В: *Человек и образование*, №1(26), с. 46-51 [Pevzner, M.N, Petryakov, P.A. & Sherayzina, R.M. (2012): Modeling of system innovations in the preparation of educational managers in the university. In: *Man and education*, №1 (26), p. 46-51].

Об авторах

Роза Моисеевна Шерайзина: Доктор пед. наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород (Россия). Контакт: Roza.Sherayzina@novsu.ru

Светлана Дмитриевна Зиновьева: Магистрант кафедры профессионального педагогического образования и социального управления, Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород (Россия). Контакт: svetlani85@gmail.com



Ulf Algermissen (Deutschland)

Arbeitsbündnisse und Kooperation als Formen praktizierter Anerkennung - Diversity und institutionelle Sensibilität

Zusammenfassung: Der Beitrag benennt Anforderungen einer Pädagogik, die Vielfalt anerkennt und die Bewältigung der damit verbundenen allgemeinpädagogischen, sonderpädagogischen und therapeutischen Herausforderungen nicht nur theoretisch zum Ziel hat, sondern auch erfolgreich praktiziert. Dargestellt werden Voraussetzungen für die entsprechende pädagogische Arbeit der Akteure: Kooperation, planmäßiges Handeln, die Entwicklung von Vertrauen, die Kenntnis und differenzierte Berücksichtigung der konkreten Dispositionen der Lernenden. In diesem Kontext werden Grundlagen der Reflexion, der Institutionsentwicklung und der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit erörtert.

Schlüsselwörter: Allgemeine Pädagogik, Arbeitsbündnisse, Vielfalt, Sensibilität, Kooperation, Lerndispositionen, Professionalisierung, reflexives Handeln.

Summary (Work alliances and cooperation as forms of practiced recognition—diversity and institutional sensibility): The article addresses the requirements of a pedagogy which acknowledges a kind of multiplicity that not only aims at meeting associated general and specific pedagogical and therapeutic challenges theoretically but also successfully puts it into practice. The discussion focuses on conditions for the respective pedagogical work of those involved: cooperation, acting with a plan, development of trust, awareness and differentiated consideration of the actual dispositions of learners. In this context the foundations of reflection, institutional development and professionalization of pedagogical work are discussed.

Key words: general pedagogy, work alliances, multiplicity, sensibility, cooperation, disposition of learning, professionalization, reflective acting

Резюме (Ульф Альгермиссен: Трудовые союзы и кооперация как формы признания на практике – многообразие и корпоративная чуткость): Статья называет требования педагогики, которая признает многообразие, которая не только теоретически, но и практически справляется с общепедагогическими, специально-педагогическими и терапевтическими вызовами. Излагаются предпосылки для соответствующей педагогической работы действующих лиц: кооперация, планомерность, развитие доверия, знание и дифференцированный учет конкретных настроений учащихся. В этом контексте рассматриваются основы рефлексии, организационного развития и профессионализации педагогического труда.

Ключевые слова: общая педагогика, трудовые союзы, многообразие, чуткость, кооперация, учебные настроения, профессионализация, рефлексия.

Einleitung

*Der Pädagoge stellt nicht Erziehung im anderen her,
beide entwickeln ein Gemeinsames.
Folglich bringt jeder Akt des Erkennens eine eigene Welt hervor.
(Manfred Gerspach. Pädagogisches Denken und Handeln.)*

Diversity-Ansätze sind nicht einheitlich zu erfassen und zu beschreiben. Je nach Kontext werden sie bedarfsgerecht konzipiert. Die Wörter Diversity und Vielfalt werden in den folgenden Ausführungen synonym gebraucht.

In Betrieben verändern sie Anforderungen von Qualitätsentwicklungsprogrammen, vor allem des Personalmanagements. Auf der Basis von Kategorientableaus wird die Qualitätsentwicklung um Perspektiven ergänzt, die Nachteile für Einzelne oder Personengruppen erkennen helfen und Prozesse der Chancengleichheit einleiten sollen. In allen Dimensionen kommt dem Management der Vielfalt ein Leitbildcharakter zu, der je nach paradigmatischer Tiefe unterschiedliche Entscheidungen und Prozesse initiiert.

Schulen und andere Bildungs-, Pflege- oder Gesundheitseinrichtungen haben im Rahmen eines Diversity-Managements die gezielte Entwicklung einer Sensibilität für Ausgrenzungs- und Benachteiligungsprozesse zu entwickeln und als auf Dauer flexibel angelegtes Selbsterforschungs- und Veränderungsprogramm zu verankern. Dabei ist davon auszugehen, dass vielfältig zusammengesetzte Gremien, Arbeitsgruppen, Kollegien und Lerngruppen an den ihre Praxis betreffenden Entscheidungen beteiligt werden. Diversitätsentwicklungen in pädagogischen Kontexten müssen als Demokratisierungsprozesse beschreibbar sein.

Welchen Merkmalen muss nun eine Diversity-Sensibilität in pädagogischen Zusammenhängen gerecht werden? Schon vor dem Hintergrund der in Inklusionszusammenhängen geforderten Sensibilität für pädagogische Vielfalt in kultureller, didaktischer und institutioneller Dimension haben sich die Prozessabläufe den pädagogischen Grundannahmen der Kooperation und ihren grundlegenden Voraussetzungen unterzuordnen. Die Kopplung an ökonomische Effektivität – also eine einseitige unternehmerische Kosten-Nutzen-Relation – kann und darf für den Bildungs- und Gesundheitssektor nicht übernommen werden. Denn pädagogisches Handeln als Beziehungshandeln und engagierte Integrationsarbeit sind vor allem dann gefragt, wenn die Beziehungen und Verhältnisse sich nicht selbstverständlich und einfach, sondern komplex und unübersichtlich gestalten; wenn die Klienten nicht unbedingt zu den ökonomisch und sozial stärksten Gruppen in der Gesellschaft zählen.

Die Gestaltung von Arbeitsbündnissen (Oevermann, 1996; Algermissen, 2012, S. 15f.) ist eine Aufgabe für Pädagogen, die den sozialen und emotionalen Zustand von Lerngruppen und die Begründung von Voraussetzungen kooperativen Handelns als qualitative Herausforderung annehmen. Sie übernehmen neben ihren Aufgaben als Unterrichter und Vorbilder auch Verantwortung für die therapeutischen Dimensionen des pädagogischen Handelns in der Lerngruppe und der gesamten Institution.

Die therapeutische Dimension stellt sich immer dann als konkrete Aufgabe ein, wenn es darum geht, das pädagogische Handeln kritisch-reflexiv daraufhin zu beurteilen, ob es konkrete, oder auf Basis neuer Erkenntnisse beruhenden Wissens, negative Wirkungen auf das Lernhandeln oder das soziale Beziehungsgefüge zur Folge haben kann. Sie kennzeichnet Herausforderungen, die auf die nicht gelungene Integration einzelner Gruppenmitglieder hinweisen. Deren Folgen zeigen sich vielfältig:

- als beeinträchtigter Lernerfolg,
- als „störendes Handeln“,
- als psychischer oder physischer Leidensausdruck,
- im schlimmsten Fall als Vermeidung vollendeter Isolation.

Diese Phänomene fordern zu aktivem und *integrativem* pädagogischen Handeln und zu Veränderungen in den institutionellen Abläufen und deren formaler Organisation heraus.

Vielfaltssensible Pädagogik

*Wenn ich spüre, wie anders Du bist,
erfahre ich zugleich mich selbst als einen anderen.
(Richard Sennett. Respekt im Zeitalter der Ungleichheit.)*

Vielfaltssensible Pädagogik stellt sich konkreten – immer unterschiedlichen – Lebenslagen und Lernvoraussetzungen. Diese werden als interessante, akzeptable, tragfähige und gerechte Erfahrungs- und Lernzusammenhänge umgesetzt. Dazu identifizieren Pädagoginnen beobachtetes Handeln, kommunizieren es und setzen Veränderung situativer Kontexte demokratisch auf Augenhöhe um. Gelungene Inklusion wird wesentlich auf veränderte Haltungen und spezifisch informiertes Handeln gegenüber Unterschieden gelebter Werte und individueller Dispositionen, deren Ausdruck, sowie der Art und Weise mit Differenz umzugehen, beschrieben.

Sennett (2012, S. 345f.) hat darauf hingewiesen, dass Kooperation mit dem Engagement der verantwortlichen Akteure beginnt, die sich Problemen und Herausforderungen aktiv zuwenden und nicht warten, bis diese auf sie zukommen. Kooperatives Handeln ist daher mit integrativer Arbeit gleichzusetzen. Die Qualität integrativer Arbeit beweist sich darin, im Handeln anderer Menschen grundsätzlich rationale Handlungsmomente (Wertorientierungen, Zielgerichtetheit, Planmäßigkeit) aufzuspüren. Ihre Handlungen werden als kreative Antworten auf Lebenssituationen gesehen. Alle Menschen werden also auf der jeweiligen Stufe ihrer Entwicklung – also ihrer Fähigkeit, in mehr oder weniger komplexen Plänen zu denken und zu handeln – als kompetent angesehen. Die Suche nach der Anpassung an immer neue Zusammenhänge und die Verbesserung der Teilhabe aller Akteure erfordert die Akzeptanz kognitiver, sozialer, physischer und ästhetischer Vielfalt. Diese ist systematisch und organisatorisch abzusichern.

Die vielfaltssensible Arbeit definiert sich daher durch modifizierbare Rahmungen, die Mehrperspektivität, Heuristik, Interpretation und eine immer vorläufig-beschreibende Planung (Page, 2007, S. 103f.) garantieren. Ziel ist die Erarbeitung von Veränderung und Vielfalt stützenden Funktionen und Prozessen. Neue Variablen und Modelle müssen die bestehende Praxis immer dann modifizieren können, wenn aus- und eingrenzende Wirkungen geltender Modelle, Programmierungen und Beschreibungen benannt und erkannt werden und deren Fähigkeit, Vielfalt besser gerecht zu werden, ausgebaut werden kann.

Um die Integrität und Glaubwürdigkeit ihrer Institution und ihre Professionalität aufrecht zu erhalten, sind pädagogische Akteure daher gefordert, sich und ihre Praxis immer selbst auf den Prüfstand zu stellen. Die Zukunftsfähigkeit von Einrichtungen hängt davon ab, sich bedarfsgerecht auf die Diskussion und Folgenabschätzungen für Veränderungsanliegen angemessen einzulassen. Generell bewirken unterschiedliche sozioökonomische Strukturen und Lebenszusammenhänge – also die realen Handlungsmöglichkeiten und -variationen in der Lebenswelt der Menschen – unterschiedliche, mitunter schwer miteinander vereinbarende Selbst- und Weltanschauungen. Daher betont Marotzki (2006, S. 173), dass Bildung letztlich gerade darin besteht, andere als die

eigenen Weltanschauungen anzuerkennen und dabei „grundsätzlich anzuerkennen, dass diese nicht restlos anzueignen und zu integrieren sind.“ Eine Umgebung, die Vielfalt unterstützt, ist je nach Zusammensetzung und Dynamik der Gruppe und der Lernvoraussetzungen ihrer Mitglieder immer wieder neu zu bestimmen und prozessual anzupassen.

Pädagogische Akteure müssen dazu von einer relativen Fremdheit der Handlungspläne – der mentalen Modelle für Welt und Beziehungen – der ihnen anvertrauten Menschen ausgehen, wenn sie diese *nicht reduziert auf rollenmäßig definierte Art und Weise* wahrnehmen wollen. Bezogen auf die Vielfaltssensibilität ist immer davon auszugehen, dass Situationen nicht nur auf Grund einer sozial-kulturellen Perspektive anders geordnet sind. Jede Wahrnehmungsperspektive – das ist vor allem bei Beeinträchtigungen und Schädigungen der Fall – ist nach anders strukturierten mentalen Handlungsmustern geordnet, steht für eine andere Biographie. Daher müssen Lehrerinnen und Lehrer im Bewusstsein arbeiten, andere Merkmale wahrzunehmen und verändertes Handeln qualitativ in Bezug zu sich und der von ihnen verantworteten Situation zu setzen.

Es mag paradox erscheinen, ist aber eine anthropologische Tatsache, dass die Kenntnis der allgemeinen Entwicklungslogik ein hilfreicher Schlüssel zu vermehrter Vielfaltssensibilität sein kann. Jean Piaget und Alexej Leontjev haben in der Differenzierung struktureller und qualitativer Merkmale der menschlichen Aneignungstätigkeit Entwicklungsstufen herausgearbeitet, die auch als aufeinander aufbauende Handlungspläne bzw. mentale Schemata oder Modelle thematisiert werden (ausführlich etwa bei Jetter, 2013). Dabei handelt es sich um Resultate eines Aneignungsprozesses, der auf der Ebene des psychologischen Verhaltens eine Fortsetzung der biologischen Assimilation darstellt (Furth, 1976, S. 55). Alle Handlungspläne sind qualitative Erweiterungen und Verknüpfungen angeborener Saug-, Greif- und Sehpläne. Diese entwickeln sich in der Kooperation von Menschen am gemeinsamen Gegenstand. Bisweilen – und das war immer Aspekt der kritischen Sonderpädagogik – müssen Voraussetzungen für die Kooperation als Ausbau von Dispositionen für Kooperationsfähigkeit planmäßig vorbereitet werden. Das Entdecken von Fähigkeiten oder Dispositionen des Gegenübers setzt voraus, dass pädagogische Akteure einfach beginnen, mit dem Kind zu handeln. Es geht also um den Einstieg in einen vorher nicht zu sichernden Erkenntniszirkel, denn Tatsachen über die mentalen Modelle anderer Menschen sind uns nicht direkt zugänglich, sondern nur über gedeutete Aktionen bzw. Handlungen.

Sennett hat dazu einen weiteren wichtigen Aspekt herausgestellt. Handlungswissen geht in Unterstützungszusammenhängen immer mit der Bereitschaft von Akteuren zusammen, *selbst* an unvertrauten situativen Bedingungen zu lernen und vorgängige Fremdheit zu akzeptieren. Schüler und Schülerinnen, Klienten und Klientinnen sowie Patienten und Patientinnen wissen, so Sennett, „Dinge über Lernen oder Kranksein, von denen der Lehrer oder Arzt gar keine Ahnung haben.“ (2002, S. 150). Die Autonomie der Schwächeren sieht er als „mächtiges Instrument zur Förderung von Freiheit“ (ebd., S. 151), da sie beeinträchtigten Menschen ihre Würde belässt. Gewährleistet wird diese Autonomie über positive Bindungs- und Kontrollerfahrungen immer dann, wenn Lernpartner als kooperierende Menschen gesehen, und wenn das Arbeitsbündnis durch Zusammenarbeit gekennzeichnet ist (ebd., S. 318).

Vielfaltssensible Gestaltungen der Praxis unterstützen nun einige Perspektiven, die über heuristische pädagogische Sichtweisen hinausweisen. Bei der Gestaltung inklusiver pädagogischer Situationen und Orte darf nicht von einer institutionell vordefinierten, prästabilisierten Kooperationsfähigkeit ausgegangen werden. Von Diversität auszugehen heißt vielmehr, die Voraussetzungen und Determinanten für gemeinsames Leben und Lernen gezielt zu erkennen, zu gewichten, sie durch (beeinträchtigungs-) spezifische Informationen zu entwickeln und ihre Entwicklung zu unterstüt-

zen. Es wird also davon ausgegangen – nach Piagets Dialektik – sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten wahrzunehmen und zu verantworten, um Gemeinsamkeit in Vielfalt zu gestalten.

Vielfaltssensible Praxis

*Konkretheit, weil das Konkrete etwas Elementares ist,
weil es das ist, was die Realität real,
lebendig, persönlich und bedeutsam macht.
Dies alles geht verloren,
wenn sich das Verständnis für das Konkrete verliert
(Sacks, 1987, S. 231)*

Strategisch richtet sich ein Vielfaltsmanagement in pädagogischen Zusammenhängen auf die rationale Erarbeitung einer Absicherung von informierten Gestaltungsprozessen mit dem Ziel, Akteure darin zu unterstützen, gemeinsam Orte zu verantworten, an denen alle Beteiligten:

- sich sicher, wohl und angenommen fühlen;
- sich selbst und gegenseitig respektieren und wertschätzen lernen;
- sich in ein demokratisches Profil der Einrichtung einbringen;
- ihre Potentiale erkennen und einbringen;
- Verantwortung für sich und die Einrichtung übernehmen;
- zu einer gelebten Gleichwertigkeit beitragen und von ihr profitieren;
- mit Konflikten ohne diskriminierendes Handeln und Zuschreibungen umgehen.

Die Absicherung der Unterstützung von Vielfaltssensibilität erfordert Beobachtungs- und Kommunikationsinstanzen, die einen reflexiven Umgang der Akteure mit ihrem pädagogischen Handeln erlauben. Dazu benötigen sie räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen. Neben den alltagsbegleitenden Reflexionsmöglichkeiten müssen geäußerte Fortbildungs- und Entwicklungsbedarfe, die sich auf Empfindungen zunehmend schwieriger werdenden Umganges mit Klienten berufen und sich in Unsicherheit, Ratlosigkeit und Ängsten äußern, ressourcenorientiert bedacht werden. Wenn pädagogische Teams ihre Handlungsfähigkeit nicht intersubjektiv absichern können, besteht die Gefahr, dass frustrierte gesteuerte und Vielfalt einengende Deutungsmuster das Klima von Institutionen negativ beeinflussen und deren Ziele gefährden können.

Einem pädagogisch verstandenen Diversity-Ansatz geht es nicht um das einseitige Üben oder Einüben von Toleranz, sondern um die Etablierung einer Praxis der gegenseitigen Anerkennung und des aktiven Umgangs mit Differenz und Fremdheit. Die *Aktivität* richtet sich selbstreflexiv an die einzelnen Akteure, die ihre Normalitätsvorstellungen gemeinsam kritisch auf Ausgrenzungs- und Diskriminierungsaspekte hinterfragen müssen. Sie richtet sich weiter auf die Gewährleistung von Handlungszusammenhängen, die absichern, dass professionell mit integrativem Anspruch arbeitende Menschen beobachteten Schwierigkeiten nicht ausweichen, sondern diese aktiv aufsuchen: „Die Wendung nach außen ist eine Voraussetzung für Charakter und Verständnis, für ein neues Verhältnis zu anderen Menschen [...]“ (Sennett, 2002, S. 290).

Hier ergeben sich Chancen zu lernen. Es geht darum, selbst als Mensch immer wieder *weiter* zu werden und nicht in ein zementiertes Adaptionsverhältnis gegenüber sozialen Realitäten zu verfallen: „Es geht aus der Perspektive des Vielfaltsmanagements nicht um die Anderen, es geht immer auch um Dich!“

Desiderate für Bildungskontexte

*Ich halte jedes Leben für hinreichend interessant,
um anderen mitgeteilt zu werden.
(Maxie Wander. Guten Morgen, Du Schöne.)*

Daraus leiten sich Desiderate für die Bildung und Fortbildung pädagogischen Personals ab. Wenn es pädagogischen Akteuren darum gehen soll,

- Potentiale zu unterstützen,
- angesichts von Beeinträchtigungen und Schädigungen eine informierte Entwicklungsorientierung zu gewährleisten,
- Selbstwerterleben zu unterstützen,
- Arbeitsbündnisse auf Augenhöhe als Grundlage für gemeinsames Handeln zu gestalten,

dann müssen sie von Beginn ihrer Ausbildung an erleben:

- dass Teilhabe der Gruppenmitglieder eine Aufgabe integrativen Handelns ist,
- dass Halt-Geben und Sicherheit-Gewährleisten zum Bestandteil des pädagogischen Aufgaben-Portfolios gehören,
- dass an Fallbeispielen reflexiv gelernt werden kann, die eigene – immer folgenreiche – Praxis erkannt werden kann,
- dass sprachliche Sorgfalt, leichte Sprache und kooperatives Handeln grundlegend für ein gemeinsames Leben und Lernen sind.

Eine solche Orientierung zwingt Pädagoginnen und Pädagogen geradezu – hier nehme ich einen Gedanken von Sacks (1990) auf – sich an das Konkrete zu halten, es zu leben und zu erforschen. Tests und konfektionierte Programme scheinen pädagogische Landschaften zu ökonomisieren und sie übersichtlich zu machen. Tatsächlich machen sie Menschen aber „lächerlich unzugänglich“. Sie führen uns Schemata vor, während es für eine menschliche Lern- und Lebenspraxis darauf ankommt, immer wieder zu erkennen, wie Menschen spontan, auf ihre je eigene Weise, nach ihren Dispositionen handeln: es geht darum ihre Musik, Rhythmen, Geschichten, Spiele, Kulturen zu begreifen und in Resonanz zu gelangen. Damit Tätigkeiten mit Sinn – mit Bezug auf zunächst kleine Ganzheiten – verstanden werden können.

Sollten Sonderpädagogiken eines Tages in einer Allgemeinen Pädagogik, – die Anerkennung und Teilhabe beeinträchtigter Menschen gewährleistet, – aufgehen, dann über eine Zuwendung zum konkreten Miteinanderhandeln: also in der Anerkennung auch nicht formaloperationaler Denk- und Handlungsmuster als wertvolle Denk- und Teilhabemuster.

Dass hier die romantische Wissenschaft Lurijas (1993) als Bindeglied ins Spiel kommt, ist kein Zufall. Auch dieser hatte gewarnt, Tendenzen der Reduzierung des Lebens auf mathematische Schemata (Testergebnisse) zu reduzieren und vielmehr die Geschichten in und zwischen den Menschen als psychologische Aufgabe zu sehen.

Literatur

- Algermissen, U. (2012): *Pädagogische Arbeitsbündnisse Kooperativ Gestalten: Untersuchungen zum gemeinsamen Handeln mit sozialemotional herausfordernden Kindern in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Furth, H. G. (1976): *Intelligenz und Erkennen: Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gerspach, M. (2000): *Einführung in pädagogisches Denken und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Jetter, K. (2013 [Orig. 1985]): *Leben und arbeiten mit behinderten und gefährdeten Säuglingen und Kleinkindern*. Berlin: epubli.
- Krell, G. et al. (Hrsg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt am Main: Campus.
- Laing, R. D. (1989): *Das Selbst und die Anderen*. München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Leontjew, A. N. (1980): *Probleme der psychischen Entwicklung*. Königsstein: Athenäum.
- Lurija, A. R. (1993): *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbereich von Seele und Gehirn*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Marotzki, W. (2006): Sinn - Ein kostbares Interaktionsresultat in Prozessen der Biographisierung. In: Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung* (Bd. 22, S. 162 - 175). Gießen: Psychosozial.
- Overmann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität* (S. 70 -182). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Page, S. E. (2007): *The Difference*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Sacks, O. (1990): *Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Schmitt, C., Tuidier, E. & Witte, M. D. (2015): Diversity Ansätze - Errungenschaften, Ambivalenzen und Herausforderungen. In: *Sozialmagazin, Heft 9/10*, S. 7-13.
- Schröder, H. (2015): Diversity und interkulturelle Öffnung. In: *Sozialmagazin, Heft 9/10*, S. 30 - 36.
- Sennett, R. (2002): *Respekt im Zeitalter der Ungleichheit*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Sennett, R. (2012): *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. Berlin: Hanser.

Über den Autor

Dr. Ulf Algermissen: Dr. phil., Rektor einer Förderschule, Schwerpunkt: soziale und emotionale Entwicklung; Hochschullehrer (Allgemeine Behindertenpädagogik), Stiftung Universität Hildesheim, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Angewandte Erziehungswissenschaft. Kontakt: dr.ulfalgermissen@gmail.com



Ekaterina Tikhomirova & Ekaterina Shadrova (Russia)

Creating an Inclusive Culture in Higher Education

Summary: *In this article we present the results of implementing an international project aimed at creating and developing inclusive education in various partner countries. The authors demonstrate how participation in the project allowed us to arrange a number of events and activities at the Vologda State University (Russia) and to develop an inclusive culture in the largest institution of higher education in the region. The paper describes the main stages and practices of project implementation. The authors also present the questionnaires for university students and staff that may determine the level of inclusive culture in educational institutions. The pilot survey showed that the designed questionnaires might be used to assess the inclusive culture in different universities.*

Keywords: *inclusive education, inclusive culture at universities, inclusive community, inclusive values, principles of inclusion.*

Резюме (Ekaterina Тихомирова и Ekaterina Шадрова: Формирование инклюзивной культуры вуза): *В данной работе представлены результаты реализации международного проекта, направленного на создание и развитие инклюзивного образования в различных странах-участниках проекта. Авторы демонстрируют, как участие в проектной работе позволило осуществить комплекс мероприятий на базе Вологодского государственного университета (Россия) и сформировать инклюзивную культуру в крупнейшем вузе региона. Статья описывает основные этапы и формы работы с сотрудниками и студентами. Авторы также представляют разработанный инструментарий определения уровня сформированности инклюзивной культуры вуза, который может быть использован для оценки состояния инклюзивной культуры в высших учебных заведениях.*

Ключевые слова: *инклюзивное образование, инклюзивная культура вуза, инклюзивное сообщество, инклюзивные ценности, инклюзивные принципы*

Zusammenfassung (Ekaterina Tikhomirova & Ekaterina Shadrova: Formierung einer inklusiven Hochschulkultur): *In dieser Arbeit werden die Ergebnisse eines internationalen Projekts vorgestellt, das auf die Schaffung und Entwicklung der inklusiven Bildung in verschiedenen Teilnehmerländern des Projekts gerichtet ist. Die Autorinnen zeigen, wie die Mitwirkung an der Projektarbeit es ermöglicht hat, einen Maßnahmenkomplex in der Staatlichen Universität Wologda (Russland) zu verwirklichen und eine inklusive Kultur in der größten Hochschule der Region zu entwickeln. Der Artikel beschreibt die Hauptstufen und -formen der Arbeit mit den Mitarbeitenden und den Studierenden. Die Autorinnen stellen auch ein ausgearbeitetes Instrumentarium für die Bestimmung des Niveaus der Formierung einer inklusiven Hochschulkultur vor, das für die Bewertung des Zustandes der inklusiven Kultur an höheren Bildungseinrichtungen genutzt werden kann.*

Schlüsselwörter: *inklusive Bildung, inklusive Hochschulkultur, inklusive Gemeinschaft, inklusive Werte, inklusive Prinzipien*

Problem description

Recently in the Russian Federation, as well as around the world, much attention has been paid to inclusive education, which often is considered as joint education of so-called “ordinary” learners and learners with disabilities. However, the development of contemporary society requires the term “inclusive education” to be defined more widely. In global educational practice, this concept is considered multidimensional. Besides, in the Russian Federation, in the federal law “On education in the Russian Federation” inclusive education is regarded as “the one ensuring equal access to education for all learners including those with special educational needs and individual differences” (Federal Law, 2012). Nevertheless, in Russian public opinion, special educational needs (SEN) and

individual opportunities are often related to a single category of learners – those having mental and/or physical disabilities or medical problems, while there are other categories of learners, for example, gifted learners or culturally and linguistically diverse (CALD) learners who also have special educational needs. This means inclusive education should deal with the educational community consisting of people of different nationalities, religions, cultures, social statuses, mental or physical abilities, different interests and so forth. It also means that any educational institution might be heterogeneous (or diverse) in its organisational structure.

