

ГЛОБАЛИЗАЦИЯ – ЛОКАЛЬНОСТЬ: ВОЗМОЖНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРАКТИКЕ МНОГОКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Алиция Шерлонг

Вроцлавский университет, Институт педагогики, ул. Давида, 1,
50-527 Вроцлав, Польша, тел. (0-71) 3672001, эл. почта: aszerlag@tenbit.pl

Проанализированы межкультурные особенности воспитания и образования в контексте процессов глобализации. В качестве объекта исследований выступили жители города Вильнюса – родители учеников общеобразовательных школ (330 семей), происходивших из преобладающих на данной территории национальных групп: литовской (90 семей), польской (96 семей), русской (66 семей) и белорусской (78 семей). Главными факторами, способствовавшими межкультурному образованию, были национальная неоднородность в Литве, в особенности специфика национальной структуры, а также системы образования; бытовая ситуация семей; размер и динамика воспитательной функции, реализуемой в исследуемых семьях; значимые ценности для исследуемых родителей, рассматриваемые в контексте многокультурных отношений и воспринимаемые как аксиологический транслятор; возможности практической реализации целей межкультурного образования, сформулированных формальным способом.

Ключевые слова: глобализация, локальность, межкультурное образование, многокультурные отношения, национальные меньшинства, воспитание, социализация.

Введение

В общественную сферу современного человека проникают две все четче обозначаемые тенденции – с одной стороны, *глобализационная*, имплицитно действующая, направленная на проявление себя в субъектных перспективах вневременных, универсальных онтологических ценностей, создающих общечеловеческие связи в глобальном масштабе, и с другой – тенденция, сохраняющая локальность, активизирующаяся посредством введения в действие общественных процессов, сводящихся в своей сути к приданию значения ближайшему окружению (региону), непосредственно связанному

с малой родиной, с выделяющимися региональными и этническими группами и ревитализацией их культуры (Nikitorowicz, 2001: 15). Таким образом, общественную жизнь, по мнению А. Гидденса, с одной стороны, отличают процессы основательной реорганизации времени и пространства, связанные с экспансией искореняющих механизмов, сводящихся в своей сущности к выводу общественных отношений из локальных контекстов и их рекомбинация во времени и пространстве, где они заново подвергаются упорядочению в масштабе больших пространственно-временных дис-

танций, влекущих за собой переменчивость содержания и природы повседневной жизни; с другой стороны – она неразрывно связана с пониманием личностью внешней действительности и собственной индивидуальной самоидентификации в онтологическом измерении. Приобретенная таким образом автономия, как подчеркивает цитируемый автор, равнозначна расширению диапазона заимствованного опыта, т. е. введенному в действие процессу включения в область чувственного опыта личности событий, отдаленных во времени и пространстве, ибо „быть” человеческой личностью означает быть сознательным онтологически (Giddens 2001: 5, 67–68, 314 и 318). Эти тенденции проявляются в субъективных практиках (в разном объеме, приобретая качественно разный контекст) и тем самым вынуждают принять другой по сравнению с существовавшей до сих пор (традиционной) субъективной интерпретацией функционирования общественного порядка. Дело в том, что все более распространенным становится взгляд, согласно которому общественная сфера детерминируется не ее внутренним динамизмом, абстрактно понимаемыми закономерностями или же требованиями общественной системы, а формируется в процессе человеческих действий, являющихся сознательным, целенаправленным и изменяющимся бытием, приспособляющихся в межсубъектной перспективе друг к другу и воздействующих друг на друга (Szczurek-Boruta 2001: 130). Такая трактовка, осуществляемая с позиции символического интеракционизма, всю совокупность общественных процессов отводит активному субъекту с его потенциальными возможностями. Следовательно, актуализация личности с ее потенциалом в многомерном мире с имеющимися в нем тенденциями зависит, главным образом, от сформировавшегося в ней чувства культурной самоидентификации, воспринимаемой индивидом в категориях его биографии. Следует отметить,