In this regard in a society, first of all in various educational institutions, it becomes essential to create an inclusive culture based on the understanding of inclusive education as the possibility for different people to receive high-quality education at various levels based on their gender, nationality, language, physical, mental, social or other characteristics; for people who have various educational needs and opportunities but study together. Another important aspect of such an understanding of inclusive education is recognising diversity as a resource for further growth and improvement. A university, as one of the oldest forms of organising democratic relations in a certain community, especially in an academic one, can put such understanding of inclusion and inclusive culture into practice.

The importance of inclusive culture is shown in T. Booth and M. Ainscow's (2011) *Index for Inclusion*, in which the authors present the indicators of inclusion in the form of a triangle, and place the dimension of "creating inclusive cultures" along the base of the triangle (p. 13). This means that the development of shared inclusive values and collaborative relations may lead to changes in other dimensions, namely "producing inclusive policies and evolving inclusive practices" (Booth & Ainscow, 2011, p. 13).

Therefore, inclusive culture, created at universities, influences the policy and practice of education, affects public opinion and act as a catalyst of positive changes towards diversity recognition; it becomes "an approach that sets out to transform education systems and other learning environments in order to address and respond to the diversity of all learners" (Mazurek & Winzer, 2015; [IDE-2015-2-full pdf, p. 87]).

The Concept of "inclusive culture at university"

According to N. Pless and T. Maak (2004), inclusive culture is "an organisational environment that allows people with multiple backgrounds, mindsets and ways of thinking to work effectively together and to perform to their highest potential in order to achieve organisational objectives based on sound principles" (Pless & Maak, 2004, p. 130).

In our opinion, such a definition is generally applicable for any organisation irrespective of its main activity, and it does not reflect the character of specific educational institutions.

The concept "inclusive culture of higher education institutions (universities)" with the focus on diversity has also not been revealed in available academic publications and we developed our own definition which might be applicable not only to higher-education institutions but to any educational institution (primary or secondary schools, colleges, etc.). In our mind, inclusive culture at a university is a specific system of relations between all participants of an educational process (administration, teaching staff, learners, their parents, university community partners) which functions on the basis of inclusive values accepted by everyone and of the principles of inclusion allowing participant to interact effectively in a diverse environment in order to fulfill the mission of a university.

The creation of an inclusive culture in higher-education institutions enables the existence of a secure democratic community sharing the ideas of cooperation and the value of every person in the overall achievements. Such a university culture produces common inclusive values and principles that are shared by all employees and all students. In this inclusive culture, these values and principles influence the decisions concerning the university's policy and daily educational practices. The development and improvement of higher education institutions becomes a continuous process.

The structure of inclusive culture in a university

Based on our previous research (Tikhomirova & Shadrova, 2015a, 2015b) we developed a structure of inclusive culture of an educational institution. It includes the mission of an educational institution, its values, and principles underlying its activity (Fig.1).

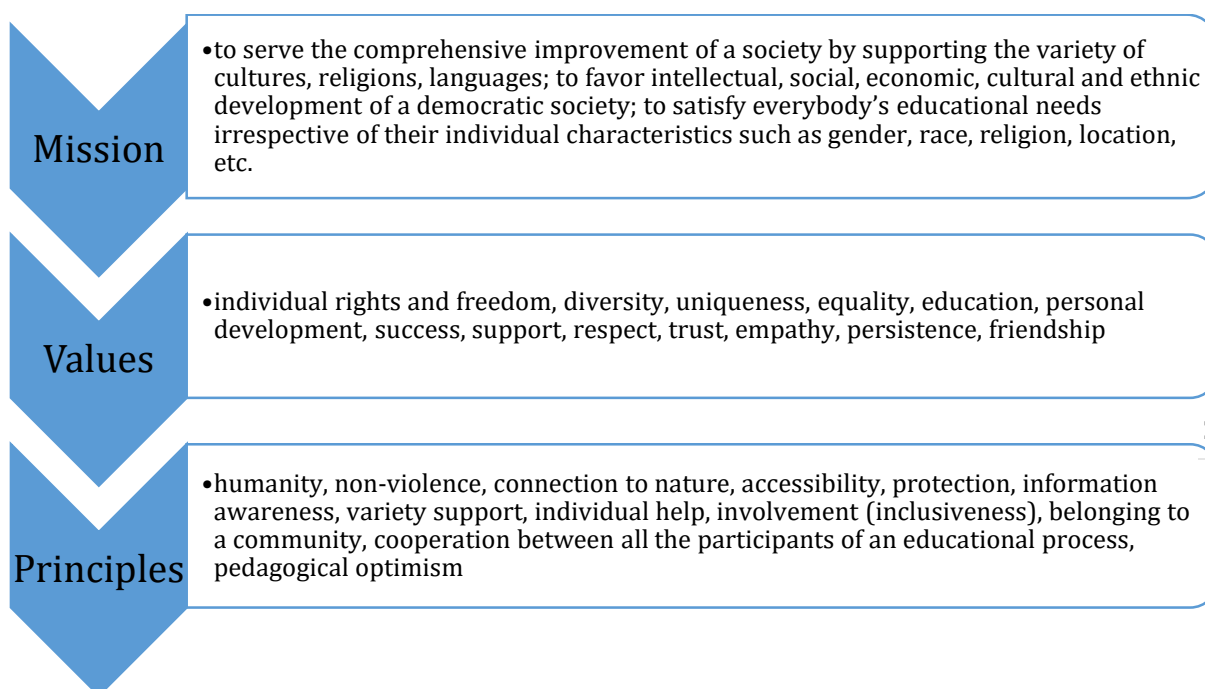


Fig. 1: The structure of an inclusive university culture

The *mission of an educational institution* pertains to its purposeful directions underlying its activities, which have to be adhered to for a certain period of time. There are several traditional statements of a university mission that we do not deny such as: to satisfy the needs of citizens in high-quality professional education; to carry out scientific research; to develop future experts' professionalism and their personal qualities including patriotism and humanism; to make information resources available for a wider community, etc. However, we would like to emphasize aspects of diversity while identifying the university's mission. In this regard we believe that, apart from the above-mentioned statements, the mission of a modern higher-education institution should include the following: to serve the comprehensive improvement of a society by supporting a variety of cultures, religions, languages; to favor intellectual, social, economic, cultural and ethnic development of a democratic society; to satisfy everybody's educational needs irrespective of their individual characteristics such as gender, race, religion, location, etc. The university mission is not limited to assisting the development of every learner's personality, but by recognising these values of diversity it also disseminates the ideas of heterogeneity in a society.

The *main values of higher education institutions* as heterogeneous organizations are the following: individualism, individuals' rights and freedom, diversity, uniqueness, equality, education, personal development, success, support, respect, trust, empathy, persistence, friendship. The presented system of values acts as a basis not only for the creation of inclusive culture in a higher education institution as a heterogeneous organization but also as an assessment tool for inclusive university activities since these values serve as a goalpost to define the degree of "inclusiveness" (involvement) of all participants in an educational process.

The *main principles of inclusive culture*, in our opinion, are the following: humanity, non-violence, connection to nature, accessibility, protection, information awareness, support for diversity, individual help, involvement (inclusiveness), belonging to a community, cooperation between all the participants of an educational process, pedagogical optimism.

In order to create inclusive culture at a university as a diverse organisation the following conditions should be met: 1) the mission of a higher-education institution and the values of inclusive culture should be realized and accepted by all the participants; 2) the values and principles of inclusive culture underlie the university's activities and the relations of all the participants.

Creating an inclusive culture at Vologda State University

Having started in 2014 with the implementation of the TEMPUS project "Initial and Further Training for Teachers and Educational Managers with regard to Diversity" (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) as part of a consortium of 20 educational institutions from seven European countries, the Vologda State University project team faced several problems: 1) narrow understanding of the term "inclusive education" by university staff and students; they considered it the joint education of physically disabled people and people without disabilities; 2) superficial knowledge of principles and values of inclusive education; 3) lack of understanding of the importance of creating an inclusive university culture as a component of corporate culture; 4) absence of research tools to determine the existence or absence and the level of inclusive culture at university. We considered the first three problems as evidence of absence (or extremely low levels) of inclusive culture at the university and this influenced our primary objective, which is to create inclusive culture at the university as a component of its corporate culture. This objective was divided into smaller tasks: 1) to define the concept "inclusive culture of a higher-education institution" and its structure; 2) to raise university staff's and students' awareness of a broader interpretation of the concept "inclusive education", the values and principles of inclusive culture, its role in the activities of a modern university; 3) to develop research tools to identify the level of inclusive culture in a higher-education institution; 4) to assess the level of inclusive culture at Vologda State University.

In order to implement the project at Vologda State University the Competence Center, aimed at providing psychological and pedagogical support to diverse groups of learners and educators, was opened on March 3, 2014. From this day until now the Competence Center has held meetings of project participants; meetings with university lecturers, school teachers and educational managers of the Vologda region; training seminars for educational managers and teachers; classes with bachelor, master and doctoral students; individual tutorials with learners studying the issues of inclusion within the TEMPUS project; individual counseling of students designing social projects within the TEMPUS project; assisting students with special educational needs. On average about 150 people, 80% of which are university students, work in the Competence Center weekly.

These are some of the most significant academic events held within the period of the project implementation:

- professional training courses on inclusion for university staff;
- workshops for university lecturers and school teachers on the methods and techniques of working with diverse groups of learners;
- lectures for master's and postgraduate students (the following are some of the topics: "Taking individual learners' aims into consideration in diverse educational groups", "Multicultural interaction within an educational process", etc.);
- roundtable sessions with invited guests and speakers from the regional educational authorities ("Inclusive education: urgent issues and future trends", "Development of inclusive education in the region", etc.);
- interactive classes for learners based on the principle "on equal terms" and other events.

Another important aspect of our work was devoted to the dissemination of the project results in the local community. Regular information messages about the events within the TEMPUS project were posted on the official university website (www.vstu.edu.ru), the official webpage of the Competence Center (www.vologda-uni.ru) and on the social-networking sites (Facebook, VK) in order to make them available for everyone. We also promoted the official TEMPUS-project website (www.tempus2013-16.novsu.ru). The survey of university staff and students conducted at the end of 2015 showed that 75% of lecturers and 100% of students consult this website as soon as they need information about inclusive education and issues of diversity, and 25% of lecturers visit it at least quarterly.

Thus, at our university we held several major events and organised a number of important meetings devoted to inclusive culture. As soon as these activities were finalized, we realized that we needed to monitor the changes that had happened at our institution. Therefore, we needed to design and test a tool that allows us to determine if and to what level an inclusive culture had been created.

Research methods to determine the level of inclusive culture at a university

In order to study inclusive culture at a higher-education institution two questionnaires were developed; one for university staff and the other for students (Appendices 1, 2). They were posted online on Google Forms. Each questionnaire contains 21 questions, some parts are the same in both questionnaires, while other parts differ due to the peculiarities of the groups of respondents. Questions are composed and adapted based on the developed structure of inclusive university culture and similar questionnaires offered by T. Booth & M. Ainscow (2011). The questionnaires contains two parts: one part with partly closed-ended questions which limit the answers of the respondents to response options provided; the other part consists of questions directed to identify facts, past or present actions, and also respondents' opinions.

To study the process of creating an inclusive culture at a higher-education institution we allocated two units of questions devoted to 1) the creation of "inclusive community" and 2) the establishment of "inclusive values". Each unit includes several indicators of inclusion.

The first unit reflects the following indicators:

- everyone feels welcomed at university (questions 1, 2);
- educational institution is open to others (questions 3, 4);

- there is mutual help and respect among students and staff (questions 5, 6, 7, 8);
- university staff cooperates (questions 9, 10);
- responsibility for the activities of a higher-education institution is shared (questions 11, 12);
- university community and external organizations work effectively together (questions 13, 14 and question 15 of the staff questionnaire).

The second unit reflects the following indicators:

- there are high expectations for all university students (question 15 of the student's questionnaire, questions 16, 17);
- university staff, students, parents, local community, external organisations share the ideology of inclusion (questions 18, 19, 20 of the student questionnaire);
- recognition of inclusion as a resource for teaching and fostering everyone (question 20 of the staff questionnaire, question 21).

In order to identify the level of inclusive culture, it is necessary to calculate positive responses for each question (for example, responses "Yes", "Always", "Clearly", "Mostly yes"). In questions 18, 19, 20 of the staff questionnaire and in questions 17, 18, 19, 20 of the student questionnaire the respondents' choice of option "4 – fully agrees" is calculated as a positive answer. Other responses to the questionnaire questions, except positive ones, are used to reveal problem aspects in the inclusive university culture. Considering them while planning and monitoring activities will promote the development of inclusive culture in the future.

When analysing empirical data it is important to follow these steps:

1. to define the percentage of respondents who answered positively in each question;
2. to calculate a mean in each indicator;
3. to calculate a mean in each of two units (creation of "inclusive community", establishment of "inclusive values");
4. to calculate a mean of both units (all included data).

The last figure will indicate the existence/absence of inclusive culture in a higher-education institution and in case of its existence, it will define its level. If a received result is less than 50, it indicates the *absence* of inclusive culture in an educational institution; if the result varies from 50 to 66, the level of inclusive culture is *low*; if it varies from 67 to 83, the level is *average*, from 84 to 100 it is *high*. The analysis of the results received at steps 2 and 3 will demonstrate the problems of "inclusiveness" at a higher-education institution and will help to plan actions for developing the university's inclusive culture.

The offered method allows researchers and practitioners to carry out the analysis of empirical data by means of statistics. Thus, for example, it is possible to determine significant discrepancies comparing faculties or institutes, different university buildings, and categories of respondents.

Questionnaire testing and evaluation

Questionnaire testing was carried out in March, 2016 in the federal educational institution of higher education, "Vologda State University". University staff and students from 12 faculties located in eight buildings of the university took part in piloting the questionnaires. The number of samples

was determined as a minimum of 605 respondents, from whom students should constitute no less than 371 people and staff members – no less than 234 people (confidence probability at 95% and confidence interval (static error) $\pm 5\%$). In reality, the total number of respondents constituted 624 people (385 university students and 239 staff members, including 191 lecturers and 48 administrators).

The results, received during data analysis, are presented in Table 1.

Table 1: Inclusive culture indicators (Vologda state university, 2016)

Indicators of university's inclusive culture	All respondents (N=624), %	Students (N=385), %	All staff members (N=239), %	University administrators (N=48), %	University teaching staff (N=191), %
everyone feels welcomed at university	83.4	81.4	85.4	87.6	83.2
educational institution is open to others	75.9	81.8	70.1	76.9	63.3
there is mutual help and respect among students and staff	67.9	63.5	72.3	75.6	69.1
university staff cooperates	89.9	92.6	87.2	83.4	91.1
responsibility for the activities of a higher education institution is shared	74.7	82.7	66.7	66.8	66.7
university community and external organizations work effectively together	61.5	54.4	68.5	86.8	79.4
Mean % in unit 1	75.5	76.0	75.0	79.5	75.4
there are high expectations for all university students	48.9	38.9	58.9	54.2	63.6
university staff, students, parents, local community, external organisations share the ideology of inclusion	71.0	67.6	74.4	74.0	74.9
recognition of inclusion as a resource for teaching and fostering everyone	78.2	87.9	68.5	70.3	66.7

Mean % in unit 2	66.0	64.8	67.3	66.1	68.4
Mean % (all indicators)	70.8	70.4	71.1	72.8	71.9

The application of this research tool allowed us to determine the level of inclusive culture at Vologda State University as “average” (70.8%). In our case, this result means several positive shifts:

- the opinion of the university community on inclusion has changed towards understanding inclusion not only as inclusion of disabled learners in the university’s educational environment but as inclusion of everyone;
- the university has become open to everyone; it has become oriented to partnership relations with local community in inclusive educational practices;
- the university has become ready to promote students’ and lecturers’ success regardless of their nationality, religion, gender, health, social status, etc.;
- the majority of staff and students has recognized inclusion as a resource for further growth and development for both the university in general and any person in particular.

The data analysis also demonstrates that some indicators are expressed to a lesser degree. For example, the cooperation of our university with external organizations is not high (61.5%), which shows only indistinct links of our institution with other organizations. It might be possible that not all respondents are informed about university partners or, probably, they do not pay much attention to external contacts. Therefore, this inclusive-culture indicator might require clarification through extra tests or interviews.

Another inclusive-culture indicator that is less evident at our university is the expectation of high achievements from everyone (48.9%). On the one hand, it indicates the uncertainty in strong abilities of each learner while, on the other hand, it reveals the understanding that not all learners can achieve high results. The solution of this dilemma lies in the main idea of inclusion, that is the belief in each person’s potential. Accepting this idea by a university community will help to guide the personal achievements of everyone and will demonstrate the full recognition of inclusive values.

The revealed problem zones help to define what to start with while creating a university’s inclusive culture. In addition, the questionnaires reveal serious aspects of the university community’s opinion. These aspects are not widely analyzed in this article, but they can also be used when determining a state of inclusive culture at a higher-education institution.

Conclusions

During the 2.5 years of the TEMPUS-project implementation at the Vologda State University a number of academic, educational and organisational activities aimed at creating an inclusive culture have been carried out successfully. As a result, based on the developed questionnaires for students and instructors the level of the university’s inclusive culture has been identified as average. It provided evidence of the effectiveness of the work conducted during project implementation; but it also indicated the need to continue because the process of developing an inclusive culture at a higher-education institution is a long-term and persistent one. The university’s inclusive culture is characterized by the integration of all its components; it might be considered as a system whose creation and development are influenced by both internal (university) and external (regional, national, international) factors. Eventually, influenced by these factors, the inclusive culture at a high-

er-education institution may change; it means that it is not stagnant but changeable and dynamic: the mission of the university may be modified; the values and principles may become outdated and take on new meanings, even new values and principles may appear, etc. At the same time the inclusive culture of a higher-education institution is limited to a certain framework which includes only what corresponds to its values. Another important peculiarity of inclusive culture is that it can educate a new member of a university community so that this person may recognise and accept it; and what is more, inclusive culture might be transferred to other educational institutions.

The developed questionnaires make it possible to assess the existence/absence and level of inclusive culture at a higher-education institution. Key indicators are grouped in two units which enable the diagnosis of the creation of “inclusive community” and the establishment of “inclusive values”. The provided questionnaires for university staff and students may be applied at different stages of projects aimed at developing inclusive education: while creating inclusive culture, as well as while monitoring its formation at a higher-education institution. The qualitative analysis of responses helps to reveal “strong” and “weak” points in inclusive culture and on this basis to plan actions to correct them.

In addition, defining the level of inclusive culture at higher-education institutions enable the implementation of further inclusive policies and inclusive practices. The higher the level of inclusive culture is, the more effective is the process of promoting and developing the ideas of inclusion and diversity. There is no doubt this process will also require identifying accurate criteria and indicators in order to be implemented successfully. The research tools we offer might form the basis for creating new methods and techniques and can be applied in various organizations.

References

- Booth, T. & Ainscow, M. (2011): *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Mazurek, K. & Winzer, M. (2015): Intersections of Education for All and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Explaining the Conflicting International Cadences of Inclusive Schooling. In: *International Dialogues on Education: Past and Present (IDE-Online Journal)*. URL: www.ide-journal.org/journal/?issue=2015-volume-2-number-2; *IDE-2015-2-full.pdf*, pp. 85-93 (retrieved: August 10, 2016).
- Pless, N. & Maak, T. (2004): Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice. In: *Journal of Business Ethics, October*. pp. 129-147.
- Тихомирова, Е.Л. & Шадрова, Е.В. (2015а) [Tikhomirova E. & Shadrova E.]: Ценности инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации [Values of inclusive culture of school as a heterogeneous organisation]. In: *Вестник Костромского государственного университета [Kostroma State University Herald]*, Nr. 4 (21), pp. 10-15.
- Тихомирова, Е.Л. & Шадрова, Е.В. (2015б) [Tikhomirova E., Shadrova E.]: Принципы инклюзивной культуры школы как гетерогенной организации [Principles of inclusive culture of school as a heterogeneous organisation] In: *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: Проблемы сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании [Pedagogy and Psychology as a resource for a contemporary society development: Issues of Networking in Inclusive Education]*. Рязанский государственный университет, pp. 78-83.
- Федеральный закон от 29.12.2012, № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Federal Law on “Education in the Russian Federation”, 29.12.2013, № 273-FL]. URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_law_140174. (retrieved: May 21, 2016).

Appendix 1: Questionnaire for university staff

Dear colleagues!

Our university participates in an international project aimed at developing inclusive education. Our university authorities invite you to take part in an anonymous online survey. We need to know everyone's opinion in order to analyse the results properly. We kindly ask you to answer honestly and without any consultations. Please, read the questions and the options carefully. Choose the answer that is the closest to your opinion and mark it. You need to answer all the given questions. We thank you in advance.

Your position at university: administrative staff teaching staff

Indicate you faculty if relevant: _____

1. Are people at university welcoming and friendly to you when you come to work there?

- Yes
- No
- Other: _____

2. Is the university welcoming to all students including students with impairments, refugees and asylum seekers?

- Yes
- No
- Other: _____

188

3. Is university information made accessible to all, for example by being translated, Brailled, audio recorded, or in large print when necessary?

- Yes
- No
- Other: _____

4. How clearly the documents, notices and displays demonstrate that the university welcomes people with different identities and/or coming from various cultures?

- Clearly
- Not quite clearly
- Other: _____

5. Do students seek help from and offer help to each other when it is needed?

- Mostly yes
- Rarely
- Mostly not
- Other: _____

6. How often do displays celebrate collaborative work by students as well as individual achievements?

- Always
- Sometimes
- Never

7. How often do students report to a member of university staff when they or someone else needs assistance?

- Always
- Sometimes
- Never

8. Do students avoid racist, sexist, homophobic, disablist, and other forms of discriminatory name-calling?

- Always
- Sometimes
- Never

9. Do university staff treat each other with respect irrespective of their positions and roles at university?

- Always yes
- Mostly yes
- Mostly not
- No, never

189

10. Do university staff treat each other with respect irrespective of their class and ethnic background?

- Always yes
- Mostly yes
- Mostly not
- No, never

11. Are all staff involved in drawing up priorities for university development?

- Yes, all of them
- Only university authorities
- Other: _____

12. Do you feel ownership of the university development plan?

- Yes, certainly
- Not always

No

13. Does the university involve local communities, such as elderly people and the variety of ethnic groups, in university activities?

Yes, always

Sometimes

Rarely

Other: _____

14. Do university staff and trustees study what local community think about them?

Yes, it is obligatory

Sometimes

No

Other: _____

15. Do the views of members of local communities affect university policies?

No, university policies are determined by different factors

Yes, if these views are significant

Always yes

Other: _____

190

16. Do you treat all university students as if their highest achievements are not limited?

Always yes

Not all students

Very rarely

Other: _____

17. Do you avoid viewing students as having a fixed ability based on their current achievements?

Always yes

Sometimes

No, almost never

18. To what extent do you appreciate diversity compared to 'normality'?

not fully 1 2 3 4 fully

19. To what extent do you agree that inclusion is not only about access to university but also about increasing participation in it?

not fully 1 2 3 4 fully

20. Do you agree that the university educational environment includes learners and staff relationships, buildings' accessibility, cultures, policies, curricula and teaching approaches?

don't agree 1 2 3 4 fully agree

21. Do you think that categorizing learners as "having special educational needs" can lead to their devaluation and separation?

Yes

I am not sure

No

Other: _____

Thank you for your answers and participation

Appendix 2: Questionnaire for university students

Dear students!

Our university participates in an international project aimed at developing inclusive education. Our university authorities invite you to take part in an anonymous online survey. We need to know every student's opinion in order to analyse the results properly. We kindly ask you to answer honestly and without any consultations. Please, read the questions and the options carefully. Choose the answer that is the closest to your opinion and mark it. You need to answer all the given questions. We thank you in advance.

Your faculty (major): _____

191

1. Were people at university welcoming and friendly to you when you came to study there?

Yes

No

Other: _____

2. Is the university welcoming to all students including students with impairments, refugees and asylum seekers?

Yes

No

Other: _____

3. Is university information made accessible to you and your parents, for example, by being translated, Brailled, audio recorded, or in large print when necessary?

Yes

No

Other: _____

4. How clearly the documents, notices and displays demonstrate that the university welcomes people with different identities and/or coming from various cultures?

- Clearly
- Not quite clearly
- Other: _____

5. Do you seek help from and offer help to other students when it is needed?

- Mostly yes
- Rarely
- Mostly not
- Other: _____

6. How often do displays celebrate students' collaborative work as well as your individual achievements?

- Always
- Sometimes
- Never

7. How often do you ask a member of university staff for help when you or other students need assistance?

- Always
- Sometimes
- Never

192

8. Do you avoid racist, sexist, homophobic, disablist, and other forms of discriminatory name-calling?

- Always
- Sometimes
- Never

9. In your opinion, do university staff treat each other with respect irrespective of their positions and roles at university?

- Always yes
- Mostly yes
- Mostly not
- No, never

10. In your opinion, do university staff treat each other with respect irrespective of their class and ethnic background?

- Always yes
- Mostly yes
- Mostly not

No, never

11. Do you think that all staff are involved in drawing up priorities for university development?

- Yes, all of them
 Maybe, not all of them
 I am sure that not all of them are involved

12. Do you think that students' opinion influences the university development plan?

- Yes, certainly
 Mostly yes
 Not always
 I am sure not

13. Does the university involve local communities, such as elderly people and the variety of ethnic groups, in university activities?

- Yes, always
 Sometimes
 Rarely
 Other: _____

14. In your opinion, do the views of members of local communities affect university policies?

- No, university policies are determined by different factors
 Yes, if these views are significant
 Always yes
 Other: _____

193

15. Do you think that you study at university where your highest achievements are not limited?

- Yes
 I don't think so but there are some who would agree
 I am sure not
 Other: _____

16. Do lecturers avoid negative attitude to university students who are not having high achievements?

- Always yes
 Sometimes
 No, almost never

17. Are you or other students supported if sometimes you feel bad or stressed?

not fully 1 2 3 4 fully

18. To what extent do you agree that inclusion is not only about access to university but also about increasing participation in it?

not fully 1 2 3 4 fully

19. To what extent do you agree that all cultures and religions encompass a range of views and degrees of observance?

not fully 1 2 3 4 fully

20. To what extent do you avoid gender stereotyping in expectations about achievement, students futures or in help with tasks, such as refreshments or technical support?

not fully 1 2 3 4 fully

21. Do you think that categorizing students as “having special educational needs” can lead to their devaluation and separation?

Yes

I am not sure

No

Other: _____

Thank you for your answers and participation

About the Authors

194

Dr. Ekaterina Tikhomirova: PhD in Pedagogy, associate professor, Dean of the Faculty of Social Work, Pedagogy and Psychology, Vologda State University, Vologda, Russia. Contact: ekaterinatikhomirova@yandex.ru

Dr. Ekaterina Shadrova, PhD in Pedagogy, associate professor, Department of English, Vologda State University, Vologda, Russia. Contact: ekaterina-shadrova@yandex.ru



Tatiana Semenovskikh & Zhanna Bruk (Russia)

Toleranz und Stressresistenz in einem mehrdimensionalen Raum: Kommunikationsphänomene

Zusammenfassung: In den letzten Jahren sprechen die Wissenschaftler zunehmend über die "Mehrdimensionalität" des Menschen und der Welt. Selbst die Tatsache der Existenz einer Vielfalt von Systemen religiösen, philosophischen, wissenschaftlichen, sozialen, integrativen Wissens zeugt von diesem Phänomen. Wenn wir von einem mehrdimensionalen Raum sprechen, der ein Individuum umgibt, so meinen wir vor allem sein Leben, die Selbst- und Welterkenntnis, die Erkenntnis der Heterogenität, Mehrdimensionalität von Tradition, Kultur und Kunst. Wir können auch die Multidimensionalität des menschlichen Körpers, seines Geistes und seiner Psyche betrachten. Der Artikel befasst sich mit dem Problem der Erhöhung von Stressfaktoren, die eine extreme Art und Weise des Lebens bestimmt und eine psychische Stabilität des Individuums fordert. Über das Konzept der "psychologischen Stabilität" kommen die Autorinnen zur Toleranz und Stressresistenz. Toleranz wird als positives persönliches Merkmal gesehen; als Bestandteil sozialer Reife, das auf die harmonische Wahrnehmung der Umwelt ausgerichtet ist. Das Toleranzniveau wird durch das Werte- und Orientierungssystem einer Person bestimmt, die den Grad der positiven Haltung gegenüber der Vielfalt in der Umwelt, gegenüber den sozialen, kulturellen, ethnischen und ideologischen Differenzen widerspiegelt. Der Zusammenhang zwischen den Indikatoren von Stressresistenz (Methode der Beurteilung der neuropsychologischen Stabilität; Methode der "Perzeptiven Beurteilung von der Art der Stressresistenz" von N.P. Fetiskina) und denen von Toleranz (ein Fragebogen für die Bemessung der Toleranz von V.S. Magun, Zhamkochyan M.S., M.M. Magura, Express-Fragebogen "Toleranz-Index" von H.W. Soldatova, Kravtsova O.A., O.E. Khukhlaeva, L.A. Shaygerovoy) wird durch den Korrelationskoeffizienten von K. Pearson erreicht.

Die Untersuchung von 124 Jungen und Mädchen (16-17-jährige Schüler/Oberstufenschüler aus Schulen der Stadt Tjumen, Russland) hat gezeigt, dass, wenn ein Individuum stressresistent ist, es ein hohes Maß an Toleranz aufweist, und umgekehrt, wenn eine Person stressanfällig ist, ist sie durch ein geringes Maß an Toleranz zu erkennen, obwohl tolerante Oberstufenschüler nicht unbedingt stressresistent sind. Die Autorinnen betonen, dass die Forschung der inneren Ressourcen eines Individuums zu einem vielversprechenden Forschungsgebiet wird, in dessen Rahmen die Stressresistenz als Prädiktion für Toleranz gesehen wird, aber nicht umgekehrt.

Schlüsselwörter: Toleranz, Intoleranz, Stress, Stressresistenz, Ethnotoleranz, soziale Toleranz; Toleranz-Index; Korrelation; Ermittlungsexperiment; psychische Stabilität.

Summary (Tolerance and stress resilience in a multi-dimensional space: communication phenomena): Nowadays scientists are increasingly talking about a 'multi-dimensional' person and the world. The diversity of religious, philosophical, scientific, inclusive and social systems testifies to this phenomenon. By individuals' multi-dimensional space we mean, first of all, their life, their cognition of the world and themselves, as well as heterogeneous and multi-dimensional traditions, culture and art. The notion can cover the multidimensionality of the individual's body, including his or her mind and psyche. The article deals with the problem of increasing stressors that determine extreme life situations and require an individual's psychological resilience, which in turn allows us to examine such concepts as tolerance and stress resilience. Tolerance is seen as a positive personal characteristic; a component of social maturity aimed at a dialogical perception of the world. The level of tolerance is determined by the individual's system of values, reflecting the degree of positive attitude toward the diversity of the world, its social, cultural, ethnic and ideological differences. The relationship between the stress resistance indicators (neuro-psychological stability assessment; 'Perceptual evaluation of stress resilience type' by N.P. Fetiskina) and tolerance (tolerance questionnaire by V.S. Magoon, M.S. Zhamkochyan, M.M. Magura; express questionnaire 'Tolerance

index' by H.W. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaeva, L.A. Shaygerova) is set via Pearson's correlation coefficient. The analysis of 124 boys and girls aged 16-17 (high-school pupils from Tyumen schools in Russia) has shown that if a person is stress resilient, he or she is characterized by a high level of tolerance, and vice versa, if a person is not stress resilient, he or she is characterized by a low level of tolerance. However, a tolerant high-school pupil is not a priori stress resilient. The authors emphasize that internal individual human resources are becoming a promising area of research, where stress resilience is regarded as a predictor of tolerance, but not otherwise.

Keywords: tolerance, intolerance, stress; resistance to stress, ethnotolerance, social tolerance, tolerance index, correlation, determining experiment, psychological stability

Резюме (Татьяна Викторовна Семеновских & Жанна Юрьевна Брук. Толерантность и стрессоустойчивость в многомерном пространстве: связь феноменов): В последнее время ученые все больше говорят о «многомерности» человека и мира. Сам факт существования множества систем религиозного, философского, научного, социального, инклюзивного знания, свидетельствует именно об этом феномене. Говоря о многомерности пространства, окружающего индивида, мы имеем в виду, прежде всего, его жизнь, познание человеком себя и мира, гетерогенности, многомерности традиций, культуры и искусства. Также можем рассматривать и многомерность тела человека, его сознания и психики. В статье раскрывается проблема увеличения стрессогенных факторов, определяющих экстремальность образа жизни и предъявляющих требования к психологической устойчивости индивида. Через понятие «психологическая устойчивость» авторы выходят на толерантность и стрессоустойчивость. Толерантность рассматривается как позитивная личностная характеристика, составляющая социальной зрелости, нацеленная на диалогичность восприятия окружающего мира. Уровень толерантности определяется через систему установок, ценностей и ориентаций личности, отражающих степень позитивного отношения к многообразию мира, к социальным, культурным, этническим и мировоззренческим различиям. Взаимосвязь между показателями стрессоустойчивости (методика оценки нервно-психической устойчивости; методика «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» Н.П. Фетискина) и толерантности (вопросник для измерения толерантности В.С. Магуна, М.С. Жамкочьян, М.М. Магуры; экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатовой, О.А. Кравцовой, О.Е. Хухлаевой, Л.А. Шайгеровой) установлена с помощью коэффициента корреляции К. Пирсона. Анализ 124 юношей и девушек (учащиеся 16-17 лет из школ г. Тюмени, Россия) показал, что если личность стрессоустойчива, то для нее характерен высокий уровень толерантности и наоборот, если личность не стрессоустойчива, то она характеризуется низким уровнем толерантности, однако толерантный старшеклассник не априори стрессоустойчив. Авторы подчеркивают, что перспективной областью становится исследование внутренних индивидуальных ресурсов человека, в рамках которых стрессоустойчивость рассматривается в качестве предиктора толерантности, но не наоборот.

Ключевые слова: толерантность; интолерантность; стресс; стрессоустойчивость; этнотолерантность; социальная толерантность; индекс толерантности; корреляция; констатирующий эксперимент; психологическая устойчивость.

Forschungsrelevanz

Die aktuelle Phase der menschlichen Entwicklung ist durch unterschiedliche und widersprüchliche Tendenzen gekennzeichnet, die zu einer multipolaren Welt und einer Mosaikstruktur der Welt führen. Das hat zu Folge, dass der Bereich verschiedener Stressoren, die eine extreme Art und Weise des Lebens bestimmen und zugleich die psychische Stabilität des Individuums fordern, zunimmt. Psychologische Widerstandsfähigkeit eines Individuums ist ein wichtiges Merkmal, das ein ausgewogenes Verhältnis zwischen dem menschlichen Überleben und seiner Weltanpassung einerseits, und die Behauptung und Stärkung seiner Identität andererseits bietet.

In psychologischen Studien, die in Russland durchgeführt wurden (Potshebut, 2007; Soldatova u.a.,

2001), wird psychische Belastbarkeit als ein wichtiger Bestandteil der Toleranz betrachtet. Die Reichweite solcher Stabilität ist breitgefächert: von neuropsychologischer bis zur sozialpsychologischen. In der Mitte dieses Segments könnte sich die Resistenz gegen Stress, die sogenannte Stresstoleranz, befinden. Darunter versteht man die Stresstoleranz zu psychotraumatischen Faktoren, die Widerstandsfähigkeit gegen Unsicherheit und Konflikte, gegen Verhaltensabweichungen, gegen aggressivem Verhalten (Praktikum [...], 2003, S. 5-7).

Theoretische und methodische Grundlagen

1. Konzept der Toleranz (Asmolov, 2000; Bardier u.a., 2005).
2. Die allgemeine Darlegung des Stresses als adaptive Reaktion des Körpers auf die Auswirkungen der extremen Faktoren von Selje (2016).
3. Diversifizierende Annäherung an den Inhalt der Toleranz von S.L. Bratchenko.

Die Forschung wurde stufenweise durchgeführt. Der Hauptfokus der theoretischen Forschungseinheiten wird auf die Phänomene der "Toleranz" und "Widerstandsfähigkeit gegen Stress" gelegt.

In der Pädagogik wird der Begriff "Toleranz" am häufigsten mit der Idee der Erziehung verbunden: Er wird durch den Blickwinkel der Wohlerzogenheit betrachtet, die ihrerseits Selbstbeschränkungen erfordert und die Behandlung der anderen auf der gleichen Augenhöhe ermöglicht (Mirimanova, 2005, S. 106).

In der Psychologie, zum Beispiel, in der Forschung von G. Allport ist "Toleranz" eine Kategorie, die persönliche Eigenschaften eines Menschen enthüllt, und Selbsterkenntnis, Verantwortung, Empfindung des Komischen, Autonomie, Empathie in sich vereinigt (Klepzova, 2004, S. 12-13).

A.G. Asmolov legt Wert auf die wichtigsten sich kreuzenden Bedeutungen des Begriffs "Toleranz" – Stabilität, Duldsamkeit, Zulässigkeit (Asmolov, 2000, S. 6). V.A. Petrovskij vertritt die gleichen Ansichten und definiert Toleranz als «... Duldsamkeit eines Individuums gegenüber des anderen, trotz der möglicherweise negativen Ersteinschätzung in Bezug auf Geschmack, Verhaltensweisen, Lebensstil, Taten, anderer Kultur; das ist intern wahrgenommene Duldsamkeit, die sich auf sittlich-verständnisvoller Empathie basiert» (Klepzova, 2004, S. 10-11).

Ju.V. Trifonov betrachtet «Toleranz als menschliche Fähigkeit, verschiedenen Einflüssen, die eine Person aus dem Stand der neuropsychologischen Stabilität herausführen, zu widerstehen und selbstständig zum seelischen Gleichgewicht zurückzukehren" (Практикум [...], 2003, S. 6).

Nachdem wir die verschiedenen Interpretationen des Begriffs "Toleranz" in Betracht gezogen haben, sind wir uns sicher, dass man zwischen "Toleranz" und "Duldsamkeit" unterscheiden müsste. Dabei könnte die akzeptable Definition des Begriffs durch den Blickwinkel der ständig zunehmenden Lebenserfahrungen bestimmt werden.

Also, Toleranz ist ein vielschichtiges Phänomen, das sich in einer Vielzahl von Formen und Gestalten manifestiert, und die sozialen und geistigen Lebenssphären eines Individuums durchdringt. Die zweite Stufe ist **die empirische Stufe. Der Zweck der Studie** ist die Identifikation der Wechselbeziehungen zwischen den Indikatoren und Ebenen der Stresstoleranz bei älteren Jugendlichen (Oberstufenschülern).

Forschungsziele

1. Die theoretischen und empirischen Forschungen aus diesem Forschungsgebiet zu untersuchen, um den theoretisch-methodischen Rahmen zu bestimmen.
2. Einen Methodenkomplex aus mehreren psychodiagnostischen Methoden zusammenzustellen, um die Toleranzhöhe und die Arten von Toleranz bzw. Duldsamkeit und Stressresistenz von Oberstufenschülern zu erkennen.
3. Den Zusammenhang zwischen den Ebenen der Stressresistenz und den Arten der Toleranz bzw. Duldsamkeit herauszufinden.
4. Eine vergleichbare Analyse der Daten durchzuführen und Schlussfolgerungen zu ziehen.

Die Datengrundlage der Forschung:

Die Probanden sind 124 ältere Jugendliche zwischen 16 und 17 Jahren (Klasse 10-11), die Schulen der Stadt Tjumen, Rußland, besuchen.

Begründung der Auswahl der diagnostischen Methoden

Bei der Auswahl der diagnostischen Methoden zur Toleranzbestimmung lag der Fokus auf den längst festgelegten Skalen, die ermöglichen, die Probanden nach ihrem Niveau einzuteilen. Zur Toleranzmessung kam ein Fragebogen in Frage (V.S. Magun, M.S. Zhamkotschjan, M.M. Magura). Außerdem waren wir an der Skala der Ethnotoleranz interessiert, weil wir Toleranz durch die Linse der Nachhaltigkeit sowohl für kulturelle und ethnische Unterschiede, als auch für Lebenssituationen betrachten. Dazu eignete sich der Express-Fragebogen "Toleranz-Index" (G.U. Soldatova, O.A. Kravzova, O.E. Huhlaeva, L.A. Scheigerova).

Um die Stressindikatoren zu offenbaren, haben wir einander ergänzende Methoden gewählt. Der Fragebogen, der an der Leningrad Military Medical Academy von S.M. Kirow entwickelt wurde, gibt uns eine Vorstellung über das Ausmaß der neuropsychologischen Stabilität, unter deren Widerstandsfähigkeit und Beständigkeit eines Individuums gegen gesellschaftliche Umwelteinflüsse verstehen. Die Methodik "Perceptual Evaluation der Art der Beanspruchung" (N.P. Fetiskin) kennzeichnet soziale und psychologische Stabilität, die als Widerstandsfähigkeit gegen die Vielfalt der Welt - der ethnischen, sozialen, kulturellen Unterschiede - definiert wird (Ju. V. Trifonov).

Das **Ermittlungsexperiment** wurde **in drei Stufen** durchgeführt:

Die erste Stufe ist die Ermittlung der Toleranzdynamik bei den älteren Jugendlichen. Eine quantitative und qualitative Analyse der Umfrageergebnisse zeigten, dass bei den Probanden der Durchschnittswert in Höhe von 86,7% dominiert. Teenagers, die diese Gruppe bilden, sind durch die folgende Kombination von toleranten (umgebende Realität wird durch das Prisma des kritischen Denkens reflektiert) und intoleranten (Überschätzung und Unterschätzung der eigenen Kräfte und Fähigkeiten) Muster gekennzeichnet. Die älteren Jugendlichen erkennen die Möglichkeit des multidimensionalen Ansatzes zur Bewertung der Umwelt und sind zum Konformismus fähig, d. h. sie sind in der Lage, eine Entscheidung auf der Grundlage der Mehrheitsmeinung zu treffen. Die Situation der Unsicherheit erfordert aber ihre Bemühungen, um eine Handlung durchzuführen oder eine Auswahl zu treffen. Die Probanden, die ein durchschnittliches Toleranzniveau gezeigt haben, können nicht immer einen Menschen mit nicht-identischen religiösen oder nationalen Besonderheiten verstehen.

Das hohe Maß an Toleranz wurde bei 7,6% der älteren Jugendlichen gefunden, die folgende Eigenschaften haben - angemessene Beurteilung von sich selbst und von eigenen Fähigkeiten, Glaube an die Realität der Überwindung von Hindernissen, Anerkennung der Identität der "Weltanschauung" anderer, und das "Recht, Fehler zu machen."

Das niedrige Toleranzniveau, die so genannte Intoleranz, wurde bei 5,7% aller Probanden festgestellt: Die älteren Jugendlichen zeigen ausgedrückt negativ ausgeprägte Einstellungen gegenüber "anderen" und der Welt. Für einen Teenager mit einem niedrigen Toleranzniveau ist es schwierig, seine eigenen Stärken und Fähigkeiten zu beurteilen. Er ist sehr ängstlich, es fehlt ihm am dialektischen Denken. Er ist nicht in der Lage, eigene Entscheidungen zu treffen, bei denen Meinungen anderer Menschen berücksichtigt werden.

Die Berechnung der Toleranz-Index ermöglichte uns, das gewonnene Ergebnis zu vergleichen, nämlich - 78,7 Punkte bei Oberstufenschülern mit dem Kennwert 80,2 Punkte, der bei den Studierenden des ersten Studienjahres (in der Regel 17-18-Jährige) an der Staatlichen Universität Moskau von G.U. Soldatova, O.A. Kravtsova, O.E. Khukhlaeva und L.A. Shaygerovoy festgestellt wurde. Das könnte man aufgrund der persönlichkeitsbedingten Eigenschaften der älteren Jugendlichen bzw. Studierenden erklären, wie z.B. Kommunikationsfähigkeit, Selbstständigkeit, Wertlegung auf die Zukunft, zunehmende emotionale Ausgeglichenheit, zunehmende Toleranz, ausgeglichene Einschätzung der Umwelt und jedes einzelnen Individuums.

Die zweite Stufe ist die Feststellung von Indikatoren der Stressresistenz bei der älteren Jugendlichen. Die Ergebnisse waren wie folgt festgestellt: Das durchschnittliche Niveau der Stressresistenz betrug 58,5%, d. h. mehr als die Hälfte der Befragten sind in der Lage, den negativen Faktoren der Gesellschaft, den Problem- bzw. Stresssituationen zu widerstehen.

Bei 35,8% der Probanden wurde ein niedriges Niveau von Stressresistenz ermittelt. Dies kann mit der Besonderheiten des Alters der älteren Jugendlichen verbunden sein, weil dieses Alter durch erhöhte Empfindlichkeit auf die Faktoren des sozialen Umfelds gekennzeichnet ist, angefangen von erhöhter Arbeitsbelastung während des Studiums, von familiären und häuslichen Problemen, vom ungünstigen moral-psychologischen Klima im Klassenzimmer, vom Mangel an sozialer Unterstützung oder von ungelösten zwischenmenschlichen und intrapersonellen Konflikten. Die älteren Jugendlichen, die ein niedriges Niveau von Stressresistenz haben, sind maximal starr gegen die Umwelteinflüsse. Sie können auch Schwierigkeiten bei der Assimilation der sich ständig verändernden Umweltbedingungen haben.

Ein hohes Maß an Stressresistenz wurde nur bei 5,7% der Probanden festgestellt. Zu dieser Gruppe gehörten Jugendliche, die die Veränderungen in ihrem Leben und der Gesellschaft indifferent aufnehmen, die die Fähigkeit zur Selbstkontrolle und zum Selbstmanagement haben, wodurch sie mit den negativen Umweltfaktoren konfrontieren.

Im Rahmen der Stufe III wurde eine Korrelationsanalyse der Indikatoren von Toleranz und Stressresistenz bei älteren Jugendlichen durchgeführt.

Die meisten der Probanden zeigten ein durchschnittliches Niveau von Toleranz und ein niedriges Niveau von Stressresistenz (30,1%). Das bestätigt, dass ältere Jugendliche, die maximale Steifigkeit und Schwierigkeiten bei der Anpassung haben - jede beliebige Störung verursacht bei ihnen Stress, auch tolerante Merkmale aufweisen können. Dabei können sie aber nicht immer eine "andere" Person in Fragen der Religion, Kultur oder des Verhaltens verstehen.

Hohe Toleranz im Zusammenhang mit einer hohen Stressresistenz wurde bei 5,7% aller Probanden festgestellt. Die älteren Jugendlichen mit dieser Kombination sind nicht nur in der Lage, mit Hilfe von Selbstregulierung und Selbstverwaltung den schädlichen Umwelteinflüssen zu widerstehen, sondern auch Identität vom "Weltbild "der anderen und ihr "Recht, Fehler zu machen" akzeptieren zu können.

Die Kombination aus einer hohen Toleranz und dem Durchschnittswert der Stressresistenz (1,9%) ist für die kleinste Anzahl von Probanden typisch. Für sie ist der allmähliche Verlust der Selbstkontrolle und Selbstregulation bei längerer Exposition gegenüber Stressoren, bei der vollen Akzeptanz der inneren Welt einer "anderen" Person und angemessener Beurteilung der Umwelt charakteristisch.

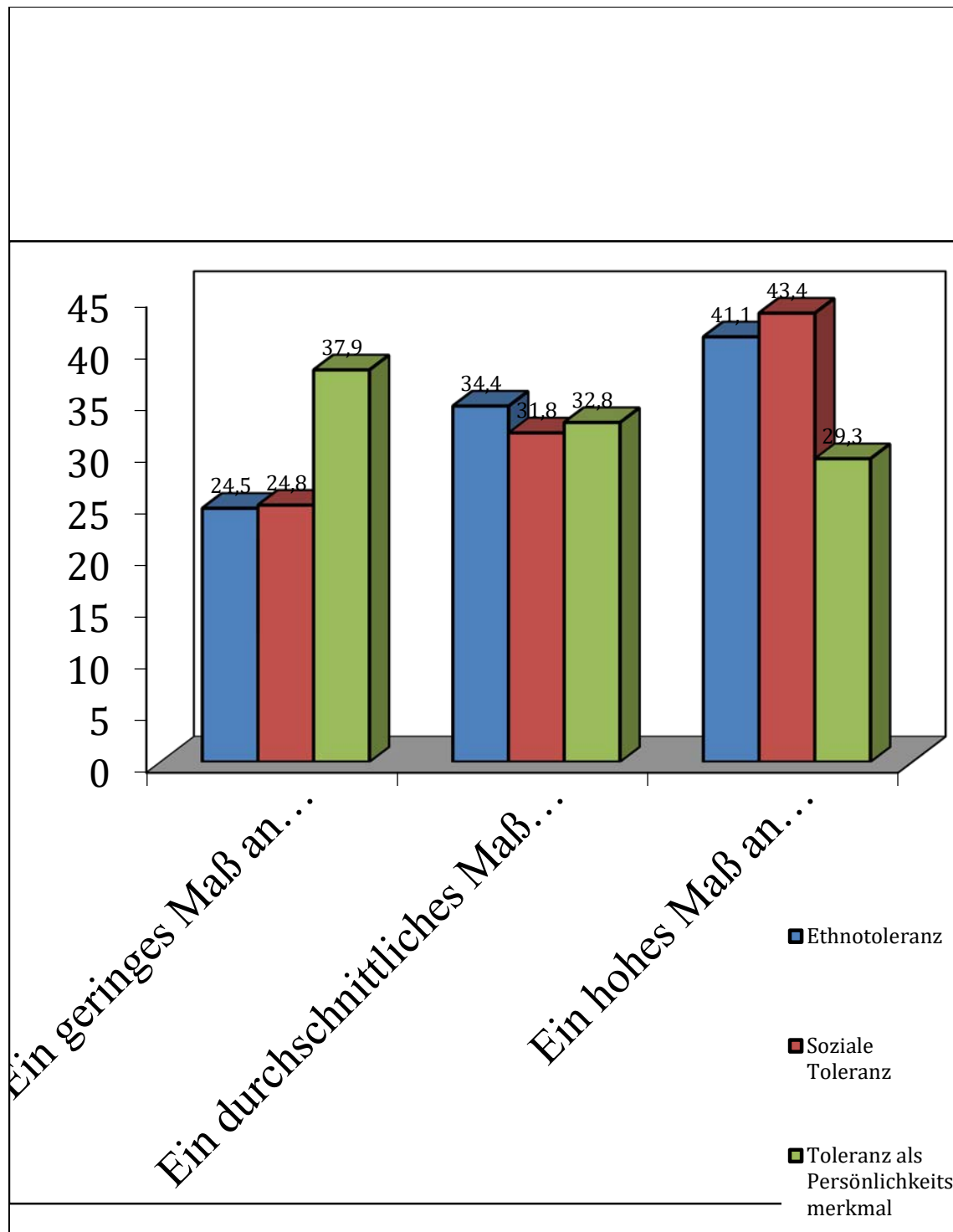
Im Rahmen der Stufe III wurde auch die Wechselbeziehung zwischen den Stressresistenzebenen und den Arten von Toleranz bei älteren Jugendlichen festgestellt und mit Hilfe eines Diagramms dargestellt.

Die Diagrammanalyse zeigte, dass bei den älteren Jugendlichen mit einer geringen Stressresistenz überwiegt die Toleranz als Persönlichkeitsmerkmal (37,9%), dabei sind die Indikatoren der Ethnotoleranz (24,5%) und der sozialen Toleranz (24,8%) relativ klein. Das bedeutet, dass die älteren Jugendlichen, die auf Stresssituationen empfindlich reagieren, weniger bereit sind, die Gleichaltrigen und Erwachsenen zu akzeptieren, die andere nationale und ethnische Werte haben und zugleich einer anderen sozialen Gruppe gehören.

Die Probanden mit einem durchschnittlichen Niveau von Stressresistenz können sowie Ethnotoleranz (34,4%) und soziale Toleranz (31,8%), als auch die Toleranz als Persönlichkeitsmerkmal mit annähernd gleicher Intensität in vertrauten, alltäglichen Situationen aufweisen. In einer ungewohnten Situation können sie aber Intoleranz gegenüber Mitmenschen zeigen.

Bei Befragten mit einem hohen Maß an Stressresistenz überwiegen die Indikatoren der sozialen Toleranz (43,4%), die Indikatoren der Ethnotoleranz sind etwas niedriger (41,1%). Dies zeigt, dass die älteren Jugendlichen, die den schädlichen Umwelteinflüssen widerstehen können, ohne ihre Gesundheit zu gefährden, sind in der Lage, einen mehrdimensionalen Ansatz für die Bewertung der Ereignisse und der Menschen anderer sozialen und ethnischen Gruppen anzusetzen.

Diagramm 1: Das Verhältnis von Stressebenen und Arten von Toleranz in Prozent (%)"



Also, je höher die Stressresistenz eines älteren Jugendlichen ist, desto häufiger ist er geneigt, Toleranzmerkmale in Bezug auf die Umwelt auszuüben. Unter diese Toleranzmerkmale fallen vor allem die Anerkennung der Identität der inneren Welt des "anderen", angemessene Beurteilung von sich selbst und der Welt, mehrdimensionale Herangehensweise auf die Ereignisse und die Problemlösungen. Dies bestätigt unsere Hypothese. Um den Zusammenhang zwischen den Ebenen der Stressresistenz und den Arten und Ebenen der Toleranz bei älteren Jugendlichen herauszufinden, haben wir statistische Methode der mathematischen Datenverarbeitung (Korrelationskoeffizienten von K. Pearson, r) angewendet, deren Ergebnisse in einer Tabelle zusammengefasst sind.

Tabelle 1: Korrelationen zwischen Stressresistenz und Toleranz (r)

	Toleranz	Ethnotoleranz	Soziale Toleranz	Toleranz als Persönlichkeitsmerkmal
Stressresistenz	0,54	0,6	0,67	-0,58

$N=106$ $p < ,05$

Es wurden folgende Korrelationsanalyseergebnisse bei den älteren Jugendlichen festgestellt - eine positiv angemessene Beziehung zwischen Stressresistenzebenen und Toleranz $r \sim 0,54$; zwischen Stressresistenz und Ethnotoleranz - $r \sim 0,60$; und zwischen Stressresistenz und sozialer Toleranz - $r \sim 0,67$. Zwischen Stressresistenz und Toleranz als Persönlichkeitsmerkmal gibt es einen mäßigen rückläufigen Zusammenhang $r \sim -0,58$. Die Werte des Korrelationskoeffizienten zwischen $\pm 0,30$ und $\pm 0,60$ sind geläufig in den Persönlichkeitsforschungen und stellen einen praktischen und theoretischen Wert für die wissenschaftliche Vorhersage (L. Hjel, D. Siegler) dar.