что концептуализация этой самоидентификации испытуемого субъекта (...) является результатом контакта с другой группой, способом определения самого себя через принадлежность к разного рода социальным группам. (...) Самоидентификация проявляется в поведении и воспринимается другими через символы. Как правило, значимые элементы составляют комплекс знаков и символов, который можно назвать образом самого себя. Из перспективы других групп наблюдаемые знаки и символы других являются источником умозаключений о ценностях и нормах. Идентификация со своей группой требует существования других, чужих групп, по отношению к которым процесс идентификации приобретает смысл. (...) Культурную самоидентификацию следует рассматривать как результат наследия прошлого, внутренней и внешней коммуникации, поиска смысла существования, переживания конфликтов. С одной стороны, региональная оседлость, укоренение, эколого-географические факторы (...), связанные с культурным наследием отцов, становятся частью человеческой натуры и отражаются в сознании личности, с другой – выполняемые общественные роли воздействуют на нее (Nikitorowicz 1995a: 70–71). Человек с целью актуализации себя определяет свое место между двумя „полюсами” бытия и интенциональности: глобальными факторами, с одной стороны, и индивидуальными предрасположениями – с другой (Giddens 2001: 3). Шанс на культурную триангуляцию в ситуации испытания культурной разнородности и глобализационных процессов следует усматривать, таким образом, в приобретении индивидуумом компетенций для функционирования на стыке культур. Ибо человек, существующий на стыке культур, как отмечает Е. Никиторович (Nikitorowicz 1995a: 16), имеет самые большие возможности: только „пограничье” дает шансы понять других, их взгляды, их аргументы, поведение, а также научиться воспринимать и

уважать чужое, отличное от своего. Только „пограничье” не допускает отвержения других и навязывания другим собственных взглядов, схем; учит сосуществованию, сотрудничеству, доброжелательности, открытости и тем самым снижает степень нетолерантности и равнодушия. Через стык культур дорога ведет к общему, вневременному, лишённому двойственности при одновременном сохранении того, что в символической сфере, в сфере санкционированных в культурном плане общественных практик является собственным и неповторимым. Эти два, казалось бы, отдельных мира могут взаимно дополнять друг друга, ибо составляют два аспекта одной действительности, в которой создаются индивидуальные и групповые биографии. Они образуют общий организм, в котором положительно связанные внутренние силы приводят друг друга в движение, обуславливают друг друга и приобретают самовозвратный характер (*internal referentiality*).¹ Дело, однако, в том, чтобы приступить к действиям, которые сделали бы личность/группы более открытыми и восприимчивыми к „чужому“, сформировали толерантные отношения, умение понять себя, чувство собственного достоинства и собственной ценности, а также потребность замечать, познавать и понимать „чужого“ (Nikitorowicz 2001: 16). Приобретение таких компетенций возможно в рамках широко понимаемого межкультурного образования. Именно благодаря ему становится возможным устранение из межличностных отношений таких явлений, как дискриминация,

неравенство, культурная доминация, а также создание равных возможностей для всех малых культур, что приводит к укреплению экономических сил общества, распространению правил демократии на культурную сферу, придавая ей больший вес, что в результате ведет к увеличению престижа малых культур (Sadowski 2001: 33).

Межкультурное образование

Принимая мнение И. Никиторовича, согласно которому межкультурное образование может и должно поддерживать индивидуумов и группы в создании диалектического процесса – от образования семейного, локального, приходского, этнического, регионального через образование народное, государственное, культурное к европейскому, мировому, глобальному, следует определить его главные задачи в этой области. По своей сути, согласно мнению цитированного автора, они должны сводиться к формированию сознательной общечеловеческой солидарности. Появление такого качества в субъективных, а тем самым и в общественных практиках возможно благодаря (Nikitorowicz 2001: 31–32):

- познанию и пониманию себя самого, собственной культуры, собственных корней, приватной родины (индивидуум с семейно-местным культурным корнем, с чувством ценности и собственного достоинства в состоянии понять других людей, понять сложность явлений и побороть страх, опасения и неуверенность),

- преодолению тенденции к уходу в сферу собственных ценностей, собственного культурного круга в пользу открытия себя и понимания других, уважения к отличиям и отношения к ним как фактору развития,

- внедрению субъекта с целью понимания и познания „чужого“, формированию восприимчивости и умения взаимодействовать, предохранению от упрощенной и деформированной картины „чужого“,

¹ Самовозвратность мной понимается как ситуация, в которой общественные отношения, происходящие в микромасштабе (например, в рамках определенной культурной группы), а также в макромасштабе (глобальном обществе), рефлексивно организованы в категориях внутренних критериев данной структуры, учитывающих одновременно и категорию онтологической безопасности (ср. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa, 2001, с. 67–317).

– инспирированию обмена опытом в области реализации образовательных программ, общественной и правовой деятельности.