Infolgedessen ruft die Stressresistenz Erscheinungsformen von Toleranz hervor: Je ausgeprägter ist die Fähigkeit des älteren Jugendlichen mit Hilfe von Selbstregulierung und Selbstkontrolle den negativen Auswirkungen der Umwelt entgegenzuwirken, desto ausgeprägter ist seine Fähigkeit, einen Menschen mit einer anderen religiösen und ethnischen Zugehörigkeit, sozialer Rolle und dem sozialen Status, mit anderen Haltungen und Weltanschauungen zu verstehen. Diese Korrelation ist nicht vollständig und nicht einmalig: Obwohl das Toleranz- und das Stressresistenzniveau einen bedeutsamen Zusammenhang haben, wird dieser Faktor nie der einzige sein, sogar dann nicht, wenn die Stressresistenz selbst ein zentraler Faktor ist, der die Toleranz beeinflusst. Möglicherweise wird die Toleranz von solchen Faktoren wie Temperament, Vorhandensein der kritischen Denkweise, adäquate Selbsteinschätzung usw. beeinflusst.

Laut unserer Untersuchung ist Ethnotoleranz, als eine der Toleranzarten, durch Stressresistenz bedingt. Nämlich je höher ist die Stressresistenz bei den älteren Jugendlichen, desto häufiger ist er geneigt, den Menschen mit anderen ethnischen Besonderheiten, einzigartiger Kultur und Sprache, anderer Mentalität und anderem Weltsystem zu verstehen und zu akzeptieren. Wenn der ältere Jugendliche keine Stressresistenz besitzt, wird er Intoleranz gegenüber Menschen, die zu einer anderen ethnischen Gruppen angehören, aufweisen. Dies kann sich in Vernachlässigung, Fernhaltung, negativen Bewertungen und impulsiven Handlungen äußern.

Außerdem gibt es eine positive mäßige Korrelation zwischen sozialer Toleranz und Stressresistenz. Also, je höher ist die Stressresistenz, desto mehr kann der ältere Jugendliche einen Menschen verstehen, der einer anderen sozialen Gruppe angehört, andere sozialen Rollen und einen anderen sozialen Status besitzt: Es bezieht sich insbesondere auf die Haltung zu den Menschen ohne festen Wohnsitz, zu psychisch Kranken, Behinderten, Menschen mit niederen Berufen, Kriminellen, Oli-

garchen usw.

Zwischen Toleranz als Persönlichkeitsmerkmal und Stressresistenz wurde eine signifikante negative Korrelation festgestellt, das heißt, dass ein toleranter älterer Jugendlicher keine Stressresistenz besitzt. Möglicherweise ist dies darauf zurückzuführen, dass an der Skala der Toleranz als Persönlichkeitsmerkmal eine emotionale Komponente nicht dominant ist.

In Bezug auf das Obengenannte kann man Folgendes behaupten: Wenn eine Person stressresistent ist, dann weist sie ein hohes Maß an Toleranz auf; und umgekehrt, wenn eine Person stressanfällig ist, ist sie durch ein geringes Maß an Toleranz zu erkennen, obwohl ein toleranter Oberstufenschüler nicht unbedingt stressresistent ist.

Im Schlusswort möchten wir betonen, dass die praktische Bedeutung der vorliegenden Forschung in den Verwendungsmöglichkeiten der Ergebnisse durch die Pädagogen und Psychologen der allgemeinbildenden Einrichtungen für ihre Tätigkeiten außerhalb des Unterrichts bei der Bildung eines toleranten Bewusstseins und Verhaltens bei älteren Jugendlichen besteht.

Literatur

- Бардиер, Г.Л. (2005) [Badier, G.L.]: *Социальная психология толерантности*. [Die Sozialpsychologie der Toleranz]. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.
- Брук, Ж.Ю. & Семеновских, Т.В. (2015) [Bruk, Zh.; Semenovskikh, T.]: [К вопросу о толерантности в инклюзивной образовательной среде Тюменского региона](#) [Zur Frage der Toleranz in einer inklusiven Bildungslandschaft der Tjumenener Region]. Тюмень: [Вестник Тюменского государственного института культуры](#). № 2 (4), S. 242-245.
- Клепцова, Е.Ю. (2004): [Klepzova, E. Ju.]: *Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для вузов* [Die Psychologie und Pädagogie der Toleranz: Lehrbuch für Hochschulen]. Москва: Изд-во Академический проект.
- Kukhterina, G.; Bruk, Zh. (2015): Wechselbeziehungen zwischen Lebensresistenz und Schutzbewältigungsstrategien der Jugendlichen. In: *The Emissia. Offline Letters: elektronische wissenschaftliche Zeitschrift*, Nr. 9.
- Mirimanova, M.S. (2002): Toleranz als ein Problem der Ausbildung. In: *Persönliche Entwicklung*. № 2. S. 104-115.
- Асмолов, А.Г. [Asmolov A.G.] (гл. Ред.) (2000). *На пути к толерантному сознанию*. [Auf dem Weg zu einer Haltung der Toleranz] (2000). Москва: Изд-во Смысл.
- Почебут, Л.Г. (2007) [Potshebut, L.G.]: *Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросскультурной психологии: психология межэтнической толерантности: учебное пособие*. 2-е изд. [Das gegenseitige Verständnis der Kulturen: Methodik und Methoden der ethnischen und interkulturelle Psychologie: Psychologie der Interethnictoleranz: Lehrbuch]. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ.
- Солдатова, Г.У. [Soldatova, G.U.] (гл. ред.) (2003): *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности личности*. [Praktikum an Psychodiagnostik und Toleranzstudie der Persönlichkeit]. Москва: Изд-во МГУ им. Ломоносова.
- Selje, G.: Stress ohne Not. In: *Lib.Ru: Maxim Moshkov Bibliothek [elektronische Ressource]*. URL: <http://lib.ru/PSIHO/SELYE/distree.txt> (retrieved: Juli 20, 2016).
- Semenovskikh, Tatjana. (2015): Die Wechselbeziehungen zwischen Stressresistenz und Toleranz bei älteren Jugendlichen. In: *Internet Zeitschrift «Wissenschaft der Wissenschaft»*. Issue 5(30), 2015. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/139PVN515.pdf> (retrieved: Juli 20, 2016).
- Солдатова, Г.У.; Шайгерова, Л.А. & Шарова, О.Д. (2001) [Soldatova, G.U.; Scheigerova, L.A. & Scha-

rova, O.D.]: *Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков*. [In Frieden mit sich selbst und den anderen leben: Toleranzausbildung für Jugendliche]. Москва: Изд-во Генезис.

Über die Autorinnen

Татьяна Викторовна Семеновских: кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет, г. Тюмень (Россия). Контакт: stvpsiheya@gmail.com

Жанна Юрьевна Брук: кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет, г. Тюмень (Россия). Контакт: bruk_882@mail.ru



Ирина А. Малахова (Belarus)

Развитие креативности учащихся и студентов как образовательная стратегия современной системы образования

Резюме: Статья посвящена исследованию проблемы развития креативности в современной науке. Здесь рассмотрены основные направления исследования креативности, проанализированы существующие научные подходы к изучению этого феномена: наивно- созерцательные, монодисциплинарные и междисциплинарные. В работе представлена авторская трактовка сущности и структуры креативности, показана дуальная природа креативности как личностного качества, включающего показатели креативности и поведенческие формы ее проявления. На основе широкого спектра научных источников проанализированы история и современное состояние проблемы развития креативности, изучены сущность и структура креативности, качества креативной личности, творчество и креативность, диагностика креативности как научная проблема, специфика возрастного развития креативности. Статья направлена на научную разработку и обоснование необходимости создания креативной образовательной среды для учащихся и студенческой молодежи с целью формирования у них креативности как интегративного личностного свойства. На основе проведенного исследования автор показывает возрастные особенности развития креативности учащихся и студентов, уровни ее развития и педагогические задачи по сопровождению этого процесса в учреждениях культуры и дополнительного образования.

Ключевые слова: креативность личности, сущность и структура креативности, студенческая молодежь, учащиеся, образовательная стратегия

Summary (Irina A. Malakhova: *The development of creativity of pupils and students as an educational strategy for a modern education system*): The article investigates problems with the development of creativity. It describes the main lines of creativity research, and analyzes existing scientific approaches to the study of this phenomenon: naive, contemplative, monodisciplinary and interdisciplinary. The paper presents the author's interpretation of the essence of creativity and its structure, shows the dual nature of creativity as a personal quality, including indicators of creativity and behavioral forms of its manifestation. Based on a wide range of scientific sources the history and current state of the development of creativity are analyzed. The nature and structure of creativity, developmental stages of the creative person, creation and creativity, diagnosis of creativity as a scientific problem, age-related specifics of creativity are outlined. This article focuses on the scientific design and justification of the need for a creative educational environment for pupils and students to foster their creativity as an integrative personal property. Based on the study, the author shows the age characteristics of the development of creativity of pupils and students, levels of development and pedagogical tasks in support of this process in cultural and continuing-educational institutions.

Keywords: creative personality, the nature and structure of creativity, creativity development in schools, higher education and continuing education, creativity development as an educational strategy

Zusammenfassung: (Irina Malakhova: *Entwicklung der Kreativität von Schülern und Studenten als Strategie für ein modernes Bildungssystem*): Der Artikel beschäftigt sich mit Problemen der Entwicklung von Kreativität. Er betrachtet wichtige Linien der Kreativitätsforschung und analysiert vorhandene Ansätze (kontemplative, monodisziplinäre und interdisziplinäre) zur Untersuchung dieses Phänomens. Die Autorin interpretiert das Wesen der Kreativität und ihre Struktur und zeigt die Natur der Kreativität als Persönlichkeitseigenschaft, einschließlich der Indikatoren für Kreativität sowie Verhaltensformen ihrer Manifestation. Auf der Grundlage eines breiten Spektrums von Quellen werden die Geschichte und der gegenwärtige

tige Stand der Kreativitätsentwicklung analysiert. Dargestellt werden Wesen, Struktur, Eigenschaften, altersgemäße Besonderheiten und Stufen der Entwicklung kreativer Persönlichkeiten als wissenschaftliches Problem. Der Artikel konzentriert sich auf das wissenschaftliche Design und die Untermauerung einer kreativen Lernumgebung für die schulische und studentische Jugend mit dem Ziel, Kreativität als integrative persönliche Eigenschaft zu fördern. Auf der Grundlage ihrer Forschung zeigt die Autorin die altersgemäßen Besonderheiten der Entwicklungsstufen von Kreativität bei Schulkindern und Studierenden sowie die Aufgaben bei der pädagogischen Begleitung dieses Prozesses in den kulturellen und weiterbildenden Einrichtungen.

Schlüsselwörter: *kreative Persönlichkeit, Wesen und Struktur der Kreativität, Kreativitätsentwicklung in Schule, Studium und Weiterbildung, Kreativitätsentwicklung als Bildungsstrategie*

Развитие креативности личности как научная и практическая проблема

Начало нового столетия знаменует поистине глобальный характер интеграционных процессов в экономической, политической, финансовой, информационной сферах общества. Поэтому сегодня как никогда остро стоит проблема адаптации и социализации человека в быстро меняющейся современной действительности. Важнейшим результатом социокультурного развития XX столетия стало признание того факта, что человек рассматривается как главный созидатель исторического прогресса. В этой связи фундаментальное значение имеет творческое становление подрастающего поколения, которое в силу своих социально-психологических характеристик является одной из движущих сил поступательного развития культуры, ее сохранения и приумножения.

И не случайно преобладающей образовательной стратегией во всем мире сегодня является стратегия формирования творческой индивидуальности, направленная на реализацию потенциальных возможностей каждого обучающегося, его креативности как атрибута духовности, основы самовыражения и самореализации. Именно творческая деятельность человека определяется в качестве системообразующего элемента экономического, социального и культурологического устройства общественной жизни, а творчески активные люди являются национальным достоянием, богатством страны. Поэтому чем эффективнее развивается креативность отдельной личности, тем более динамично и поступательно осуществляется эволюция общественной жизни в целом.

Необходимость и значимость развития креативности личности продиктованы несколькими факторами. Во-первых, глобализацией и интенсификацией жизненного пространства, когда кардинальные изменения в социокультурной и производственной сферах требуют высокого уровня развития адаптационных свойств и креативности человека. Во-вторых, качественной характеристикой высших достижений в науке, культуре, производстве, которые обусловлены, прежде всего, высоким уровнем творческого потенциала их авторов. В-третьих, ускоренным темпом обновления научного знания и активным внедрением современных информационно-коммуникативных технологий в повседневную жизнь людей, что выводит в ранг приоритетных проблему интенсивного развития креативности личности каждого человека.

Социальная значимость и практическая актуальность продиктовали необходимость научной разработки проблемы развития креативности в условиях современного информационного общества.

В настоящее время достаточно полно изучены общие теоретические проблемы психологии творчества; вопросы общих и специальных способностей; специфика разных видов творческой деятельности и одаренности. В психологии много внимания отведено исследованию отдельных параметров, критериев, форм проявления и характеристик креативности, а также изучается процесс развития креативности и методики ее диагностики. Такие исследования провели Ф. Баррон, Дж. Гилфорд, Р. Кратчфилд, Т. Любарт, Р. Стернберг, К. Тейлор, Е. Торранс, Д. Харрингтон и другие ученые, принадлежащие к разным научным школам и направлениям.

Существенный вклад в изучение проблемы творчества, формирования творческой личности, активизации творческой деятельности человека внесли белорусские исследователи Н.Ф. Вишнякова, И.А. Малахова, В.П. Пархоменко, И.М. Розет и др. В работах этих авторов освещались вопросы феномена творчества, закономерностей продуктивной умственной деятельности, психологии творческого обучения и формирования творческой личности, воспитательного воздействия совместной творческой деятельности детей и взрослых, педагогического сопровождения процесса воспитания творческих качеств личности в учреждениях образования.

Значительным потенциалом в воспитании творчески активной личности обладают учреждения социокультурной сферы, в частности учреждения культуры и дополнительного образования, в силу наличия разветвленной инфраструктуры, массовой разновозрастной аудитории, добровольности участия и педагогически организованного пространства для реализации потребностей человека в разных видах социально-культурной деятельности. Однако сегодня воспитательные возможности данных учреждений по разным причинам остаются по-прежнему потенциальными и мало используются для решения проблемы развития креативности личности.

Кардинальные изменения социокультурной ситуации в Республике Беларусь вызвали существенные преобразования в сфере образования и культуры, а также продиктовали необходимость изменения целей, принципов, содержания, методов и форм организации учебно-воспитательного процесса и культурно-досуговой деятельности детей, и учащейся молодежи.

Существенный вклад в разработку современной концепции социально-культурной деятельности, осмысление ее нового содержания и роли в жизни общества вносят работы белорусских ученых Я.Д. Григорович, И.А. Малаховой, Н.В. Самерсовой, А.И. Смолика и др. Они представляют интерес с точки зрения анализа средств, методов и способов личностного развития в социокультурных учреждениях, специфики формирования творческих качеств участников и организаторов социально-культурной деятельности.

Проблема развития креативности личности в социокультурных учреждениях далека от исчерпывающего изучения, что подчеркивает ее актуальность и значимость. Требуют дальнейшей разработки вопросы оптимального возрастного периода развития креативности, эффективных методов и технологий формирования творческих качеств, сензитивности возрастных периодов для занятий творческой деятельностью, особенностей уровневой реализации креативности в зависимости от возраста и вида деятельности, средств развития креативности на различных этапах онтогенеза и др.

Итак, социальная значимость и практическая актуальность диктуют необходимость научной разработки проблемы развития креативности в условиях современного

информационного общества. Поскольку не только общество оказывает формирующее воздействие на личность, но и творчески развитые личности составляют основу благополучия общества. Создавая условия для наиболее полной творческой реализации каждого человека сегодня, мы обеспечим процветание общества в будущем.

Исследование креативности: история и современное состояние

Разные аспекты проблемы творчества и креативности изучаются много лет и имеют богатую историю. Творчество как предмет научного познания имеет свою ярко выраженную специфику. Возникновение интереса к исследованию этого феномена относится к древним временам и связано с таинственностью и мистичностью творчества, что отражено в трудах Платона и Аристотеля. По мнению Платона, поэт способен сочинить лишь то, что диктуют музы, а творческая личность напоминает пустой сосуд, который наполняется вдохновением мистическим образом. До сих пор существуют суждения, что творчество не поддается научному изучению, поскольку является духовным процессом и не контролируется разумом. Этим объясняется наличие огромного множества разнообразных определений творчества и трактовок его сущности, принадлежащих разным научным областям.

К первым в мировой психологии, собственно научным исследованиям креативности, можно отнести опубликованные в конце XIX ст. работы английского ученого Френсиса Гальтона, занимавшегося изучением интеллектуальной одаренности на основе статистического анализа результатов деятельности человека. Как известно, до середины прошлого столетия творческая одаренность отождествлялась с интеллектом и измерялась с помощью коэффициента интеллекта. И только с 1950 года после выступления Джона Гилфорда на заседании Американской психологической ассоциации, как свидетельствуют исторические обзоры, начинаются экспериментальные исследования в области творчества, и термин «креативность» (в англоязычной транскрипции creative – творческий) приобретает свою популярность. Работы Гилфорда, выдвинувшего концепцию дивергентного мышления, считаются началом научных исследований в области психологии творчества и экспериментальных исследований креативности. Именно с середины прошлого века отмечается всплеск исследовательской активности к изучению креативности.

Современная трактовка сущности креативности, экспериментально подтвержденная исследованиями Дж. Гилфорда, Я.А. Пономарева, Р. Стернберга и других ученых, отличается признанием того факта, что проявление творческих качеств носит универсальный характер, т.е. креативность рассматривается как универсальная, интегративная способность к творчеству, необходимая для любой сферы деятельности личности. Причем развитие креативности в каком-либо одном виде деятельности влечет за собой перенос творческих качеств на любую другую сферу человека (социальную, производственную, коммуникативную, бытовую и т.д.) (Малахова [Malakhova], 2002). Поэтому педагогически целесообразным становится изучение путей, средств, условий развития креативности личности в современных социокультурных учреждениях, в частности в учреждениях высшего образования.

Как показывает анализ научных источников, на сегодняшний день имеются следующие пробелы в науке: отсутствует четко сформулированное определение сущности понятия

«креативность»; нет единого мнения о структуре креативности, представленной различным количеством критериев и показателей; нет исследований динамики и характера развития креативности в процессе онтогенетического становления человека; мало разработаны методики развития и диагностики креативности на различных этапах онтогенеза.

Все это порождает множество подходов, направлений и теорий креативности в мировой науке. Более того, русскоязычные исследования креативности, опирающиеся на англоязычные работы, часто содержат некорректные перевод и употребление основных терминов, что не способствует выработке ясной и понятной терминологии как для научного обихода, так и для повседневного употребления. Это привело к тому, что очень часто в современной науке и в обыденной жизни понятие «креативность» и его производные применяются в угоду моде на красивые и малопонятные иноязычные слова, что способствует размыванию строго определенного смысла креативности как научной категории.

Рассмотрим основные существующие в науке подходы к исследованию креативности. В разное время в зарубежных исследованиях доминировали различные подходы к пониманию сущности креативности, которые относятся к одной из трех, выделенных нами, групп: а) наивно-созерцательные, б) монодисциплинарные, в) междисциплинарные (Малахова [Malakhova], 2011). К наивно-созерцательным относится подход, мистифицирующий творческую деятельность, согласно которому творчество не поддается научному анализу, поскольку оно является духовным процессом. Эту трактовку можно увидеть в трудах Платона и Аристотеля.

К монодисциплинарным относятся прагматический, психоаналитический, психометрический, когнитивный и социально-личностный подходы. Представители прагматического подхода занимались разработкой методов развития творческого мышления. Особой популярностью пользовались методики «плюсы, минусы, интерес» и «думающие шляпы» Э. де Боно, техника «бредовых идей» Осборна, метод синектики Гордона, метод перевоплощения Адамса, направленные на стимулирование творческой мысли и поощрение людей решать проблемы творчески. Прагматический подход рассматривается как попытка поставить на коммерческую основу методы и приемы стимулирования творческой деятельности.

Психоаналитический подход к изучению творчества представлен теорией З. Фрейда о том, что творчество рождается вследствие напряженности между осознанной реальностью и неосознанными побуждениями, концепцией адаптационной регрессии и скрупулезной обработки мысли Э. Криса, теорией Л. Куби, по которой источником творчества является предсознательное состояние, наступающее между моментом осознания реальности и глубоко скрытой неосознанности.

В рамках психометрического подхода были созданы стандартизированные инструменты, измеряющие креативность как универсальную способность к творчеству. Они разработаны учеными Американской психологической ассоциации и ее президентом Дж. Гилфордом, который предложил изучать креативность на большой выборке испытуемых – обычных людей с помощью психометрических тестов. Одним из них был тест «Необычное использование предметов». Исследователь отмечал, что творчество не является даром немногих избранных, напротив, этим свойством наделено все человечество в большей или меньшей степени, «творческий потенциал распределен непрерывно среди всего рода человеческого, но гении наделены этим качеством в гораздо большей степени, чем

остальные» (Guilford [Гилфорд], 1967, с. 421-422). Созданная Гилфордом теоретическая модель креативности и тесты на творческое мышление получили широкое распространение, а сами тесты вскоре стали основным инструментом измерения креативности.

В контексте когнитивного подхода предпринимались попытки исследования механизмов и процессов, лежащих в основе творческой мысли. В качестве объекта исследования выбираются как люди, так и компьютер, моделирующий творческую мысль на основе заданной программы. Представители этого подхода предложили алгоритм, по которому творческая мысль проходит в своем развитии две фазы: генеративную и исследовательскую, а мыслительные процессы, задействованные на этих фазах, включают припоминание, ассоциации, синтез, трансформацию, замещение по аналогии и мысленное приведение объекта к более простым категориальным образованиям.

Исследования, проводимые в рамках социально-личностного подхода, посвящены изучению индивидуальных различий, разнообразной мотивации и социокультурного окружения как стимулов творчества. Ученые отмечают, что творческим людям присущи определенные личностные черты, набор которых обеспечивает высокий уровень развития креативности. Сюда входят самостоятельность суждений, способность находить эстетическую привлекательность в трудностях, способность рисковать, уверенность в себе. Так, А. Маслоу считает, что самоуверенность, смелость, свободолюбие, не только свойственны творческим личностям, но их развитие повышает возможность реализации их творческого потенциала (Маслоу [Maslow], 1997). К. Роджерс исследовал самореализацию личности как побудительный фактор, способствующий развитию креативности при поощряющем воздействии окружения и отсутствии критических оценок.

210

К междисциплинарным подходам следует отнести интегративный и системно-структурный подходы. В рамках интегративного подхода разрабатывается интегративная теория креативности, основанная на междисциплинарных исследованиях и использующая достижения разных научных дисциплин. Одним из примеров интегративного подхода является достаточно известная в русскоязычных изданиях инвестиционная теория креативности, разработанная Стернбергом и Любартом (Sternberg & Lubart [Стернберг и Любарт], 1995). По мнению авторов, для креативности необходимы шесть взаимосвязанных источников: интеллектуальные способности, знания, стили мышления, личностные характеристики, мотивация и окружение. Процесс творчества может осуществляться при наличии таких интеллектуальных способностей, как синтетическая способность видеть проблемы в новом свете и избегать привычного способа мышления, аналитическая способность оценивать ценность идей, практическая способность убеждать других в ценности идеи.

Согласно системно-структурному подходу, было выделено четыре основных аспекта проблемы: творческий процесс, продукт, личность и среда, в которой осуществляется творческая деятельность человека. Эти аспекты разрабатываются как комплексно, так и каждый отдельно.

Таким образом, каждый из представленных подходов к исследованию творчества и креативности внес определенный (более или менее значимый) вклад в решение этих проблем, что, безусловно, способствовало прогрессивному продвижению научной мысли. Однако на сегодняшний день остается по-прежнему много нерешенных вопросов в области

исследования креативности, среди них проблема содержания и структуры креативности как личностного качества и механизмов ее развития.

Сущность и структура креативности личности

Разные исследователи акцентируют свое внимание на разных аспектах креативности, выделяя либо одну ее составляющую, либо создавая систему взаимодействующих компонентов. По мнению философов, «креативность – это сущность, принадлежащая одновременно как самому субъекту, так и внешнему миру (например, творчество природы)» (Лекторский, Швырев, Коршунов [Lektorsky, Shvyrev, Korshunov], 1991, с. 156).

Э. Фромм определяет креативность как «способность к творческому стилю деятельности, направленному на получение оригинальных идей и результатов» (Fromm [Фромм], 1959, с. 142).

Е. Торранс предпринял попытку проанализировать различные подходы к определению креативности и выделил следующие пять типов определений (Torrance [Торранс], 1988). Определения, подчеркивающие новизну как критерий творческой продуктивности. При этом понятие новизны само нуждается в уточнении. По одной из трактовок, новое имеет субъективный смысл и применимо только для данной личности. Другая трактовка предусматривает понимание новизны в социальном контексте, т.е. новизна должна определяться в терминах культуры и оцениваться современниками. Определения, в которых креативность противопоставляется конформности и подчеркивается привнесение оригинальности и нового взгляда на проблему. Определения, подчеркивающие процесс креативности. Определения, описывающие креативность с позиции умственных способностей и, в частности, определение Гилфорда о дивергентной составляющей креативности. Определения, описывающие виды творческой деятельности, среди которых экспрессивное творчество – спонтанное рисование у детей; продуктивное творчество – научные и художественные результаты; изобретательское творчество, где креативность проявляется в материалах, методах и техниках; инновационное творчество – улучшение через модификацию; порождающее (научное) творчество – выдвижение нового допущения, вокруг которого возникают новые школы и движения.

В образной форме Е. Торранс определил назначение креативности, которая проявляется в умении «копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, беседовать с кошкой, нырять в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее» (Torrance [Торранс], 1988, с. 49).

Анализируя исследования по креативности с 1970 по 1980 годы, Ф. Баррон и Д. Харрингтон отмечают следующее (Barron & Harrington [Баррон и Харрингтон], 1981). Во-первых, креативность представляет собой способность адаптивно реагировать на потребность в новых подходах и продуктах. Это способность осознавать новое, хотя процесс может быть неосознаваемым или частично осознаваемым. Во-вторых, создание творческого продукта является результатом процесса, осуществляемого личностью творца, т.е. креативность необходимо изучать в трех аспектах: процесс, продукт, человек. В-третьих, творческий процесс, продукт и личность характеризуются такими свойствами как новизна, оригинальность, валидность, уместность, адекватность, способность удовлетворять потребности. В-четвертых, творческие продукты могут быть различны по природе: новое решение проблемы в математике, открытие химического закона, создание музыки, картины

или поэмы, новой философской или религиозной системы, свежее решение социальных проблем и др.

Множественность и разнообразие трактовок сущности креативности обусловили наличие множества подходов к определению ее структуры, которая в разных исследованиях приобретает разные смысловые и содержательные детерминанты и включает разнообразные критерии и показатели. Ведущие исследователи факторного анализа креативности Дж. Гилфорд и Е. Торранс выявили некоторые первичные показатели, которые позволяют определить субъективную креативность безотносительно к объективной новизне и значимости результатов ее проявления. Эти первичные показатели являются общими как для детей, так и для взрослых, а также для различных видов творческой деятельности (научной, художественной и т.д.). Так, Дж. Гилфорд выделил следующие основные показатели креативности, составляющие ее структуру: способность видеть проблему или легкость в ее поиске; генерализованная чувствительность к проблемам; широта категоризации как отдаленность ассоциации; беглость мышления, характеризующаяся богатством и разнообразием идей; гибкость мышления как способность переходить достаточно быстро от одной категории к другой, от одного решения задачи к другому; оригинальность, нестандартность мышления; богатство фантазии; развитое воображение; способность к творческому вдохновению (Guilford [Гилфорд], 1967).

Мы рассматриваем понятие «креативность» (от лат. creatio – творить, создавать) как совокупность качественных характеристик мыслительного процесса, включающих дивергентность и конвергентность; беглость, гибкость, оригинальность; широту категоризации; чувствительность к проблеме; абстрагирование, синтезирование, перегруппировку идей, а также воображение, фантазию и личностные свойства (динамизм, направленность на творческий поиск, творческая активность, творческое самочувствие, самостоятельность), которые реализуются в творческой деятельности личности (Малахова [Malakhova], 2006, с. 30).

Креативность не находится в прямой зависимости от качеств памяти и суммы знаний индивида. Суть креативности заключается не в накоплении знаний, не в их объеме, хотя знания служат основой творческой деятельности, а в умении открывать новые идеи, пути, делать оригинальные выводы, получать нестереотипные результаты. Лоунфельд, например, считает интеллектуальность и креативность одинаково важными и взаимосвязанными аспектами разума. Но, если интеллект – это объективное восприятие фактов, то креативность – это основа субъективного характера мыслительной деятельности, т.е. индивидуально окрашенная работа ума в поисках наиболее существенных связей анализируемых явлений. Главный признак творческого разума (creative intelligence – термин Лоунфельда) – мобилизация человеком индивидуальных ресурсов и способов постижения истины, что выражается в сильном эстетическом и даже нравственном слиянии со своим делом. Согласно концепции Лоунфельда, креативность «является универсальной способностью, подобно интеллектуальности. Она не закреплена за определенной деятельностью, а скорее есть некий талант более свободного, оригинального мышления в любой области, которую избирает мыслитель» (Lowenfeld [Лоунфельд], 1959, с. 5). Очевидно, суть креативности проявляется в умении открывать новые пути, вырабатывать новые идеи, делать оригинальные выводы, принимать нестандартные решения.

Структура креативности определена нами в контексте системного подхода, отражает ее дуальную сущность и включает две группы компонентов: показатели креативности как

универсальной способности личности к творчеству и поведенческие формы проявления креативности как интегративной личностной характеристики.

К показателям креативности относятся такие качества мыслительного процесса как дивергентность, конвергентность, беглость, гибкость, оригинальность, а также воссоздающее и творческое воображение, фантазия, интеллектуальная инициатива, проявляющаяся в творческой активности, чувствительности к проблеме, легкости в поиске проблемы. Наиболее существенные поведенческие формы проявления креативности личности включают склонности к рискованным действиям, к исследованию разных возможностей, а также любознательность и решительность, интерес к новому и необычному, самостоятельность, терпимость к неопределенности, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения.

Важнейшим показателем креативности является мышление, которое характеризуется дивергентностью, конвергентностью, шириной категоризации, т.е. шириной ассоциативного ряда, а также отдаленностью ассоциаций как склонностью к широким обобщениям явлений, не связанных между собой наглядной категориальной связью. Особенно важна, по мнению Гилфорда, дивергентная составляющая мышления, которая определяется как тип мышления, идущего в разных направлениях, т.е. веерообразно. При этом человек не концентрируется на каком-то одном способе решения проблемы, а ведет поиск одновременно по нескольким возможным направлениям, допускает варьирование путей решения проблемы. Конвергентная характеристика мышления позволяет сводить все допустимые элементы, относящиеся к проблеме, воедино и находить единственно верную композицию этих элементов. В процессе творчества присутствуют и дивергентная, и конвергентная составляющие мышления.

Еще одним когнитивным компонентом в структуре креативности является воображение, являющееся стержневым психологическим образованием, сердцевинной творческого процесса, особенно характерной для детского возраста. Воображение объединяет все познавательные процессы, рациональное и эмоциональное видение явлений жизни, оно интегрирует зрительно-образное восприятие реальности с воспроизведением и трансформацией ее в памяти, созданием новой преобразованной модели этой реальности. Воображение необходимо для творческого процесса во всех видах деятельности и на всех этапах творчества. Среди видов воображения, определяемых современными исследователями, называются воссоздающее и творческое.

В отличие от воссоздающего, творческое воображение предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах. Воображение и фантазия проявляются в комбинировании элементов реальной действительности, при котором получаются новые сочетания качеств, не встречающиеся в действительности.

Интеллектуальная инициатива как показатель креативности наиболее полно представлена в работах Д.Б. Богоявленской (Богоявленская [Bogoyavlenskaya], 2002). Исследователь отмечает, что интеллектуальная инициатива отражает познавательные и мотивационные характеристики творчества и определяется степенью активности личности в решении познавательных задач. Интеллектуальная инициатива представляет собой сочетание генерализированной чувствительности к проблеме, легкости в поиске проблем с интеллектуальной активностью, которая имеет внутренний источник побуждения и является предпосылкой творчества.

В научных источниках определяются следующие виды активности: психическая, когнитивная, умственная, творческая, поведенческая, личностная, коммуникативная, социальная и надситуативная (Хайкин [Haykin], 2000). Творческая активность реализуется в постоянном стремлении к познанию нового, в открытии личных склонностей и возможностей. Она проявляется в желании совершенствовать окружающую среду (бытовую, производственную, внутренне психологическую) по законам красоты. Это эстетическая творческая активность.

Таким образом, представленная нами авторская структура креативности подчеркивает дуальную природу ее сущности и включает компоненты, характеризующие ее как универсальную способность к творчеству, необходимую в любом виде деятельности. К этим компонентам относятся показатели креативности (мышление, воображение, фантазия, интеллектуальная инициатива, творческое самочувствие) и поведенческие формы проявления креативности (терпимость к неопределенности, визуализация и создание мысленных образов, склонность к риску и исследованию разных возможностей, любознательность и решимость, импровизационность решения, интерес к новому и необычному, интуитивное предвидение результата). При этом развитие креативности в каком-либо одном виде деятельности влечет за собой перенос творческих качеств на любую другую сферу (социальную, производственную, коммуникативную, бытовую и др.).

Качества креативной личности

Для того, чтобы развивать креативность человека необходимо рассмотреть личностные качества, составляющие его сущность. Нас интересуют существующие научные подходы к пониманию сущности творческой личности и к определению комбинации личностных черт, которые необходимо формировать в процессе развития креативности. Так, по мнению Л.Б. Ермолаевой-Томиной, в структуру творческой личности входят потребность в творческой деятельности, формирующаяся при выполнении нестандартных заданий; творческое сознание, предполагающее включение индивида в инновационные процессы и фиксацию изменений, происходящих в социуме, жизни, искусстве; управление творческим процессом, предполагающее выработку автоматического включения творческого навыка, установку на поиск нового, отказ от шаблона (Ермолаева-Томина [Ermolaeva-Tomina], 2003). Эту убедительную, на наш взгляд, трактовку необходимо уточнить, заменив компонент творческое сознание на более уместный в данном контексте компонент творческое мышление.

Значит, структуру творческой личности составляют интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий компоненты, включающие определенные личностные качества и свойства. Ф. Баррон дает подробный список личностных черт творческого человека: наблюдательность, отсутствие склонности к самообману; чувствительность к той части истины, которую другие обычно не замечают; умение взглянуть на объекты и явления по-своему; независимость суждений; высокая мотивация; врожденные умственные способности; богатство внутреннего и внешнего мира; готовность к восприятию своих подсознательных мотивов и фантазий; большая сила «Я», которая определяет широкий диапазон поведенческих реакций; доброжелательность и открытость по отношению к внешнему миру (Barron & Harrington [Баррон и Харрингтон], 1981).

А. Олах подчеркивает значимость для творческой личности психологической восприимчивости, независимости, гибкости и уверенности в себе (Olah [Олах], 1987). Иные

авторы выделяют такие качества, как целеустремленность и настойчивость, энергичность и трудолюбие, потребность в движении, честолюбие и терпение, вера в свои силы, смелость, независимость, открытость и др.

Очевидно, количество свойственных творческой личности качеств, изучаемых разными исследователями, очень велико, и нередко называются противоположные друг другу характеристики. Выделяемые качества представляют самые разные стороны и уровни личности: интеллектуальные, мотивационные, характерологические, но рассматриваются они как рядоположенные, равнозначные вне всякой иерархии.

В новейших исследованиях также приводятся обширные перечни качеств личности, способствующих успешной творческой деятельности. Среди личностных черт, характеризующих творческую личность, Я.А. Пономарев выделил уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокую самоорганизацию, колоссальную работоспособность, способность к развитому внутреннему плану действия (Пономарев [Ponomarev], 1999). Р. Кратчфилд считает, что «творческий подход обеспечивается такими качествами как свежесть, стихийность, детский способ восприятия, способность преодолевать стереотипность» (Crutchfield [Кратчфилд], 1962, с. 124). В таблице 1 даны перечни основных качеств творческой личности, представленные в современной науке.

Таблица 1 – Качества творческой личности

Исследователи	Набор качеств творческой личности
1	2
Ф. Баррон	наблюдательность; чувствительность к новому; независимость суждений; высокая мотивация; высокий уровень умственного развития; богатство внутреннего и внешнего мира; большая сила "Я"; доброжелательность и открытость к внешнему миру
А.Н. Лук	готовность к интеллектуальному риску; импульсивность и нонконформизм; склонность к игре; оригинальность
А. Маслоу	самоуверенность; смелость; свобода; самопроизвольность; признание самого себя
А.М. Матюшкин	познавательная мотивация; исследовательская творческая активность; способность к достижению оригинальных решений; способность к созданию эталонов
А. Олах	психологическая восприимчивость нового; независимость; гибкость; уверенность в себе; целеустремленность и настойчивость; энергичность и трудолюбие; потребность в движении
В.П. Пархоменко	сообразительность; интуитивность; прогностичность; эмоциональная восприимчивость; воображение, фантазия; инновационность; целеустремленность, работоспособность; инициативность; самостоятельность; требовательность к себе
Я.А. Пономарев	интенсивность поисковой мотивации; чувствительность к необычным образованиям; способность к «внутреннему плану действий»
К. Тейлор	независимость суждений; неприятие условностей и авторитетов; развитое чувство юмора; темперамент
Е.П. Торранс	уверенность в себе; чувство юмора; развитая «Я»-концепция; упорство в достижении цели
Э. Фромм	способность удивляться; способность сосредоточиться; нонконформизм; готовность «рождаться заново каждый день»
А.В. Хуторской	одухотворенность, эмоциональный подъем; образность, ассоциативность, созерцательность; воображение, фантазия; чувство новизны; чуткость к

	противоречиям; инициативность, изобретательность; неординарность, нестандартность, самобытность; пронизательность; способность к преодолению стереотипов
Х. Швет	независимость; открытость ума; высокая толерантность к неразрешимым ситуациям; развитое эстетическое чувство, стремление к красоте
К.Г. Юнг	смелость ума и духа; способность сомневаться в общепринятом; способность разрушать с целью созидания лучшего; смелость думать так, как никто другой; способность следовать интуиции вопреки логике; воображение

Анализируя таблицу 1, можно отметить, что набор вариативных личностных качеств, необходимых для осуществления творческой деятельности, разный у разных авторов, но наиболее показательны следующие: нестандартное отношение к окружающей действительности, адекватность восприятия своего «Я», повышенное чувство справедливости, критичность и самостоятельность мышления, произвольность и свобода поведения, реализм, целеустремленность, чувство юмора, стремление к саморазвитию и самоактуализации.

Таким образом, как свидетельствуют исследования, творческая личность характеризуется сформированностью широкого спектра свойств и качеств и отличается высоким уровнем побудительной к творчеству мотивации, высоким уровнем интеллектуального развития, оригинальностью и независимостью суждений, развитым воображением и фантазией, интуитивным предвидением, чувствительностью к новому и необычному, уверенностью в себе, развитой «Я»-концепцией и богатством внутреннего мира, инициативностью и изобретательностью. Проявление этих свойств и качеств человека указывает не только на высокий уровень личностного развития, но и на сформированность креативности личности.

Творчество и креативность

Креативность и творчество – родственные, но не тождественные категории, где первая означает интегративную личностную характеристику, а вторую следует понимать как высшее качество любого вида деятельности человека. В.А. Сухомлинский отмечал, что «творчество – это деятельность, в которой раскрывается духовный мир личности, это своеобразный магнит, который притягивает человека к человеку» (Сухомлинский [Sukhomlinsky], 1978, с. 149). Творчество нельзя сводить к конкретному виду деятельности, например, к труду писателя, художника или ученого поскольку, оно может проявляться и в преподавании, и в торговле, и в приготовлении пищи, и в любой другой деятельности. Творчество – насущная необходимость в выполнении простой повседневной деятельности, а результатами этой деятельности являются не только конкретные продукты или идеи, но и сами действия.

Л.С. Выготский писал, что творчество существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и там, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни казалось это новое по сравнению с созданиями гениев (Выготский [Vygotsky], 1996). Все это дает основания утверждать, что творческий характер присущ любой деятельности, т.е. очевидна универсальность проявления творчества.

В исследованиях определяются пять основных различий между творчеством и креативностью как психологической реальностью (Ермолаева-Томина [Ermolaeva-Tomina], 2003). Во-первых, творчество как процесс может присутствовать во всех видах деятельности

или отсутствовать даже в тех, которые неразрывно связаны с творческой деятельностью (например, профессии, связанные с искусством), а креативность – это личностное качество, способствующее проявлению творчества во всех видах деятельности.

Во-вторых, творчество и креативность различны по своей природе. Если творческие потенции являются врожденным приобретением человека и основываются на выраженных природных задатках, то креативность формируется главным образом за счет влияния социальной среды, ее ценностей, требований, предъявляемых человеку, и целевой направленности всех видов деятельности.

В-третьих, творческий процесс базируется на активности сознания и подсознания, поэтому решение проблем происходит на уровне подсознания, а результаты этой работы проникают в сознание в виде инсайта или озарения. В то же время при формировании креативности происходит слияние подсознания и сознания в сверхсознание, когда в самом акте восприятия происходит трансформация объекта в художественный образ, открытие закономерности или решение проблемы.

В-четвертых, процесс творчества характеризуется трехфазностью протекания (подготовительная, поисковая, исполнительная), где каждой из фаз соответствуют свои психические процессы, личностные образования и свой результат творчества. Креативность проявляется в успешном осуществлении всех трех фаз, т.е. в умении самостоятельно видеть и решать проблемы, творчески реализовываться в конечном результате.

И в-пятых, творчество проявляется только в одном виде деятельности, совпадающем со специальными способностями к ней, а творческие навыки в конкретной профессии не переносятся на другие виды деятельности. В то же время креативность как личностная характеристика проявляется в универсальности, т.е. человек с развитой креативностью переносит творческое отношение на все виды деятельности.

Таким образом, творчество представляет собой специфический стиль деятельности, а не ее вид (труд художника, музыканта и т.п.). Этот стиль не всегда совпадает со специальными способностями к какой-либо конкретной деятельности. Творчество – это особое качественное состояние самых разных видов деятельности в отличие от стереотипной, шаблонной, механической. Если творчество – стиль, качественная характеристика деятельности, то креативность – совокупность мыслительных и личностных свойств, способствующих проявлению творческой деятельности.

Диагностика креативности как научная проблема

Диагностика креативности как способности человека к творчеству в настоящее время осуществляется с помощью тестовых методик, которые широко используются в научных исследованиях. Среди них тест творческого мышления Торранса, батарея тестов креативности Гилфорда, опросник Джонсона для оценки и самооценки креативности, креативные тесты Вильямса, креативный тест «чернильные пятна» Роршаха и другие тестовые методики, предназначенные для определения уровня креативности у разновозрастной аудитории.

Так, тест дивергентного мышления Гилфорда, предназначенный для взрослых испытуемых, послужил основой для разработки российскими исследователями вербального теста

творческого мышления «Необычное использование», который достаточно популярен у исследователей. С помощью этого теста можно определить уровень креативности по трем параметрам: беглость как количество названных вариантов использования предметов, гибкость как количество функционально различных применений предметов, оригинальность как частота появления конкретного варианта употребления предмета.

Тест творческого мышления Торранса отличается большой трудоемкостью при проведении и обработке данных, и в русскоязычной версии существует в виде адаптированного варианта, выполненного Туник, а также в виде вербального теста творческих способностей, апробированного Григоренко для школьников. Исследовательская надежность и валидность некоторых названных тестовых методик во многих случаях оставляет желать лучшего, поэтому для объективности результатов необходимо разрабатывать и использовать комплексную методику диагностики креативности.

Методика Ф. Вильямса, которая представляет собой набор креативных тестов (Creativity Assessment Packet – CAP). Эта методика предназначена для детей от 5 до 17 лет и состоит из трех частей: тест дивергентного мышления, опросник личностных творческих характеристик, опросник для учителей и родителей (Туник [Tunick], 2003). Первая часть – тест дивергентного мышления – представляет собой задания на завершение двенадцати предложенных рисунков в течение 20–25 минут. Форма проведения – групповое занятие. Тест измеряет когнитивную составляющую креативности и диагностирует комбинацию вербальных и визуально-перцептивных показателей. Результаты выполнения теста оцениваются с помощью показателей дивергентного мышления (беглость, гибкость, оригинальность), творческого воображения (конструктивная активность и детализация разработки, ассоциативность и импровизационность решения) и интеллектуальной активности (стимулируемая извне, не стимулируемая извне, самостоятельный поиск). Эти показатели определяют когнитивный компонент креативности. Максимально возможный общий суммарный показатель в сырых баллах по всему тесту – 131. К низкому уровню креативности относятся испытуемые, набравшие от 1 до 69 баллов, к среднему уровню – 70–89 баллов, к высокому – 90 и более баллов.

Вторая часть методики Ф. Вильямса представляет собой закрытый опросник личностных творческих характеристик, состоящий из 50 утверждений, на которые даны 4 варианта ответов: в основном верно (да), отчасти верно (может быть), в основном неверно (нет), не могу решить (не знаю). Опросник направлен на определение таких показателей креативности как любознательность, самостоятельность, склонность к риску, отказ от стереотипов и шаблонов, легкость возникновения ассоциаций. Результаты выводятся в виде общего балла и четырех отдельных оценок по факторам. Форма проведения – групповая. Время заполнения опросника не ограничено. Третья часть – рейтинговая шкала, представляющая собой опросник, предназначенный для учителей и родителей, которые с помощью наблюдений оценивают творческий потенциал школьников по тем же восьми показателям, что использовались в предыдущих тестах.

Данные тестовые методики позволяют провести диагностику креативности по восьми показателям, которые определены нами в качестве элементов структуры креативности личности. Эти показатели креативности разделены на две группы. Первую группу составляют когнитивно-интеллектуальные показатели:

а) дивергентное мышление определяется по параметрам беглость (генерирование большого количества идей, придумывание как можно большего количества вариантов

решения проблемы), гибкость (разнообразие типов идей, переход от одной категории к другой, использование разных подходов к решению проблемы), оригинальность (продуцирование необычных ответов, нестандартных идей, новых способов мышления);

б) творческое воображение включает умение строить мысленные образы, доверять интуиции, преобразовать идею, добавить что-то свое к основной идее и определяется по параметрам конструктивная активность, детализация разработки, ассоциативность, импровизационность решения;

в) интеллектуальная активность определяется по уровням стимульно-продуктивной как стимулируемая извне познавательная деятельность, эвристический как не стимулируемая внешне мыслительная деятельность, творческий как самостоятельный поиск и решение новых проблем.

Вторую группу составляют индивидуально-личностные показатели креативности: а) склонность к риску как умение конструктивно воспринимать критику, переживать неудачи, строить предположения, действовать в незнакомых условиях, защищать собственные идеи; б) самостоятельность как способность исследовать неизвестное, предполагает поиск нескольких альтернатив без внешней стимуляции; в) любознательность – включает умение играть идеями, проявлять интерес к загадкам и головоломкам, умение найти выход из сложных ситуаций, размышлять над скрытым смыслом явлений; г) отказ от стереотипов и шаблонов как поиск оригинального способа решения проблемы; д) легкость возникновения ассоциаций как отсутствие прикованности к стимулу.

Итак, методика диагностики креативности, разработанная Ф. Вильямсом, представляет собой валидную процедуру оценки показателей и определения уровней креативности школьников. Используется она как целиком, так и отдельными методами, и требует специальной подготовки для объективной интерпретации результатов.

Помимо этих методик для диагностики креативности в исследованиях достаточно часто используется тест креативности Венкера, предназначенный для взрослых испытуемых и адаптированный нами для школьников. Тест включает 48 утверждений, на которые необходимо дать один из вариантов ответов: полностью согласен, согласен, не могу ответить, не согласен, совершенно не согласен (Венкер [Venker], 2004, с. 64). Каждый из вариантов соответствует цифровым показателям от 5 до 1. С помощью теста Венкера можно определить коэффициент креативности и профиль креативности как преобладающие стороны творческой направленности личности.

Коэффициент креативности складывается из суммы баллов, полученных при ответах на все вопросы теста. Чем больше сумма баллов, тем выше коэффициент (средняя величина равна 100). Автор выделил и описал 8 различных профилей креативности. Это тип А – любители открытий, тип В – критически мыслящие, тип С – стратегически мыслящие, тип D – аналитически мыслящие, тип Е – усердные, тип F – нуждающиеся в гармонии, тип G – любознательные, тип H – чувственные. Суммируя результаты по колонкам в листе ответов можно определить профиль креативности, соответствующий наиболее высокому цифровому показателю. Объективность результатов обеспечивается анонимной формой проведения теста.

Таким образом, диагностика креативности успешно осуществляется с помощью различных методик, среди которых наиболее популярны сегодня тестовые методики, применяемые широко как в зарубежных, так и в русскоязычных научных исследованиях.

В нашем исследовании с помощью теста Венкера определялся коэффициент креативности, профили и уровни креативности младших, средних и старших школьников, которые занимаются любительской художественной деятельностью в учреждениях культуры и дополнительного образования. С помощью показателей коэффициента креативности по тесту Венкера нами были выделены три уровня креативности: низкий, средний и высокий. К среднему уровню креативности мы относили участников, набравших более 80, но менее 120 баллов, к низкому уровню – менее 80 баллов, к высокому уровню – более 120 баллов. Уровни креативности участников экспериментальных групп разных школьных возрастов показаны на рисунке 1.

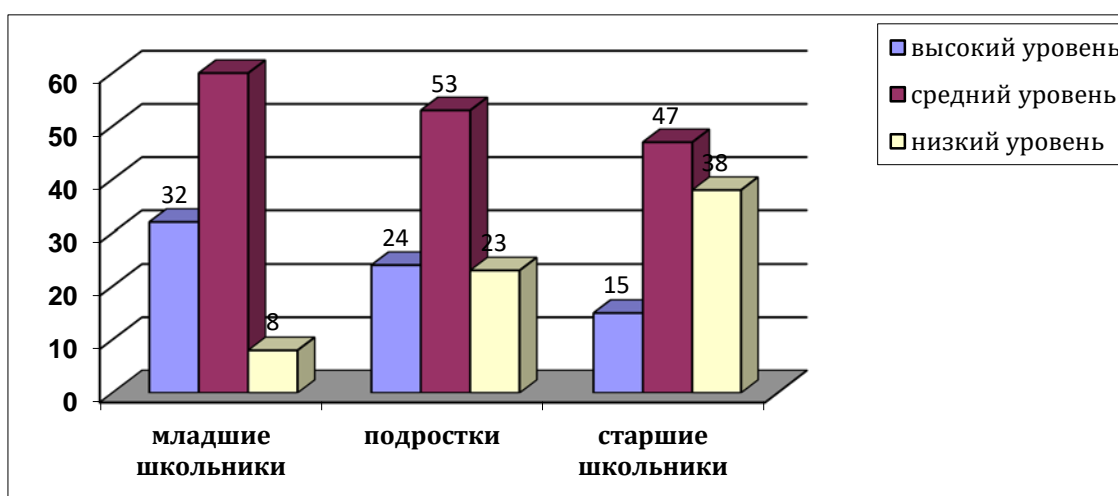


Рисунок 1 – Количественные показатели уровней креативности школьников экспериментальных групп (в %)

Представленная диаграмма показывает, что в ходе диагностики показатели уровней креативности по различным школьным возрастам распределились неравномерно. Так, в экспериментальной группе у младших школьников коэффициент креативности, соответствующий высокому уровню, показали 32% участников, соответствующий среднему уровню – 60% и низкому – 8% исследуемых. В подростковом возрасте высокий уровень креативности зафиксирован у 24% респондентов, средний – у 53% и низкий – у 23% участников экспериментальной группы. В старшем школьном возрасте коэффициент креативности, соответствующий высокому уровню, отмечен у 15% исследуемых, среднему уровню – у 47% и низкому – у 38% участников экспериментальной группы.

В контрольной группе показатели высокого уровня креативности зафиксированы у 30% младших школьников, среднего уровня – у 54% и низкого уровня – у 16% участников этого возраста. 20% подростков в контрольной группе показали высокий уровень креативности, 56% – средний уровень, 24% – низкий уровень. У старших школьников в контрольной группе зафиксирован высокий уровень креативности у 13% респондентов, средний уровень – у 50%, низкий уровень – у 37% участников. Уровни креативности участников контрольных групп разных школьных возрастов показаны на рисунке 2.

Анализируя полученные результаты можно отметить, что участники младшего школьного возраста обеих групп продемонстрировали более высокий уровень развития креативности. Наименьший показатель высокого уровня креативности (13–15%) зафиксирован у участников старшего школьного возраста, где почти 40% школьников этого возраста показали коэффициент, соответствующий низкому уровню, что соотносится со спецификой возрастных проявлений креативности.

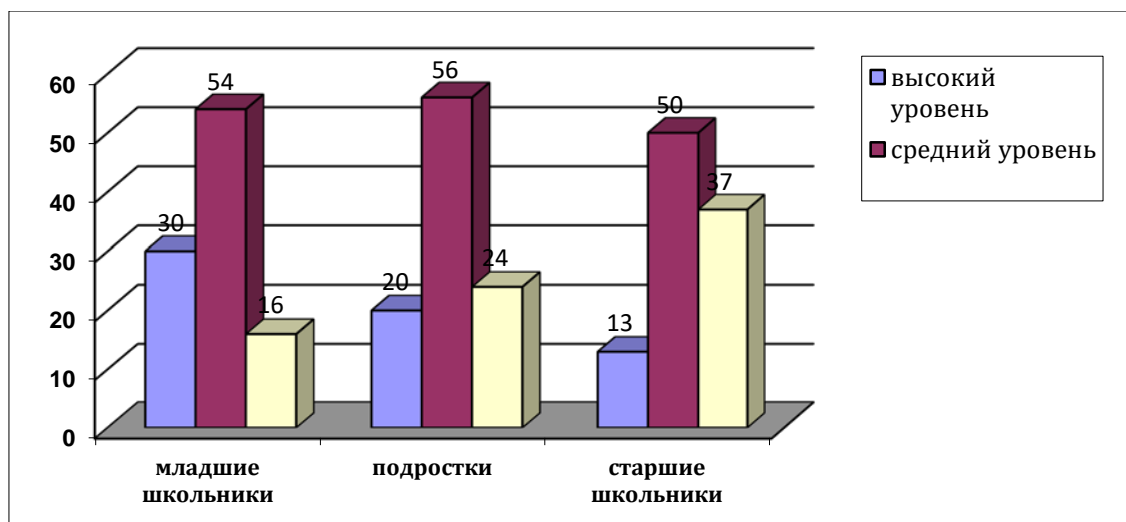


Рисунок 2 – Количественные показатели уровней креативности школьников контрольных групп (%)

Исходные данные по уровням креативности в выборке респондентов подросткового возраста экспериментальной и контрольной групп соответствуют возрастным характеристикам, где чуть более половины исследуемых показали средний уровень, а примерно четверть от общего количества человек в каждой группе показали высокий и низкий уровни креативности (см. рисунки 1, 2).

Обобщая результаты, касающиеся профиля креативности, можно отметить соответствие показателей по возрастным категориям в экспериментальной и контрольной группах. Так в младшем школьном возрасте и в экспериментальной, и в контрольной группах доминируют любознательные и усердные типы творческой направленности (по 21% соответственно). Это объясняется ведущим в данный период видом деятельности, связанной с усвоением и накоплением знаний, информации, развитием навыка учебной деятельности. Значительно меньшее количество респондентов этого возраста были отнесены к типам любители открытий (15%), нуждающиеся в гармонии (13%), чувственные (10%). Незначительное количество младших школьников (от 6% до 8%) показали типы творческой направленности, соответствующие критически мыслящему, стратегически мыслящему и аналитически мыслящему профилям. При этом показатели уровней и профилей креативности младших школьников экспериментальных и контрольных групп слабо коррелируют между собой в данной выборке.

В среднем школьном возрасте наиболее часто встречающиеся типы творческой направленности: любители открытий (23%), критически мыслящие (20%), аналитически мыслящие (18%), нуждающиеся в гармонии (15%), чувственные (13%). Незначительное количество (менее 4%) показали участники, соответствующие стратегически мыслящему, усердному и любознательному типам креативности. Такие результаты объясняются доминирующими видами деятельности, связанными с преимущественным развитием

определенных качеств личности, что и отразилось в соответствующих профилях креативности школьников этого возраста.

В выборке респондентов старшего школьного возраста экспериментальной и контрольной групп чаще других встречаются такие профили креативности как чувственные (26% и 25% соответственно), нуждающиеся в гармонии (24% и 26% соответственно), усердные (18% и 16% соответственно), любознательные (15% и 13% соответственно). Это связано, прежде всего, с ведущим видом деятельности в данном возрасте, когда на первый план выступает профессиональное самоопределение, выбор основной сферы деятельности, подготовка к будущей семейной жизни.

Специфика возрастного развития креативности

Эффективность развития креативности личности зависит от многих факторов, среди которых наиболее существенными являются возраст человека, наличие развивающей среды и направленного педагогического воздействия в различных социокультурных учреждениях, среди которых особая роль принадлежит учреждениям культуры и дополнительного образования. Существенный ресурс учреждений культуры и дополнительного образования в процессе развития креативности личности заключается в нерегламентированном характере коммуникации, свободном выборе деятельности и проявлении творческих возможностей человека, досугово-рекреационных формах активности, широком охвате разновозрастной аудитории. В силу этого учреждения культуры и дополнительного образования следует рассматривать как пространство для успешного и эффективного развития креативности личности на сензитивных этапах онтогенеза.

Решая кардинальные задачи воспитания и развития личности в различных видах социально-культурной деятельности, организованный педагогический процесс учреждений культуры и дополнительного образования воздействуют опосредованно на сознание и поведение школьников, формируя их мировоззрение, убеждения, ценности, которые проявляются в учебе, общении, в сфере быта и в отношениях с окружающими. При этом такое воздействие носит вторичный характер, поскольку в учреждениях культуры и дополнительного образования не столько формируются те или иные качества личности школьников, сколько углубляются, дополняются и стимулируются те из них, которые уже в той или иной степени сформированы под воздействием семьи, образовательных и других факторов.

Возможности учреждений культуры и дополнительного образования в реализации функции творческого развития личности проявляются в стимулировании любительской технической и художественной деятельности, организации любительских клубных объединений, коллективов любительского творчества и других форм удовлетворения духовных интересов и потребностей личности, раскрытия индивидуальности, развития творческого потенциала подрастающего поколения.

Исследователи, занимающиеся изучением креативности в онтогенезе, указывают на несколько сензитивных периодов для развития этого личностного качества. Так, Д.Б. Богоявленская сделала вывод о том, что «становление творческих способностей не идет линейно, а имеет два пика. Яркий всплеск их проявления отмечается в возрасте 10 лет, а затем – в юношеском возрасте» (Богоявленская [Bogoyavlenskaya], 1976, с.70).

Для успешного развития креативности, по нашему мнению, сензитивными являются все школьные возрастные периоды, где по-разному проявляются особенности каждого возраста и специфика направленного формирующего воздействия. Очень важно на пути развития креативности школьников определить траекторию движения каждого возрастного этапа. Для этого необходимо выявить цели и задачи направленного педагогического воздействия в каждом школьном возрасте, специфику развития креативности с учетом психолого-педагогических особенностей этих возрастов.

Так, целью направленного педагогического воздействия на младших школьников должно быть формирование и закрепление творческого навыка на основе спонтанной и стимулируемой творческой деятельности разных видов. Подростку необходимо развивать этот творческий навык, т.е. научиться «включать» его с помощью волевых усилий в зависимости от потребностей и интересов. Целью направленного педагогического воздействия на старших школьников должно быть формирование творческого стиля деятельности на основе выработанного ранее творческого навыка, инициативности, активности и нестандартного отношения к жизни.

Осуществляя такое направленное воспитательное воздействие в учреждениях культуры и дополнительного образования, педагогам необходимо учитывать специфику каждого школьного возраста. В младшем школьном возрасте учебная деятельность становится ведущей, т.е. той, в которой формируются психологические новообразования этого периода: теоретическая форма мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности за свои поступки и другие качества ума и характера, отличающие детей этого возраста от дошкольников.

При этом существенное значение имеет развитие мышления в ходе усвоения научных знаний, поскольку возникающие здесь новообразования составляют суть тех изменений, которые происходят в сознании и личности детей следующего подросткового возраста. Учебные занятия служат новым источником роста познавательных сил младших школьников, где формирующее влияние оказывает выполнение действий «про себя», во внутреннем плане. Кроме того, развиваются волевые качества, проявляются активность, саморегуляция, воображение и эмоциональность.

Исследователи отмечают наличие противоречия в умственном развитии младших школьников. Несоответствие между проявлениями интеллекта младших школьников в коммуникативной и игровой деятельности, с одной стороны, и в учебной деятельности на занятиях по письму и счету, где они лишь начинают овладевать навыками – с другой, указывает на противоречие между содержанием учебных занятий и реальными возможностями детей. Это противоречие успешно преодолевается в условиях социокультурных учреждений в результате приобщения младших школьников к различным видам социально-культурной деятельности, когда на основе способности к творчеству формируется навык творческого отношения к действительности. Значит, одна из важнейших педагогических задач данного периода состоит в том, чтобы создать условия для удовлетворения потребностей детей этого возраста в созидательной активности по законам красоты, и выработке навыка творческой деятельности, который в последующие возрастные периоды проявится в креативности и сформирует творческий стиль поведения и деятельности.

Итак, психолого-педагогические особенности младших школьников оказывают определяющее влияние на формирование их личностных качеств, способностей и

возможностей, что обуславливает дальнейший ход общего развития и является фактором становления их креативности.

Направленное педагогическое руководство процессом развития креативности средних школьников осуществляется с учетом специфики этого возраста, который характеризуется неравномерностью становления различных систем организма. Этот период представляет собой одну из критических стадий в развитии человека, что обусловлено разрывом между завершением полового созревания и наступлением гражданской и социальной зрелости, и назван подростковым кризисом. Причиной большей продолжительности подросткового кризиса является несоответствие быстрого темпа физического и умственного развития образованию таких потребностей, удовлетворение которых невозможно по причине недостаточной социальной зрелости детей этого возраста.

Физиологические изменения в подростковом возрасте диктуют перестройку в когнитивной, психологической, волевой, социальной и деятельностной сферах личности. В трудах Ж. Пиаже подростковый возраст назван периодом рождения гипотетико-дедуктивного мышления, которое характеризуется склонностью к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий, усилению философских настроений (Пиаже [Piaget], 1994). На эту же особенность мышления подростков указывают Н.С. Лейтес (Лейтес [Leites], 2000), В.А. Сухомлинский (Сухомлинский [Sukhomlinsky], 1978) и др.

Развитие интеллекта в подростковом возрасте тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы и создание субъективно нового. Пик интеллектуального развития, по мнению Я.А. Пономарева, достигается уже в 12 лет. Однако его нельзя смешивать с кульминацией творческой продуктивности, которая зависит от багажа знаний, жизненного опыта, целеустремленности и ряда других качеств, которыми подросток еще не обладает. Поэтому формирование творческих способностей и интеллекта не может рассматриваться изолированно от содержания деятельности, которая существенно изменяется с возрастом.

Развитие самостоятельности мышления, активность в постановке исследовательских задач и поиске их решения связаны с психофизиологическим развитием в переходный период и определяют появление особых условий для развития креативности, т.е. средний школьный возраст также является сензитивным периодом развития креативности. В этот период происходит глубокое преобразование воображения, которое из субъективного превращается в объективное.

В среднем школьном возрасте, по мнению исследователей, формируется сознательное отношение к себе как к члену социума, а в качестве ведущей деятельности выступает усвоение норм взаимоотношений в общественно полезной деятельности (Психология одаренности детей и подростков [Psychology of giftedness children and adolescents], 2000). Центральный психический процесс переходного возраста – развитие самосознания, в основе которого лежит открытие подростком своего внутреннего мира. Возникновение нового уровня самосознания порождает стремление подростков к самоутверждению и самовыражению. В основе механизма развития самосознания лежит рефлексия.

В.А. Сухомлинский точно подметил основное противоречие внутренней позиции подростка: с одной стороны, стремление к самостоятельности, протест против мелочной опеки и недоверия, с другой – тревога, опасения и боязнь не справиться с новыми задачами,

ожидание помощи и поддержки от взрослых. Такое своеобразное положение в обществе (уже не ребенок, но еще не взрослый) порождает многие трудности, с которыми необходимо считаться, работая с детьми этого возраста.

Таким образом, критичность, кризисность, противоречивость и переходный характер развития составляют специфику среднего школьного возраста, который также является сензитивным периодом к развитию креативности личности.

Направленное педагогическое руководство процессом развития креативности старших школьников должно осуществляться с учетом специфики данного возраста. Этот период является завершающим этапом первичной социализации личности, а главная задача школьников этого возраста – профессиональное самоопределение. Социальное и личностное становление старших школьников предполагает развитие интегративных механизмов самосознания, выработку мировоззрения и жизненной позиции, определение своего места в жизни. В это время происходят существенные изменения, характеризующие переход самосознания на качественно новый уровень. Меняется характер отношения к себе, где в отличие от прежнего, двухполюсного, формируется дифференцированная самооценка, умение отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего отношения к себе.

Важнейшее новообразование этого периода – потребность в неформальном, доверительном общении со взрослыми. Старшеклассники испытывают потребность в идеалах, легко проникаются верой в чьи-то особые достоинства, но отношение старшеклассников к значимым взрослым пристрастное и личностно заинтересованное.

Главное психологическое приобретение этого возраста – открытие своего внутреннего мира. Для старшеклассников внешний физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, сосредоточием которого являются они сами. Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, старшеклассники открывают целый мир эмоций, красоту природы, звуки музыки, новые краски. Формирование чувства взрослости особенно интенсивно проявляется через восприятие себя как человека определенного пола, включая специфические для юношей и девушек потребности, мотивы, ценностные ориентации, отношения к представителям другого пола и соответствующие формы поведения.

По сравнению со средними у старших школьников заметно активизируется теоретическое мышление и самостоятельность в обсуждении различных проблем. У старшеклассников с легкостью возникают неожиданные сопоставления и обобщения, рождаются оригинальные идеи, что объясняется способностью к продуцированию нового и активностью такого рода мыслительной работы. Активность мысли в этом возрасте и своеобразная продуктивность мышления, связанная с легкостью возникновения новых идей, проявляется в догадках, предположениях, самостоятельных суждениях.

Ж. Пиаже отмечал склонность старших школьников к отвлеченному теоретизированию, созданию абстрактных теорий и увлеченности философскими построениями, что неизбежно рождает интеллектуальное экспериментирование, игру в понятия и формулы. Широта интеллектуальных интересов, по наблюдениям исследователя, часто сочетается с отсутствием систематичности познавательной деятельности. Умственное развитие старшеклассников заключается не столько в накоплении умений и изменении отдельных свойств интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности. В познавательных процессах он выступает как стиль мышления, т.е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и

мышления, за которыми стоят различные пути приобретения, накопления, переработки и использования информации. Стиль мышления старшеклассника зависит от типа его нервной системы, поэтому необходим индивидуальный подход в обучении и воспитании, который стимулирует самостоятельность и творческое развитие старших школьников.

В качестве новообразования этого периода возникает самоопределение, которое характеризуется пониманием себя, своих возможностей и стремлений, места в обществе и назначения в жизни. Старшим школьникам свойственна огромная внутренняя работа: поиски перспективы жизненного пути, развитие чувства ответственности и стремление управлять собой, обогащение эмоциональной сферы. Все это создает внутренние условия для развития креативности в этом возрасте.

Итак, в старшем школьном возрасте завершаются процессы физического созревания человека, формируется самосознание, решаются задачи профессионального самоопределения. В этом возрасте формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, общественная активность, нравственные ценности, идеалы, мировоззрение, преодолевается зависимость от взрослых, утверждается самостоятельность личности. Социальная ситуация развития определяется тем, что в этом возрасте вырабатываются личностные качества и свойства, стабилизируются все психические процессы, и личность приобретает устойчивый характер. Усваивая знания, умения и навыки, старшие школьники способны не просто реализовать их на практике, но и привносить свое новое, оригинальное, неповторимое, тем самым творчески преобразовывать жизнь, чтобы сформировать творческий стиль деятельности и развивать креативность.

Таким образом, психолого-педагогические особенности каждого школьного возраста диктуют необходимость учета их в процессе развития креативности как свойства личности. Формирование личности, по мнению многих исследователей, осуществляется не в условиях приспособления к требованиям окружающей среды, а в условиях постоянной творческой активности индивида, направленной на перестройку и окружающей среды, и самого себя.

Рассмотрим более подробно возможности периода юности для развития креативности, тем более что он приходится на студенческий возраст. Как отмечает И.С. Кон, в период ранней юности все стороны психического развития находятся в стадии активного переструктурирования и формирования. Это проявляется в повышении значимости системы личностных ценностей, развитии самосознания и самопознания, которые характеризуются возникновением рефлексии, осознанием собственной мотивации и внутренней жизни. Неоднозначность представлений о себе и окружении, недостаточно адекватные суждения о происходящем заставляют молодого человека искать новые пути в понимании и принятии мира, своего места в нем (Кон [Cohn], 1989). Все это стимулирует и активизирует творческий потенциал. Многие стороны психического развития юности являются базой для становления креативности, включающей когнитивную, характерологическую, динамическую, эмоционально-волевою и мотивационную сферы. Для того, чтобы развивать креативность в данном возрасте, необходимо создать специальные условия.

Представители гуманистической психологии выделяют следующие условия: внешние (обеспечение психологической безопасности, отсутствие оценивания) и внутренние (осознание личностью своей безусловной ценности, открытость новому опыту, внутреннее позитивное оценивание творчества). Торранс и Гилфорд предлагают в качестве условий:

обеспечение благоприятной атмосферы, поощрение различных творческих продуктов в школе и дома, воспитание у юноши осознания ценности творческих черт личности, наличие образца креативного поведения в окружающей среде.

Студенчество отличается рядом социальных признаков, имеет неповторимую специфику. Б.Г. Ананьев выделяет этот возраст в качестве центрального периода становления характера, когда идет преобразование всей системы ценностных ориентаций и интенсивное формирование специфических способностей. Феноменальные проявления самосознания в этом периоде – осознание своей индивидуальности, неповторимости, мотивов поведения. В завершающей стадии находится самоопределение, что и характеризует социальное взросление (Щербакова [Shcherbakova], 1999).

Анализируя особенности психического развития в период юности, В.Н. Дружинин отмечает, что на данном возрастном этапе формируется «специализированная» креативность: способность к творчеству, связанная с определенной сферой человеческой деятельности, как ее «обратная» сторона, дополнение и альтернатива. Юноша определяет для себя «идеальный образец» творца, которому он стремится подражать вплоть до отождествления. Вторая фаза заканчивается отрицанием собственной подражательной продукции и отрицательным отношением к бывшему идеалу. Индивид либо задерживается на фазе подражания навсегда, либо переходит к оригинальному творчеству (Дружинин [Druzhinin], 2007, с. 220).

Таким образом, значимость периода юности для развития креативности не вызывает сомнения, поскольку на данном этапе онтогенеза эта характеристика субъекта из потенциального личностного качества может перейти на уровень реальной психологической особенности, что показывает необходимость управляемого педагогического воздействия как в условиях образовательного процесса, так и в культурно-досуговой деятельности.

Заключение

Начало нового столетия знаменует поистине глобальный характер интеграционных процессов в экономической, политической, финансовой, информационной сферах общества. В этой связи фундаментальное значение имеет творческое становление подрастающего поколения, поскольку оно в силу своих психологических характеристик является одной из движущих сил поступательного развития культуры, ее сохранения и приумножения. Важно научить подрастающее поколение умению сопоставлять и анализировать, комбинировать и находить новые связи и закономерности, продуцировать нестандартные идеи и подходы.

Система образования органически связана с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Главная цель образования, вытекающая из современного представления о механизмах развития человеческой цивилизации, – обеспечить опережающее развитие творческих качеств и способностей человека, приобщить его к ценностям мировой и отечественной культуры, воспитать духовность, нравственность, патриотизм у всех субъектов образовательного процесса. Исходя из вышесказанного, можно сделать следующие выводы:

В современной науке существуют разные подходы к исследованию феномена креативности и формулировке его сущности. Это прагматический, психодинамический, психометрический, монодисциплинарный, междисциплинарный, интегративный подходы, а также подход, основанный на мистификации творческой деятельности. Наиболее продуктивным является интегративный подход, в рамках которого разработана инвестиционная теория креативности, базирующаяся на междисциплинарном решении проблемы креативности в русле синергетической модели научного исследования.

Сущность креативности, по нашему мнению, составляет совокупность качественных характеристик мыслительного процесса (дивергентность, конвергентность, беглость, гибкость, оригинальность мышления, широта категоризации, чувствительность к проблеме, умение абстрагироваться, синтезировать, перегруппировывать идеи), воображения, фантазии и личностных свойств (динамизм, творческая направленность, творческая активность, самостоятельность), которые реализуются в творческой деятельности личности. Креативность трактуется как универсальная способность к творчеству, необходимая в любой сфере деятельности личности. Креативность проявляется и развивается в процессе творческой деятельности человека, особенно если такая деятельность становится профессиональной, как, например, в профессии арт-менеджера.

Существенное влияние на формирование креативности оказывают социальная среда и окружение, которые проявляют, актуализируют, развивают способность человека к творчеству. Развитие креативности осуществляется в процессе контакта со средой обитания человека в широком смысле, когда направленная активность личности носит творческий, преобразовательный характер.

Развитие креативности необходимо начинать с формирования потребности в творческой деятельности, которая рассматривается нами как фактор, движущая сила данного процесса. Под творчеством следует понимать высшую качественную характеристику разных видов деятельности человека. Творчеством в научной литературе называется также процесс и продукт деятельности, направленной на создание нового, оригинального, нестандартного. Сущность творческой деятельности проявляется в новизне, оригинальности, нестандартности процесса, социальной и личностной значимости результатов.

Структура креативности определяется неоднозначно и в разных исследованиях приобретает различные смысловые и содержательные детерминанты. Структура креативности, разработанная нами, подчеркивает дуальную природу ее сущности и включает такие показатели как: воображение, фантазия, качественные характеристики мыслительного процесса, интеллектуальная активность, творческое самочувствие, а также поведенческие формы проявления: любознательность и решительность, склонность к риску и к исследованию разных возможностей, терпимость к неопределенности, склонность к визуализации и созданию мысленных образов, интерес к новому и необычному, самостоятельность, интуитивное предвидение результата, импровизационность решения.

Характерными особенностями творческой личности являются ее стремление преодолевать стереотипы, навязанные извне, и желание создать свой внутренний творческий стереотип, выступающий показателем креативности. Творческая личность владеет творческим стилем деятельности, в основе которого лежит выработанная и систематизированная последовательность действий, направленная на развитие способности видеть своеобразие и новизну в любом объекте и создавать оригинальные продукты или результаты. Именно

выработка и включение творческого навыка в разные виды деятельности показывает сформированность креативности личности.

Литература

- Богоявленская, Д.Б. (1976): Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества. В: *Вопросы психологии*, № 4, С. 69-79. [Bogoyavlenskaya, D.B. (1976): An approach to the study of intellectual creativity. In: *Questions of psychology*, № 4, pp. 69-79].
- Богоявленская, Д.Б. (2002): *Психология творческих способностей*. Москва: Академия. [Bogoyavlenskaya, D.B. (2002): *Psychology of creativity*. Moscow: Academy].
- Венкер К. (2004): Насколько вы креативны? В: Deutschland: политика, культура и экономика, № 5, С. 64-66. [Venker K. (2004): How are you creative? In: *Deutschland: politics, culture and economy*, Number 5, pp. 64-66].
- Выготский, Л.С. (1996): *Психология развития как феномен культуры*. Под ред. М.Г. Ярошевского. Москва: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК. [Vygotsky, L.S. (1996): *Developmental Psychology as a Cultural Phenomenon*: ed. M.G. Yaroshevsky. Moscow: Institute of Practical. Psychology; Voronezh: MODEK].
- Дружинин, В.Н. (2007): *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер. [Druzhinin, V.N. (2007): *Psychology of general abilities*. St. Petersburg: Peter].
- Ермолаева-Томина, Л.Б. (2003): *Психология художественного творчества*. Москва: Академ. Проект. [Ermolaeva-Tomina, L.B. (2003): *Psychology of artistic creativity*. Moscow: Academic Project].
- Кон, И.С. (1989): *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение. [Cohn, I.S. (1989): *Psychology of early adolescence*. Moscow: Ord].
- Лейтес, Н.С. (2000): *Возрастная одаренность школьников*. Москва: Академия. [Leites, N.S. (2000): *Age gifted pupils*. Moscow: Academy].
- Малахова, И.А. (2002): *Развитие личности: в 2 ч. Ч. 1: Способность к творчеству, одаренность, талант*. Минск: Белорусская наука. [Malakhova, I.A. (2002): *Development of personality: in 2 hours. Part 1: The ability to be creative, endowment, talent*. Minsk: Belarusian Navuka].
- Малахова, И.А. (2006): *Развитие креативности личности в социокультурной сфере: педагогический аспект*. Минск: БГУ культуры и искусств. [Malakhova, I.A. (2006): *Development of creative personality in the social and cultural sphere: the pedagogical aspect*. Minsk: Belarusian State University of Culture and Arts].
- Малахова, И.А. (2011): *Развитие креативности школьников в процессе любительской художественной деятельности: дис. доктора пед. наук по специальности 13.00.05: теория, методика и организация социально-культурной деятельности*. Минск: БГПУ им. М. Танка. [Malakhova, I.A. (2011): *Development of creativity of schoolchildren in the course of amateur artistic activity: the dissertation ... the doctor pedagogical sciences in the specialty 13.00.05: theory, a technique and organization of welfare activity*. Minsk: BSPU behalf of the M. Tank].
- Маслоу, А.Г. (1997): *Дальние пределы человеческой психики*. Пер. с англ. А.М. Татлыдаевой. Санкт-Петербург: Евразия. [Maslow A.G. (1997): *Long-distance limits of the human psyche*; per. from English. A.M. Tatlydaevoy. St. Petersburg: Eurasia].
- Пиаже, Ж. (1994): *Избранные психологические труды*. Москва: Междунар. пед. акад. [Piaget, J. (1994): *Selected psychological works*. Moscow: Intern. ped. acad.].
- Пономарев, Я.А. (1999): *Психология творения*. Москва: МПСИ. [Ponomarev, J.A. (1999): *Psychology of creation*. Moscow: SAG].
- Психология одаренности детей и подростков (2000)*. Под ред. Н.С. Лейтес. М.: Академия. [Psychology of gifted children and adolescents (2000), ed. N.S. Leites. M.: Academy].

- Сухомлинский, В.А. (1978): *Как воспитать настоящего человека: советы воспитателям*. Минск: Народная асвета. [Sukhomlinsky, V.A. (1978): *How to bring real man: advice to teachers*. Minsk: People education].
- Лекторский, В.А., Швырев, В.С. & Коршунов, А.М. (1991): *Теория познания. В 4 т. Т. 2. Социально-культурная природа познания*. Москва: Мысль. [Lektorsky, V.A., Shvyrev, V.S., Korshunov, A.M. (1991): *The theory of knowledge. In 4 t. T. 2. Socio-cultural nature of knowledge*. Moscow: Thought].
- Тунник, Е.Е. (2003): *Модифицированные креативные тесты Вильямса*. Санкт-Петербург: Речь. [Tunick, E.E. (2003): *Modified creative tests Williams*. St. Petersburg: Rech].
- Хайкин, В.Л. (2000): *Активность (характеристики и развитие)*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. [Haykin, V.L. (2000): *Activity (characteristics and development)*. Moscow: SAG; Voronezh: MODEK].
- Щербаклова, Е.Е. (1999): Активизация творческого потенциала студентов. В: сб. науч. тр. науч.-практ. конф.: *Гуманизм и духовность, в образовании*. Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, С. 220-222. [Shcherbakova, E.E. (1999): *Activation of the creative potential of students*. In: Proc. scientific. tr. scientific-practical. conf.: *Humanism and Spirituality in education*. Nizhny Novgorod: Publishing house NGLU them. N.A. Dobrolyubov, pp. 220-222].
- Barron, F. & Harrington, D. (1981): Creativity, intelligence and personality. In: *Annual Review of Psychology. Vol. 32*, pp. 439-476.
- Crutchfield, R.S. (1962): Conformity and creative thinking. In: Gruber, H.E., Terrell, G. & Wertheimer, M. (Eds.): *Contemporary approaches to creative thinking*. N.Y.: Atherton, pp. 120-140.
- Fromm, E. (1959): The creative attitude. In: Anderson, H.H. (Ed.): *Creativity and its cultivation*. N.Y.: Harper and Row, pp. 142-149.
- Guilford, J.P. (1967): Some theoretical views on creativity. In: Helson, H. (Ed.): *Contemporary approaches to psychology*. N.Y.: Harper and Row, pp. 421-428.
- Lowenfeld, V. (1959): Creativity and art education. In: *School Art. Vol. 5. № 2*, pp. 5-15.
- Olah, A. (1987): Creativity and personality variables. In: *Studies in creativity*. Budapest, pp. 87-108.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995): *Delving the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. N.Y.: Free Press.
- Torrance, E.P. (1988): The nature of creativity as manifest in the testing. In: Sternberg, R. & Tardif, T. (Eds.): *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge Press, pp. 43-75.

Об авторе

Ирина А. Малахова: доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики Белорусского государственного университета культуры и искусств, действительный член Международной академии гуманизации образования (МАГО); г. Минск (Беларусь). Контакт: creativmi@yandex.ru



Лариса Анатольевна Байкова (Russia)

Социальное здоровье обучающихся в гетерогенной образовательной организации

Резюме: В статье раскрыта сущность социального здоровья человека, представлены критерии и показатели социального здоровья детей разных возрастных групп, отражены результаты исследования социального здоровья и особых образовательных потребностей детей из гетерогенных образовательных организаций. Образовательные потребности детей из гетерогенных групп в основном совпадают: все они стремятся к самореализации через качественное образование; все нуждаются в творческой деятельности и широком социальном общении; треть таких детей нуждаются в гуманистической педагогической и психологической поддержке. Мониторинг особенностей социальной направленности, социально-психологической адаптированности, самоактуализации, особых образовательных потребностей детей из гетерогенных групп позволяет осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход при организации психолого-педагогического сопровождения укрепления социального здоровья обучающихся.

Ключевые слова: гетерогенная образовательная организация, гетерогенная группа, социальное здоровье, самоактуализация, социально-психологическая адаптированность, социальная направленность, особые образовательные потребности.

Summary: (Larisa Anatolyevna Baykova: Students' social health in a heterogeneous educational institution): In the article the idea of social health and criteria for social wellness among children of diverse age groups are discussed. The results of research on the topic of social health and special needs of children from heterogeneous educational institutions are shown. The educational needs of children from heterogeneous groups are largely similar to each other - they all strive for self-fulfilment through high-quality education, they all need creative outlets and a broad social circle. One third of those children are in need of close pedagogical and psychological support. Monitoring the characteristics of their dominant social orientation, social and psychological adaptation, self-actualization and specific educational needs will allow us to apply an individual and differential approach in organizing psychological and pedagogical support for students' social health.

Key words: heterogeneous educational institution, heterogeneous group, social health, self-actualization, social and pedagogical adaptation, dominant social orientation, special educational needs

Zusammenfassung (Larisa Anatolyevna Baykova: Soziale Gesundheit der Lernenden in heterogenen Bildungsorganisationen): Im Beitrag wird das Wesen sozialer Gesundheit des Menschen diskutiert und die Kriterien der sozialen Gesundheit der Kinder verschiedener Altersgruppen aufgezeigt. Darüber hinaus werden die Ergebnisse von Studien über soziale Gesundheit und besondere Bildungsbedürfnisse der Kinder aus heterogenen Bildungseinrichtungen vorgestellt. Bildungsbedürfnisse der Kinder aus heterogenen Gruppen sind im Wesentlichen gleich: sie streben nach Selbstverwirklichung durch hochwertige Bildung, sie benötigen kreative Aktivitäten und soziale Kontakte. Ein Drittel solcher Kinder braucht pädagogische und psy-

chologische Unterstützung. Die Besonderheiten von sozialer Orientierung, sozial-psychologischer Adaptation, Selbstverwirklichung, bestimmten Bildungsbedürfnissen von Kindern aus heterogener Gruppen zu beobachten ist hilfreich, einen individuellen und differenziellen Ansatz zur Unterstützung der sozialen Gesundheit der Schüler zu nutzen.

Schlüsselwörter: *heterogene Bildungseinrichtungen, heterogene Gruppe, soziale Gesundheit, Selbstverwirklichung, sozial-pädagogische Adaption, soziale Orientierung, besondere Bildungsbedürfnisse*

Российское общество всегда было многонациональным и многоконфессиональным. В стране всегда существовала внутренняя миграция, обусловленная экономическими процессами, поэтому в образовательных учреждениях, в школах и вузах, были обучающиеся разных национальностей, этнических групп. Кроме этого, российские обучающиеся различаются по возрасту, гендерному составу, способностям, склонностям, мотивам, потребностям, ценностным ориентациям, особенностям поведения (норма, аддикции, девиации и т.п.). Все это, несомненно, учитывается в реальной педагогической практике, в связи с чем образовательный процесс строится на принципах дифференцированного и индивидуального подходов. Гетерогенным является и педагогический коллектив, поскольку преподаватели различаются по возрасту, уровню профессиональной подготовки и опыта, ценностным, смысложизненным ориентациям и т.д.

Современные миграционные процессы, академическая мобильность, интеграционные процессы в экономике и мобильность трудовых ресурсов кардинально изменили состав детских и педагогических коллективов образовательных учреждений. Гетерогенность становится важнейшей характеристикой образовательной организации. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» расширил возможности для обучения детям с ограниченными возможностями здоровья, инвалидам. В гетерогенные группы обучающихся входят и одаренные дети, и дети-сироты, и дети, находящиеся в социально опасной жизненной ситуации.

В контексте гуманистических идей образовательная организация должна стать идеальной моделью человеческих отношений, где нет вражды и ненависти, шовинизма и расизма, господствуют общечеловеческие ценности, благоприятный психологический климат и психологическая безопасность для каждого субъекта образовательного процесса. Несомненно, в гетерогенных организациях все обучающиеся, особенно дети с особыми образовательными потребностями требуют психолого-педагогического сопровождения личностного развития. Для образовательной организации важны также сотрудничество и диалог между детьми из разных гетерогенных групп. Только в этом случае можно говорить о создании эффективных психолого-педагогических условий для развития каждого обучающегося, его самореализации. Одним из показателей гармоничного личностного развития обучающегося является его социальное здоровье. Здоровье человека как высшая ценность является основным критерием результативности образовательных систем в гуманистической парадигме (Байкова [Baykova], 2011). Гуманистические ценности признаются всем цивилизованным сообществом. Гуманизация образования – современная тенденция, которая не подвергается сомнению, однако между декларацией гуманистических принципов и их реализацией в обществе и в системе образования существует комплекс проблем – теоретических, практических, организационно-нормативных, психологических, которые не решены пока полностью. Гуманизация образовательного учреждения – это процесс перехода педагогической системы к

функционированию на основе гуманистических ценностей, создающих условия защиты здоровья каждого человека, его свободного и наиболее полного развития и самореализации (там же). Процесс гуманизации педагогического взаимодействия во многих образовательных учреждениях далек от завершения, так как для достижения положительного результата требуется целая совокупность объективных и субъективных факторов.

Важнейшим условием развития здорового психологического климата в образовательной организации является социально здоровые субъекты образовательного процесса, чье поведение соответствует как абсолютным нормам (универсальные нравственные нормы), так и нормам специфичным для определенного этапа социально-политического и экономического развития общества, его культуры. В процессе социализации и воспитания субъектом усваиваются определенные когнитивные конструкты, модели поведения, формируются ценностные и смысложизненные ориентации, установки, детерминирующие эти модели поведения.

Использование термина «социальное здоровье человека» позволяет характеризовать гармонично и своевременно осуществляемый процесс социального развития ребенка, который заключается в переходе от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, пониманием своего места и назначения в нем (Фельдштейн [Feldshtein], 1989; 2008).

На теоретическом уровне требуется уточнение сущности социального здоровья, его показателей в разные возрастные периоды – одна из исследовательских задач, решение которой поможет осуществлять мониторинг эффективности любых образовательных систем, эффективности государственных мероприятий, направленных на повышение уровня благосостояния людей, динамику развития общества в целом.

В коллективной работе «Психология здоровья» под редакцией Г.С. Никифорова сделан широкий обзор работ по проблемам здоровья, исследуемым в контексте различных психологических теорий. В частности, сделана попытка определить понятие и сущность «социального здоровья». Автор отмечает, что «социальное здоровье» трактуется как оценка биологического состояния определенной части или всей человеческой популяции на основе интегрированных статистических показателей, составляющих так называемую социальную статистику (Психология здоровья, 2003, с. 143). Таким образом, «социальное здоровье» рассматривается только как здоровье общества.

В то же время, здоровье общества может рассматриваться как результирующая переменная социально детерминированного поведения людей. Существует синергетическая взаимосвязь этих двух феноменов – «здоровье общества» и «социальное здоровье каждого субъекта общественных отношений» (Байкова [Baykova], 2011). Состояние социальной среды, социально-экономические и политические катаклизмы ведут к росту количества правовых нарушений, проявлению девиантного поведения, увеличению людей со стрессовыми состояниями, личностному кризису, пересмотру ценностей и личностных смыслов. Стрессы, переживания в кризисные социальные периоды служат причиной нарушений в субъективном психологическом благополучии индивида, приводят по психосоматическому механизму к соматической болезни.

Исследователи отмечают, что состояние здоровья общества определяют по уровню социальных девиаций. Девиантное поведение субъектов общества – это поведение, нарушающее кодифицированные или некодифицированные социальные нормы. Таким образом, чем больше будет людей с девиантным поведением, тем менее здоровым будет общество. Отмечается, что здоровье общества может оцениваться по таким видам девиантного поведения, которые непосредственно угрожают биологическому состоянию популяции, угрожают жизни и здоровью людей, приводят к снижению репродуктивного потенциала индивида (Психология здоровья, 2003, с. 145).

Следует заметить, что использование термина «социальное здоровье» лишь для характеристики состояния общества сужает возможность выявления синергетических взаимозависимостей между здоровьем общества и здоровьем отдельных личностей или групп населения. Так, из истории различных стран можно выявить тенденцию, когда будущее развитие общества определялось не массой личностей, чьи смысло-жизненные ориентации гармонизировали с общечеловеческими ценностями, а группой лиц, чьи ценностные ориентации соответствовали доминировавшим на данный исторический момент в стране ценностям приоритетам (происходил государственный переворот). В опасные для любого государства подобные периоды, когда нивелируются основные традиционные общечеловеческие ценности, очень важно сохранение социального здоровья детей и молодежи, развитие у них сопротивляемости навязываемым сиюминутным ценностям, развитие способности интериоризировать общечеловеческие вечные ценности и осуществлять свою жизнедеятельность в соответствии с ними.

Социальное здоровье человека является новообразованием, которое возникает и развивается вместе со становлением личности и детерминировано как социальными отношениями, господствующими в той или иной социальной группе, так и системой воспитания и образования. Степень овладения растущим человеком социальным опытом, осознание себя в обществе, видение себя в других людях, готовность к ответственной деятельности и участию в общественных отношениях относятся к показателям социальной зрелости, а значит, и социального здоровья. Неспособность человека осознавать себя субъектом общественных отношений может служить одним из индикаторов социального «нездоровья», проявляющегося в девиантном, делинквентном поведении.

Социальное здоровье человека в контексте метасистемного подхода отражает внешнесистемные отношения личности со средой (Байкова [Baykova], 2011). Социальное здоровье личности, таким образом, как компонент принадлежит системе внутреннего мира человека и системе социальной среды. Поэтому определить социальное здоровье человека можно как личностное новообразование, характеризующееся гармонией между личностными смыслами и деятельностью человека, способствующее его самоактуализации и позитивному развитию социума (там же). Таким образом, в нашей концепции дается следующее определение этого понятия: социальное здоровье человека – это личностное новообразование, характеризующееся гармонией личностных смыслов, деятельности, взаимоотношений его с другими людьми, способствующее не только самоактуализации личности, но и позитивному развитию других людей, общества и культуры в целом (там же). Социальное здоровье человека рассматривается нами как оптимальное сочетание гармоний (гармонии личностных смыслов, деятельности, общения и гармонии человека с социумом), способствующее позитивному развитию личности и общества (там же).

Основанием, базой для развития и укрепления социального здоровья детей и подростков является их психическое и психологическое здоровье. Возрастные особенности вносят свои

нюансы в показатели социального здоровья. Эти особенности обусловлены процессами социализации: адаптацией, интеграцией и индивидуализацией.

Гипотетически основными критериями социального здоровья можно назвать:

- социально-психологическую адаптированность;
- самоактуализацию;
- социальную направленность (ценностные и смысложизненные ориентации, которые не противоречат общечеловеческим гуманистическим ценностям).

Эти критерии и возрастные особенности составляют основу для определения показателей социального здоровья разных возрастных групп.

В ходе исследования были определены следующие показатели социального здоровья подростков (12–14 лет).

Показатели критерия «социально-психологическая адаптированность»:

- ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям;
- умение сотрудничать, вести диалог, разрешать конфликты на основе сотрудничества.

Показатели критерия «социальная направленность»:

- ценностные ориентации, адекватные общечеловеческим ценностям, наличие достаточно широкого спектра лично значимых позитивных ценностей;
- социальная мотивация;
- социальная активность;
- адекватная нравственная самооценка.

235

Показатели критерия «самоактуализация»:

- готовность к самопознанию и саморазвитию;
- субъектная позиция в общении и совместной социально значимой деятельности (умения целеполагания, планирования, самоконтроля и саморегуляции);
- креативность.

Были определены также показатели социального здоровья старших подростков (15–17 лет).

Показатели критерия «социально-психологическая адаптированность»:

- сформированная положительная Я-концепция, чувство собственного достоинства;
- сформированность нравственных идеалов;
- владение рефлексивными умениями.

Показатели критерия «самоактуализация»:

- готовность к саморазвитию;
- успешное самоопределение, характеризующееся переживанием осмысленности своей жизни, размышлением о смысле жизни (наличие интереса к этой проблеме и ее обсуждению – признак формирующегося самоопределения);
- креативность;
- видение себя в будущем, долговременное планирование;
- эмоциональная окрашенность будущего (эмоционально привлекательное будущее).

Показатели критерия «социальная направленность»:

- социальная активность и социальная мотивация, опора на свои собственные силы, а не на внешние обстоятельства;
- выбор будущей профессии на основе трудовых ценностных ориентаций, приоритетными из которых являются труд на благо общества, профессия как средство самореализации, проецирование в будущее определенной нравственной позиции; профессия выступает как средство саморазвития и самореализации через внесение своего вклада в развитие общества;
- наличие представлений о путях достижения этих целей («организованность временного будущего»).

Показатели социального здоровья 18–21-летних юношей и девушек (юность, ранняя взрослость) интегрированы на основе выше перечисленных критериев:

- адаптированность личности как согласованность личностных тенденций с требованиями окружающей среды;
- принятие себя и других, чувство собственного достоинства, умение уважать других;
- открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними;
- реалистичная оценка себя и окружающей действительности;
- личностная активность в сочетании с социальной компетентностью;
- креативность;
- уровень осмысленности жизни, наличие целей, придающих жизни осмысленность;
- восприятие своей жизни как интересного, эмоционально насыщенного процесса в решении личных и общественно значимых проблем;
- ощущение продуктивности, плодотворности прожитой части жизни;
- восприятие себя как сильной личности, обладающей свободой выбора и ответственностью за свои действия и поступки;
- социальная направленность личности, способность гармонично сочетать личные интересы с общественными;
- персонализация, позитивный духовный «вклад» в других и тем самым в социум.

Разработанные критерии социального здоровья детей и подростков позволили провести широкое изучение особенностей социального здоровья учащейся молодежи в образовательных учреждениях города Рязани. Проведенные аспирантами диссертационные

исследования социального здоровья школьников и студентов позволили выявить ряд проблем у обучающихся в гетерогенных организациях. Был сделан вывод о необходимости организации психолого-педагогического сопровождения детей с проблемами в социальном здоровье.

Остановимся на некоторых результатах исследования, проведенного на базе ряда школ г. Рязани и Рязанской области. В проведенном исследовании обращалось внимание на сформированность социальной направленности личности подростков, которая проявляется через ценностные и смысложизненные ориентации, соответствующие общечеловеческим ценностям, так как система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе самому, основу мировоззрения.

В ходе исследования были изучены особенности ценностных ориентаций и особенности социально-психологической адаптации подростков (учащиеся 7-9 классов). Использовалась методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Среди терминальных и инструментальных ценностных ориентаций, определенных М. Рокичем, были теоретически обоснованы те ценностные ориентации, выбор которых более соответствует социально здоровой личности подростка. Для этого при анализе приоритетных терминальных ценностей подростка следует обращать внимание на выбранные им следующие ценности: счастье других; активная деятельная жизнь; интересная работа; продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, способностей); общественное признание (уважение окружающих, коллектива). В иерархии инструментальных ценностей у социально здорового подростка доминируют обычно следующие ценности: ответственность (чувство долга, умение держать слово; независимость (способность действовать самостоятельно); широта взглядов (умение принять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки), честность; эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) чуткость (заботливость), толерантность.

Методика СПА (Шкала социально-психологической адаптированности разработана К. Роджерсом и Р. Даймондом и адаптирована Т.В. Снегиревой) позволяет определить степень социально-психологической адаптированности учащихся, которая проявляется в способности принимать себя и других, быть оптимистичным и уравновешенным, обладать внутренним локусом контроля, проявлять субъектность в деятельности и общении, быть лидером.

Всего было опрошено 100 человек (52 девочки и 48 мальчиков). Результаты диагностики показали некоторые особенности социального здоровья подростков, позволили выявить ряд психолого-педагогических проблем.

Так, было установлено, что 36% учащихся относятся к группе дезадаптированных детей. Это серьезная проблема, так как часто дезадаптация является причиной девиантного поведения подростков. Следует отметить, что среди дезадаптированных подростков 61% составляют мальчики.

Нами были проанализированы приоритетные ценностные ориентации подростков. Мы сравнили ценностные ориентации адаптированных и дезадаптированных школьников.

В итоге, 42% адаптированных подростков приоритетной терминальной ценностью назвали «здоровье» (1,6 место); 11% учащихся назвали важнейшей ценностью «любовь» (2,1 место);

9% школьников приоритетными считают ценности «уверенность в себе» (2,5 место) и «друзья» (2,8 место); 8% подростков назвали одной из доминирующих ценностей «счастливую семейную жизнь» (2 место) и «материальную обеспеченность» (2,2 место). В то же время только 5% подростков считают важнейшей ценностью «продуктивную жизнь»; 3% подростков среди приоритетных назвали ценность «активная деятельная жизнь», «счастье других»; только 1 школьник считает важной ценностью «интересная работа».

Из инструментальных ценностей приоритетной адаптированные подростки считают «жизнерадостность» (1,7 место); 78% подростков назвали приоритетным «образованность» (2,5 место в рейтинге); 41% учащихся считают приоритетной ценностью «самоконтроль» (2,6 место) и «твердую волю» (2,5 место); 19% школьников ценят «аккуратность» (2,2 место) и «воспитанность» (2 место).

Среди важных для характеристики социального здоровья подростков инструментальных ценностей только 15% из них поставили на 1-3 места в рейтинге ценность «честность», «отстаивание своего мнения»; только 1 подросток – «толерантность».

Кратко назовем приоритетные терминальные ценности дезадаптированных подростков. Так, 11 подростков назвали главной ценностью здоровье (1,6 место в рейтинге); 6 учащихся на 1-3 места в рейтинге поставили такую ценность как «активная деятельная жизнь» (1,5 место); «любовь» (1,8 место); «друзья» (2,3 место в рейтинге).

Среди инструментальных ценностей 25% подростков приоритетными назвали «жизнерадостность» (1,5 место в рейтинге); 17% учащихся среди главных инструментальных ценностей назвали «самоконтроль» (1,5 место), «аккуратность» (1,7 место), «образованность» (2 место), «воспитанность» (2,4 место). Возможно, доминирование этих ценностей в иерархии говорит о высокой внушаемости подростков, которые в ходе учебно-воспитательного процесса слышат постоянные требования от учителей аккуратно выполнять все учебные задания, быть воспитанными и образованными.

Среди дезадаптированных школьников очень мало учащихся, которые ставили на первые места в рейтинге такие важные для социального здоровья ценности как «счастье других» и «общественное признание» (0 учащихся); «интересная работа» и «продуктивная жизнь» (1 подросток). В иерархии инструментальных ценностей у дезадаптированных школьников не доминируют такие ценности как «широта взглядов» (умение принять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); «эффективность в делах» (трудолюбие, продуктивность в работе); «чуткость» (заботливость), «толерантность».

В ходе исследования выявлены гендерные особенности ценностных ориентаций подростков.

Девочки называют первыми в рейтинге следующие терминальные ценности: 44% школьниц – «здоровье» (1,2 место в рейтинге); 19% девочек приоритетной ценностью считают «любовь» (2,2 место в рейтинге); 13% школьниц первые места отдали ценности «уверенность в себе» (1,7 место в рейтинге); ценности «материальная обеспеченность» (2,4 место) и ценности «друзья» (2,9 место); 12% девочек считают приоритетными такие ценности как «счастливая семейная жизнь» (1,8 место) и «развитие» (2,3 место).

Только 13% школьников предпочитают такие приоритетные ценности как «активная деятельная жизнь», «творчество», «продуктивная жизнь»; 1 школьница назвала приоритетной ценностью «счастье других», другая ценит «общественное признание».

Из инструментальных ценностей 11 девочек-подростков в первую очередь называют такие ценности как «жизнерадостность» (1,7 место); 10 девочек ценят «образованность» (1,5 место) и «самоконтроль» (1,9 место); 8 школьников приоритетной считают заботу о здоровье (1,1 место), ценят твердую волю (1,6 место в рейтинге) и ответственность (2,2 место). Пять школьников ценят «честность» (2 место в рейтинге), «независимость» (2,2 место в рейтинге), «отстаивание своего мнения» (2,3 место) и «воспитанность» (2,3 место в рейтинге).

Мальчики выстраивают несколько иную рейтинговую шкалу терминальных и инструментальных ценностей.

Среди терминальных ценностей у 50% мальчиков совпадает мнение в основном по одной ценности – «здоровье» (1,8 место в рейтинге). 15% школьников называют главными ценностями «активную деятельную жизнь» (1,6 место в рейтинге), любовь (1,9 место в рейтинге) и друзей (2,4 место в рейтинге). Для 6% подростков приоритетными в разных сочетаниях являются такие ценности как «счастье других», «жизненная мудрость», «развитие», «свобода», «счастливая семейная жизнь», «познание», «развлечения».

Предпочтения в инструментальных ценностях совпадают у большего количества мальчиков-подростков: приоритетными назвали ценности «забота о здоровье» (1,4 место в рейтинге) и «образованность» (2,2 место в рейтинге); «самоконтроль» (2,1 место в рейтинге) и «воспитанность» (2,4 место); «жизнерадостность» (1,6 место) и «аккуратность» (1,6 место). Анализ содержания ценностных ориентаций подростков позволил выявить гендерные различия в иерархии ценностных ориентаций школьников, а также определенную эгоцентрическую направленность приоритетных ценностей девочек и мальчиков. Очень важно, конечно, что современные подростки ценят здоровье и считают первостепенной заботу о нем. Это является основанием для успешного формирования у школьников мотивации на ведение здорового образа жизни. Не менее важно, что школьники ценят воспитанность и аккуратность как средства достижения поставленных целей. Это говорит о них как о дисциплинированных учащихся. Для подросткового возраста характерна ценность друзей и дружбы, любви. Нам симпатизирует стремление девочек к счастливой семейной жизни. Однако на фоне этих позитивных и важных для дальнейшего развития личности приоритетных ценностей педагогам необходимо помнить, что важно обратить внимание на формирование у подростков таких ценностей как «активная деятельная жизнь», «продуктивная деятельность», «творчество», «счастье других», «широта взглядов», «толерантность», «общественное признание». Это ценностные ориентации, которые лежат в основе мотивации к участию подростков в социально значимой деятельности, активизируют их деятельность на благо близких людей и социума в целом.

Исследование также выявило важную проблему – более трети учащихся 7-9 классов нуждаются в специальном психолого-педагогическом сопровождении, которое создает более благоприятные условия для их социально-психологической адаптации. Характер ценностных ориентаций дезадаптированных подростков говорит о большом нравственном потенциале этих детей, они ценят дружбу, любовь, активную деятельную жизнь. Для них важными являются такие инструментальные ценности как самоконтроль, воспитанность и аккуратность, которые могут стать мотиваторами вовлечения таких подростков в коллективную деятельность, стимулировать их к саморазвитию.

Изучалось также состояние социального здоровья детей с особыми образовательными потребностями. Исследование проводилось в три этапа:

1. на первом этапе выявлялись особые образовательные потребности детей их гетерогенных групп (дети с ОВЗ; детей, находящихся в социально неблагоприятном положении; детей-мигрантов/инофонов; одаренных детей);
2. на втором этапе были обработаны и обобщены результаты диагностики детей;
3. на третьем этапе были выявлены особенности социального здоровья: преобладающие ценностные ориентации; проблемы социальной адаптации; проблемы самоактуализации.

Базами исследования особых образовательных потребностей обучающихся явились специальные школы, гимназии, лицеи, спортивные школы, центры, клубы, вузы, колледжи Рязани и Рязанской области (Байкова [Baykova], 2016); Байкова [Baykova], 2014). Исследование проводили ученые Института психологии, педагогики и социальной работы РГУ имени С.А. Есенина (профессор Сухов А.Н., доцент Гераськина М.Г., доцент Мухина О.Д., доцент Башкирева Т.В., доцент Назарова Ю.В.; доцент Толмачева Г.А.).

Всего было опрошено 1418 респондентов, из них:

- 772 обучающихся, в том числе 221 подросток, находящийся в социально опасном положении (СОП);
- 107 детей-мигрантов (инофонов);
- 444 одаренных школьника;
- 305 педагогов, в том числе: 101 работающий педагог с социально неблагоприятными подростками, 76 работающих с одаренными детьми, 128 работающих с детьми с ОВЗ;
- 144 родителя, в том числе: 114 родителей социально неблагоприятных детей и 30 родителей одаренных детей.

240

Кратко представим результаты исследования.

Для 221 подростка, находящегося в социально опасном положении, доминирующими являются следующие потребности. 67 % респондентов отметили важную для себя потребность роста, потребность в самореализации, которая, по их мнению, реализуется через получение прочных знаний по предметам. Установлено, что потребность в творческой реализации удовлетворяется, так как большинство учащихся с оптимизмом смотрят в будущее (65%). Потребность в уважении к себе ярко проявляется у 65% подростков. Наиболее значимой жизненной ценностью является здоровье для 52% опрошенных учащихся и здоровый образ жизни (48% респондентов). Опрос показал также, что у большинства учащихся (56%) с большинством учителей хорошие доверительные отношения. У 45% учащихся практически нет серьезных затруднений в учебе. Чтобы занять свободное время, большинство учащихся проводят свой досуг, встречаясь с друзьями (47%). Потребность в получении качественного образования реализуется через получение прочных знаний по предметам (56%). Потребность в творческой реализации удовлетворяется у 63 % подростков. Потребность в социальном статусе ярко выражена у 51% подростков. Потребность в одобрении, признании доминирует у 41 % опрошенных. Потребность в безопасности (физической и психологической) отметили 63 % респондентов. Потребность в организации отдыха ярко выражена у 51% подростков СОП. Потребность в педагогическом сопровождении учащихся подтвердила половина опрошенных (51%).

Ответы в анкетах педагогов и родителей данных групп детей совпадают с мнением учащихся.

Таким образом, учитывая доминирующие потребности подростков СОП, можно сделать вывод, что педагогам для создания ситуации саморазвития и укрепления социального здоровья данной категории учащихся необходима организация досуговой и творческой социально направленной деятельности; необходимо организовать психолого-педагогическое сопровождение, в котором нуждается 51% подростков, им оказывать психологическую помощь и поддержку для обеспечения их физической и психологической безопасности, повышения их самооценки через одобрение и поощрение для повышения социального статуса в коллективе сверстников.

Социологический опрос позволил выявить также доминирующие образовательные потребности одаренных детей (444 респондентов). При обработке анкет установлено, что 100% интеллектуально и физически одаренных младших школьников чувствуют потребность в получении качественного образования; 94% учащихся испытывают потребность в самореализации. Потребность в уважении к себе у интеллектуально одаренных младших школьников выражена у 96% опрошенных и у 93% физически одаренных младших школьников. 92,8% интеллектуально и физически одаренных младших школьников потребность в общении. Высокий уровень потребности в социальном статусе выявлен у 90,4% интеллектуально одаренных младших школьников и у 86,9% физически одаренных младших школьников. Высокий уровень потребности в одобрении и признании выявлен у 88,6% интеллектуально одаренных младших школьников и у 100% физически одаренных младших школьников. Доминирует потребность в социальном общении у 94,4% интеллектуально одаренных младших школьников и у 100% физически одаренных. Потребность в психологической поддержке семьи отметили 81,8% интеллектуально одаренных младших школьников и 100% физически одаренных младших школьников. Доминирует потребность в безопасности (физическая и психологическая) у 100% интеллектуально и физически одаренных младших школьников. Необходимо отметить, что 100% интеллектуально и физически одаренных младших школьников назвали важной потребность в педагогическом сопровождении и в специальных условиях обучения. 95,6% интеллектуально и физически одаренных младших школьников отметили потребности роста, связи, существования.

Социологический опрос старших школьников (интеллектуальная и физическая одаренность) позволил выявить доминирующие особые образовательные потребности. Так, 37% опрошенных испытывают потребность в получении качественного образования, 63% испытывают потребности роста. У 100% респондентов доминирует потребность в самореализации и потребность в получении качественного образования. Потребность в творческой реализации выражена у 82% интеллектуально одаренных старших школьников. Потребность в уважении к себе назвали как острую 61,3% опрошенных. Высокий уровень потребности в социальном статусе (своем, родителей) отмечает 77,4% респондентов. Потребность в одобрении, признании ярко выражена у 64,6% данной группы детей. Потребность в социальных связях, причастности к группе, в социальном общении отметили 69,5% опрошенных. Потребность в психологической поддержке семьи испытывают 52,3% старших школьников. 14,8% интеллектуально и физически одаренных старших школьников испытывают потребность в безопасности.

Таким образом, анализ выявил, что у младших и старших одаренных школьников наиболее высокий уровень потребностей выявлен по блоку потребностей связи, в частности,

потребность в одобрении и признании, психологической поддержке, социальном общении. В блоке потребностей существования, высокий уровень выявлен по показателю потребности в педагогическом сопровождении. Опрос одаренных школьников (младших и старших) показал, что пока школа создает мало условий для самореализации, которая является важным условием укрепления социального здоровья. Так, имеют возможность на уроках решать творческие интересные задания только 9% опрошенных одаренных школьников, на возможность заниматься в школе исследовательской деятельностью индивидуально указали 36,8% старших школьников, на положительное отношение к оригинальным идеям указали 67,9% респондентов младших классов и 58,1% старших классов.

Таким образом, изучение особых потребностей одаренных детей позволяет выделить ряд педагогических условий, необходимых для укрепления их социального здоровья, а именно: организация психолого-педагогического сопровождения личностного и особенно творческого развития детей, оказание педагогической помощи и поддержки (эмпатия, позитивное принятие, фасилитация, со-участие, со-мышление, сопереживание, сотрудничество и др.); организация индивидуальной, групповой, коллективной творческой деятельности и проектной деятельности, поддержка учителями оригинальных идей школьников.

Обобщение результатов опроса детей с ОВЗ позволяет сделать ряд выводов о доминирующих особых образовательных потребностях данной группы детей и проблемах укрепления их социального здоровья. Доминирует потребность в самореализации через получение качественного образования у 22% респондентов; у 11% детей через расширение общекультурного кругозора и через получение профессии. У 50% учащихся с ОВЗ выявлены такие доминирующие потребности: в творческой реализации; в укреплении здоровья; в педагогическом сопровождении. Потребность в жизненном и профессиональном самоопределении ярко выражена у 80% респондентов; потребность в социальном общении у 70 %; потребность в специальных условиях обучения у 40 %. Таким образом, при организации психолого-педагогического сопровождения укрепления социального здоровья детей с ОВЗ педагогам необходимо акцентировать внимание на организации творческой деятельности, на вопросах личностного и профессионального самоопределения.

В целом, исследование дает основания утверждать, что особые образовательные потребности детей из гетерогенных групп в основном совпадают: а) все стремятся к самореализации через качественное образование; б) все нуждаются в творческой деятельности и широком социальном общении; в) треть детей из разных групп нуждаются в педагогической и психологической поддержке; психолого-педагогическом сопровождении с использованием гуманистических приемов педагогической помощи и поддержки (эмпатия, понимание; позитивное принятие, фасилитация, со-участие, со-мышление, сопереживание, сотрудничество и др.)

Укрепление социального здоровья подростков – важнейшая задача воспитания в современной школе, поэтому мониторинг особенностей социальной направленности, социально-психологической адаптированности и самоактуализации, особых образовательных потребностей детей из гетерогенных групп позволит осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход при организации психолого-педагогического сопровождения укрепления социального здоровья обучающихся.

Литература

- Байкова, Л.А. (2016): Особые образовательные потребности обучающихся и специальные компетенции педагогов, работающих в гетерогенной организации. В: *Человеческий капитал*, №3 (87), с.10-14.
- Байкова, Л.А. (2011): *Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория, практика: монография*. Рязань: РГУ имени С.А. Есенина.
- Байкова, Л.А. (2014): Теоретико-эмпирическое исследование дополнительных специальных компетенций педагога инклюзивного образования. В: *Психолого-педагогический поиск*, № 4 (32), с. 116-129.
- Психология здоровья* (2003): Под ред. С.Г. Никифорова. Санкт-Петербург: Питер.
- Фельдштейн, Д.И. (1989): *Психология развития личности в онтогенезе*. Москва: Педагогика.
- Фельдштейн, Д.И. (2008): *Человек в современном мире: тенденции и потенциальные возможности развития*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.

Об авторе

Лариса Анатольевна Байкова: доктор пед. наук, профессор, директор Института психологии, педагогики и социальной работы Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина, г. Рязань (Россия). Контакт: lbaykova@rsu.edu.ru



Вероника М. Гребенникова & Анна И. Щербина (Russia)

К вопросу о проблеме диагностики и развития одаренных детей в условиях взаимодействия «Школа-Вуз»

Резюме: В статье рассматривается проблема диагностики одаренных детей, создание психолого-педагогических условий для их интеллектуального и личностного роста в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования. Главнейшей целью обучения и воспитания является обеспечение условий для раскрытия и развития всех способностей и дарований детей с целью их последующей реализации в профессиональной деятельности. Чтобы стать условием индивидуально-личностного развития, творческая активность ребенка в условиях различных видов досуговой деятельности должна быть соответствующим образом организована. Создание условий для оптимального развития одаренности младших школьников было осуществлено в условиях летних площадок в рамках взаимодействия «Школа-Вуз». Работа в таком творческом социокультурном пространстве, при непосредственном взаимодействии с одарёнными детьми в процессе студенческой практики будет способствовать формированию зрелой, профессионально направленной личности будущего педагога.

Ключевые слова: одарённость, творчество, способности, личностное развитие

Summary (Veronika M. Grebennikova & Anna I. Sherbina: On the problem of diagnosis and development of gifted children regarding the cooperation between „school and university“): The article deals with the problem of diagnosing gifted children and creating psychological and pedagogical conditions for the intellectual and personal growth of gifted children in secondary schools and higher-education institutions. The overriding goal of training and education is to provide conditions for recognizing and developing all children`s abilities and talents, and their subsequent implementation in professional activities. To become a condition for individual personal development any creative activity of a child in different types of leisure activities should be properly organized. Conditions for the optimal development of gifted younger students were created in a framework of "school-university" interactive summer activities Working in such a creative socio-cultural space, through direct interaction with exceptional children in students` practica, will contribute to a mature, professionally oriented personality of future teachers.

Keywords: talent, creativity, ability, personality development

Zusammenfassung (Veronika M. Grebennikova & Anna I. Sherbina: Zum Problem der Diagnose und Entwicklung von begabten Kindern unter den Bedingungen der „Schule-Hochschule-Interaktion“): Der Artikel befasst sich mit dem Problem der Diagnose begabter Kinder und der Schaffung psychologischer und pädagogischer Bedingungen für ihr eigenes intellektuelles und persönliches Wachstum in allgemeinbildenden Schulen sowie Schulen mit Aufbaustudiengängen. Hauptziel von Bildung und Erziehung ist es, die erforderlichen Bedingungen dafür zu schaffen, dass alle Fähigkeiten und Talente von Kindern erkannt und für die spätere Berufstätigkeit entwickelt werden können. Um eine individuelle, persönliche Entwicklung zu ermöglichen, muss die schöpferische Aktivität des Kindes bei verschiedenen Freizeitbeschäftigungen in verantwortlicher Weise organisiert werden. Optimale Bedingungen für die Entwicklung von Begabungen jüngerer Schulkinder wurden im Rahmen von sommerlichen Schule-Hochschule-Interaktivitäten geschaffen. Die Arbeit in einer solchen soziokulturellen Umgebung und in der unmittelbaren Interaktion mit begabten Kindern in studentischen Praktika dient ebenso der Entwicklung einer reifen, berufsorientierten Persönlichkeit der künftigen Pädagoginnen und Pädagogen.

Schlüsselwörter: Begabung, Kreativität, Fähigkeiten, Entwicklung der Persönlichkeit

На современном этапе развития российского общества одной из приоритетных социально-педагогических и социокультурных задач является создание в системе отечественного школьного и дополнительного образования условий, обеспечивающих выявление одаренных детей, их личностное развитие, а также максимальную реализацию их способностей. Проблема выявления, обучения и развития одаренных детей неразрывно связана с проблемой профессионально-личностной подготовки студентов педагогических направлений для работы с одаренными детьми.

Долгие годы в течение XX века ученых занимал вопрос: какая из следующих позиций верна: «все (или подавляющее большинство) детей являются одаренными» или «поистине одаренные дети встречаются редко» (Богоявленская [Bogoyavlenskaya], 2003).

Признанной всеми дефиниции одаренности сегодня не существует. Это и не удивительно, так как дефиниция зависит, с одной стороны, от того, кто ее дает (ученый-педагог, психолог, практик и т.д.), а с другой - от ожиданий общества в тот или иной период времени (Грауманн [Graumann], 2014).

В результате многочисленных дискуссий, проведения многолетних исследований, написания колоссального количества научных трудов, российские психологи и педагоги пришли к соглашению считать более или менее справедливым следующее утверждение: «многим детям присуща, так называемая, потенциальная одаренность (по отношению к разным видам деятельности), а актуальную (бесспорную) одаренность демонстрирует незначительное количество детей» (Богоявленская [Bogoyavlenskaya], 2003). Однако такая формулировка удовлетворила далеко не всех ученых, специалистов-экспертов, которые сочли возможным настаивать на справедливости следующего утверждения: «многие дети (значительная часть детей) обладают яркими признаками одаренности, которые могут являться результатом хорошей обученности (благоприятных условий развития, системности занятий с педагогами) и в дальнейшем не перерасти в настоящую (подлинную) одаренность» (Богоявленская, Д.Б. [Bogoyavlenskaya, D.B.] & Богоявленская, М.Е. [Bogoyavlenskaya, M.E.], 2005). Исходя из этого, некоторые ученые и специалисты-практики (психологи, педагоги) рекомендуют использовать понятие «ребенок с признаками одаренности» как наиболее адекватное для повседневной практической работы с детьми.

И все-таки, по мнению целого ряда выдающихся российских и зарубежных ученых (педагогов, психологов, специалистов в области педагогической антропологии и др.), каждый ребенок наделен определенными способностями.

В своей повседневной практике многие педагоги замечают, что возможности некоторых детей в том или ином виде деятельности в разы превосходят возможности их сверстников. Именно таких детей и принято называть одаренными.

Одаренные дети – это особая категория подрастающего поколения, проявляющая себя в том или ином виде деятельности (интеллектуальной, художественной, спортивной, технической и др.) в большей мере по сравнению со сверстниками. По мнению ряда ученых-исследователей (Бабаева [Babaeva], Войскунский [Voyskunskiy], 2003; Матюшкин [Matjushkin], 1993; Савенков [Savenkov], 2010; и др.), одаренные дети видят и воспроизводят реальность в иной, непривычной форме, за что часто получают неодобрение и от ровесников, и от учителей, и даже от родителей.

Б.М. Теплов (Теплов [Terlov], 1996) определил одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего успеха в выполнении той или иной деятельности. Ученый считал, что одаренность обеспечивает только возможность достижения успеха, не гарантирует, что успех в какой-либо деятельности будет обязательно достигнут с вероятностью 100%.

По уровню развития способностей личности в научной литературе выделяют следующие иерархические уровни:

а) одаренность как системное личностное образование (или развивающееся в течение жизни качество психики), которое определяет возможность (создает предпосылки) достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных), по сравнению с другими («среднестатистическими») людьми, результатов в одном или нескольких видах деятельности;

б) талант как высокий уровень проявления одаренности в органическом сочетании с большим трудолюбием; талантливость личности проявляется в достижении инновационных результатов в какой-либо деятельности (иногда в открытии принципиально нового), получивших общественное признание (или признание специалистов-экспертов в данном виде деятельности);

в) гениальность как исключительно высокий уровень проявления одаренности личности, которая выражается в оригинальных, новых научных или прикладных открытиях в той или иной сфере жизнедеятельности человечества, которые существенно повлияли на дальнейшее развитие данной сферы (в отдельных случаях, смогли изменить тенденции ее вариативного развития).

В целом же, качественное своеобразие и характер развития одаренности ребенка всегда является результатом сложного взаимодействия следующих составляющих: а) наследственности (природных задатков), б) социальной среды, в) опыта самостоятельной деятельности ребенка (игровой, учебной, трудовой и др.). В то же время нельзя игнорировать и роль психологических механизмов саморазвития личности, лежащих в основе формирования и реализации индивидуального дарования.

Выявление одаренности детей – длительный процесс, связанный, прежде всего, с анализом развития конкретного ребенка. Одной из наиболее эффективных и адекватных форм идентификации признаков одаренности того или иного конкретного ребёнка, по мнению многих авторов, является психолого-педагогический мониторинг. Он предполагает процесс идентификации одаренности протяжённым по времени: анализ поведения ребёнка в тех сферах деятельности, которые в максимальной мере способствуют его склонностям и интересам; экспертную оценку продуктов деятельности ребёнка (рисунков, стихотворений, способов решения задач и др.) с привлечением экспертов-специалистов соответствующей предметной области (математиков, филологов, шахматистов и т.д.) (Певзнер [Pevzner], Петряков [Petryakov], Ширин [Shirin], 2014).

В первом десятилетии XXI века в России на федеральном и региональном уровнях были приняты документы, содержание которых было ориентировано на создание условий в социально-педагогической практике для максимального содействия процессам личностного и творческого развития детей с признаками одаренности. Среди таких документов, в

частности, целевая федеральная программа «Дети России», которая включала в себя подпрограмму «Одаренные дети».

Для стимулирования процесса развития способностей одарённых детей в условиях общеобразовательной школы и в системе дополнительного образования необходим комплекс методов, средств, которые могли бы наиболее плодотворно инициировать проявление способностей детей в тех или иных сферах деятельности (Пуляева [Pulyaeva] & Щербина [Shcherbina], 2015).

Одарённые дети требуют долгой целенаправленной работы по укреплению и стимулированию развития своих способностей. Данная работа наиболее полно может быть реализована во внеурочное время (в системе дополнительного образования детей).

Система дополнительного образования детей обладает значительным педагогическим потенциалом в сфере интеграции усилий специалистов-профессионалов и членов семьи в процессе личностного (в том числе и творческого) развития ребёнка с признаками одаренности (Никитина [Nikitina], 2007).

Эмоциональная насыщенность – одна из важных особенностей воспитательно-образовательного процесса в системе дополнительного образования детей. Ее важность объясняется необходимостью противостоять некоторой «засушенности» учебного процесса в школе, в котором нередко преобладают вербальные способы коммуникации, где логика учебных знаний может привести к подавлению эмоционально-образного восприятия мира, столь значимого в детском возрасте. В системе дополнительного образования детей тактично и ненавязчиво происходит развитие всего многообразия чувств личности, так необходимых детям для формирования целостной картины мира.

Творческая активность ребёнка в условиях различных видов досуговой деятельности, чтобы стать условием индивидуально-личностного развития, должна быть соответственно организована. Здесь особенно важна реализации принципов развивающего обучения, таких как проблемность, диалогичность, сотворчество. Диалогичность заключается в том, что взрослый, помогая ребёнку, не выполняет задания за ребенка - он делает это вместе с ним, уточняя, задавая вопросы.

В процессе интерактивных досуговых занятий, которые ориентированы на развитие творческой активности ребенка с признаками одарённости, следует использовать задания и задачи, которые невозможно решить обычными (стандартно-типовыми) способами; организовывать продуктивное проблемно-эвристическое взаимодействие между детьми в группе, между детьми и педагогам для продуцирования (генерирования) креативных, нестандартных идей с последующим их доброжелательным обсуждением; принятие всего разнообразия продуктов творческой активности детей с учётом многообразия их индивидуальных особенностей.

Среди условий развития творческого потенциала детей с признаками одаренности в досуговой деятельности важное место занимает игра. Вопрос о связи игры с детским творчеством был предметом многочисленных исследований, которые показали, что активная игровая деятельность детей может благоприятно сказаться на повышении их творческих возможностей (Никитина [Nikitina], Гребенникова [Grebennikova] & Вартанян [Vartanyan], 2015).

В процессе игры перед детьми постоянно возникают задачи, которые они должны решать, используя различные идеи, методом проб и ошибок. Интересной может получиться только такая игра, которая захватывает мыслительный процесс и дает возможность реализовывать разные замыслы. Внутренний характер мотивации игры является еще одной особенностью игровой деятельности. Детям нравится сам процесс игры.

Лето дает возможность выявить самые разнообразные таланты всех детей независимо от социально-экономического положения их родителей и учебной успеваемости самого ребёнка.

Летнее время благоприятно для позитивной социализации, активизации творческого потенциала младших школьников и вовлечения их в социально значимую деятельность, формирования профессионального самоопределения обучающихся и освоения ими различных социальных ролей и функций.

С 22 июня по 11 июля 2016 года факультетом педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета совместно с МБОУ гимназией № 82 г. Краснодара был организован летний профориентационный лагерь, в котором приняли участие 110 школьников 3–6 классов.

Ведущими методами обучения одарённых детей большинство исследователей считают методы творческого характера: проблемные, поисковые, эвристические, исследовательские, проектные - в сочетании с формами самостоятельной индивидуальной и групповой работы. Опираясь на данные подходы и была организована работа летнего профориентационного лагеря в системе взаимодействия «Школа-Вуз».

Программа лагеря включала исследовательскую и проектную деятельность школьников под руководством преподавателей университета, работу со студентами в лабораториях, психологические тренинги, создание мультфильмов и видеофильмов.

Целью данной программы стало создание условий для оптимального развития одарённости младших школьников в условиях летних площадок в рамках взаимодействия «Школа-Вуз». Преподавателями совместно со студентами факультета были организованы различные модульные творческие площадки (см. таблицу 1), на которых осуществлялось погружение детей в особое творческое пространство. В этом пространстве дети осваивали новые виды деятельности, раскрывали свой потенциал, являлись организаторами деловых и ролевых игр, а студенты получали богатый опыт взаимодействия с одарёнными детьми, в самых различных видах деятельности.

Таблица 1: Модульные творческие площадки

1 модуль	2 модуль	3 модуль	4 модуль	5 модуль	6 модуль
Турнир «Цветные стеклышки»	Сундучок с секретом	Профилактика компьютерной и игровой зависимости в младшем школьном возрасте	Кино детям» «В поисках желтого чемоданчика»	Проектная групповая деятельность «Я-режиссер»	Турнир «Веселые краски»
Мастерская «Художественная роспись»					
Мастерская «Декоративно-прикладное искусство»		Социально-педагогическая профилактика агрессивного поведения младших школьников как условие успешной социализации	«Головопятки»	Ролевая «Я-учитель»	Квест «Экономика вокруг нас»
					Тренинг «Я и группа»

В рамках турнира «Цветные стеклышки» команды выполняли различные задания: рисовали, отвечали на вопросы викторины, собирали пазлы, искали спрятанные предметы, составляли меню для космонавтов, развивая творческое мышление, воображение и наблюдательность. Занятия получились увлекательными и познавательными.

Также школьники приняли участие в тренинге по развитию коммуникативных навыков «Я и группа». Эти забавные задания не только позволили раскрыть творческие задатки детей, но и способствовали развитию навыков общения и поднятию настроения.

В рамках проектной групповой деятельности «Я - режиссер» учащиеся не только познакомились с различными профессиями кинематографа, но и научились создавать, озвучивать и презентовать свои собственные диафильмы.

В рамках занятия «Сундучок с секретом» ребята учились создавать поделки из фетра: маски, мягкие игрушки, цветы. Изделия получились яркими и красочными, что привело в восторг маленьких создателей.

С целью формирования профессионального самоопределения обучающихся и вовлечения их в более тесное взаимодействие с представителями науки были организованы ролевые игры, такие как «Я - учитель».

Ребята научились формулировать тему и цель урока, узнали, из каких этапов он состоит, для чего нужна физминутка, и что обозначает слово «рефлексия». Каждой группе было предложено задание – подготовить и провести уроки литературы, математики и природоведения.

Таким образом, грамотно организованная и систематически осуществляемая деятельность по развитию одарённости у детей способствует стремлению к интеллектуальному самосовершенствованию и саморазвитию, профессиональному самоопределению, развивает творческие способности и навыки проектно-исследовательской деятельности.

При этом необходимо отметить и несомненный опыт взаимодействия с одарёнными детьми студентов, будущих педагогов. Оптимальное социокультурное общение с детьми в различных видах досуговой деятельности, нацеленное на формирование творческого потенциала ребенка с признаками одаренности, может осуществлять педагог, который сам обладает качествами творческой личности:

- владение импровизационно-психологическими навыками;
- наличие внутренней личностной свободы;
- развитое чувство юмора;
- принятие и понимание точек зрения, отличных от его собственных;
- креативное отношение к жизни (способность к конструктивному мышлению, рефлексивному осознанию своего профессионального и жизненного опыта);
- самокритичность в сочетании с разумной и адекватной уверенностью в себе.

Несомненно, работа в таком творческом социокультурном пространстве, при непосредственном взаимодействии с одарёнными детьми в процессе студенческой практики, будет способствовать формированию зрелой, профессионально направленной личности будущего педагога. Педагога, который не будет занижать возможности особых детей, а будет способствовать раскрытию творческого потенциала ребёнка в процессе учёбы в школе.

Литература

- Бабаева, Ю.Д. & Войскунский, А.Е. (2003): *Одарённый ребёнок за компьютером*. [Babayev Y.D., Voiskunsky, A.E. (2003): A gifted child at the computer]. Москва: Изд-во «Сканрус».
- Богоявленская, Д.Б. & Богоявленская, М.Е. (2005): *Психология одарённости: понятие, виды, проблемы. Выпуск 1*. [Bogoyavlenskaya, D. B. & Bogoyavlenskaya, M. E. (2005): Psychology of talent: notion, types, problems. Issue 1]. Москва: МИОО.
- Богоявленская, Д.Б. и др. (2003): *Рабочая концепция одарённости*. [Bogoyavlenskaya, D. B. and others (2003): Working concept of giftedness]. Москва: Министерство образования Российской Федерации. Федеральная целевая программа «Одарённые дети».
- Грауманн, О. (2014): Подходы к одаренности в педагогике – результаты исследований в Западной Европе и США. В: *Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса*, Витебск, 22–27 сентября 2014 г. : в 2 т. [Graumann, O. (2014): Approaches to giftedness in pedagogy States - the results of studies in Western Europe and the US. In: *Support of giftedness – creativity: proceedings of international Congress, Vitebsk, 22-27 September 2014: in 2 v.*] Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова.
- Матюшкин, А. М. (1993): *Загадки одаренности* [Matyushkin, A. M. (1993): Riddle talent]. Москва: Изд-во «Школа-пресс».

- Никитина, Н. И. (2007): Методика работы социального педагога с одаренными детьми. В: *Методика и технология работы социального педагога* [Nikitina, N. I. (2007): Methods of social teachers work with gifted children. In: *Methodology and technology of social educator*]. Москва: Изд-во «Владос».
- Никитина, Н.И., Гребенникова, В.М. & Вартанян, Я.О. (2015): К вопросу о социально-педагогическом сопровождении личностного развития одаренных школьников в условиях дополнительного образования детей [Nikitina N.I.; Grebennikova, V. M. & Vartanyan, Y. O. (2015): To the question of socio-pedagogical support of personality development of gifted pupils in conditions of additional education of children]. В: *Современные проблемы науки и образования*, № 6, с. 435-438.
- Певзнер, М.Н., Петряков, П.А. & Ширин А.Г. (2014): Одаренность как педагогическая проблема и образовательный вызов: взгляд российских ученых. В: *Поддержка одаренности – развитие креативности* : материалы международного конгресса, Витебск, 22–27 сентября 2014 г.: в 2 т. [Pevzner, M. N., Petryakov, P. A. & Shirin A. G. (2014): Giftedness as a pedagogical issue and educational challenge: Russian scientists view. In: *Support of giftedness – development of creativity*: proceedings of the international Congress, Vitebsk, 22-27 September 2014: in 2 v.]. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова.
- Пуляева, В.В. & Щербина, А.И. (2015): Готовность педагога к работе с различными гетерогенными группами одаренных детей [Pulyaeva, V.V. & Shcherbina A. I. (2015): Willingness of a teacher to work with different heterogeneous groups of gifted children]. В: *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, т. 37, с. 66–70.
- Савенков, А. И. (2010): *Психология детской одаренности* [Savenkov, A. I. (2010): Psychology of children's giftedness]. Москва: Изд-во «Генезис».

Об авторах

251

Вероника Михайловна Гребенникова: доктор пед. наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, «Кубанский государственный университет», Краснодар (Россия). Контакт: vmgrebennikova@mail.ru

Анна Ивановна Щербина: кандидат пед. наук, кафедра дошкольной педагогики и психологии, «Кубанский государственный университет», Краснодар (Россия). Контакт: annaveronika00@gmail.com