В результате приводится в действие процесс формирования:

– самоидентификации личности, т. е. чувства стабильности по отношению к самому себе, потребности оставаться таким же, несмотря на время, ситуации или специфический опыт; сосредоточиться на признаках, позволяющих отличить себя от других индивидов или выделить свою группу среди других групп; приобрести умение описывать свои характерные черты или особенности группы с позиции собственной перспективы или с позиции внешних наблюдателей; укоренить самоидентификацию в ценностях группы, определяющих позиции, предпочтения и весь стиль как личности, так и коллектива, распознаваемый другими (Miluska 2001: 37);

– солидарности и открытости на культурное различие и тем самым поиск, создание общих культурных пространств, что возможно благодаря воспитанию человека, который (Nikitorowicz 1995b: 84–84):

- умеет освободиться от однопроектных догм, ограничивающих выход за пределы установленных границ, восстанавливает и создает альтернативы, освобождается от сведения его к роли предмета;
- признает право на существование рядом других личностей на равных правах, освобождается от ксенофобии и мегаломании;
- осознает как различия, так и сходство, пропагандирует разные формы интеракции, расширяет полифонические структуры, отказывается от построения сообщества на принципах чуждости и враждебности;
- не допускает изоляции, разрыва межкультурных связей;

- преобразует концепции „свой – чужой”, относится к различиям и отличиям не с позиции угрозы, враждебности, ненормальности, а как к чему-то интересному, стимулирующему, любопытному и дружественному, способному помочь понять человека и мир;
- обладает способностью разрешать проблемы, возникшие в результате предубеждений и негативных стереотипов;
- характеризуется открытостью и толерантностью, отказывается от чувства культурного превосходства в пользу диалога, переговоров и обмена ценностями;
- признает факт равноценности всех культур (Nikitorowicz 2000: 329).

Присутствие вышеперечисленных элементов в субъективных практиках становится существенной предпосылкой трансформации социальной действительности и тем самым существовавших до сих пор структур в направлении взаимного изучения, понимания и взаимодействия в условиях существования многих культур.

Таким образом, многокультурные отношения следует понимать как своеобразный вызов, ибо человек, погруженный в них, функционирует *в ситуации множества конвенций, неопределенности коммуникативных кодов, которые требуют не столько воспроизведения, сколько постоянного объяснения своих значений* (Korporowicz 1997: 67). В итоге создается общественное коммуникативное пространство, вынуждающее испытуемого субъекта приобретать качественно новые компетенции для того, чтобы начать существовать в сложной действительности. Индивидуум, входя в многомерные отношения – личные, предметные, – неоднократно вынужден делать трудный для себя выбор. При этом общественная или культурная практика не облегчает ему выбора – полная напряжен-

ности и угроз, нестабильная (например, в экономическом плане), часто сужающая перспективы и сферу восприятия других и представляемых ими ценностей. Особенно ощутимой в связи с этим является испытание амбивалентности, вытекающей из размещения в мире культуры, являющимся „необузданным бытом“, в котором люди постоянно определяют свою принадлежность к нему, самоидентификацию, добиваясь ее признания. Особенно, если этот мир функционирует в условиях действия многих культур, т. е. среди такого круга явлений и процессов, в котором, что вполне очевидно, во многих случаях мы имеем дело с гетерогенными социальными группами и областями с разнородной смесью ценностей, эталонов и символов, берущих начало в разных культурных традициях и разных системах культуры (Bednarek 1999: 67–68).

Плоскостью, на которой становится возможным приобретение компетенций, не только преодолевающих вышеуказанные напряженности, но и позволяющих конструктивно справиться с ними, становится межкультурное образование. При этом следует предположить, что опыт личности (особенно детей и молодежи) в рассматриваемой области зависит от воспитательных действий, которым она подвергается в главных для нее условиях – естественных и институциональных. При этом уместно обратиться к мнению М. Тэйлора, который, рассматривая сферу интенциональных влияний, делит их на формальные, к которым относит школьные программы и инициативы, реализуемые в образовательных учреждениях или вне последних, и неформальные, совпадающие с целями формального образования и осуществляемые, главным образом, в культурных заведениях, а именно в культурных центрах, молодежных организациях и движениях, учреждениях внешкольного воспитания и т. п. Автор подчеркивает при этом, что учреждения внешкольного воспитания

носят факультативный характер, так как не несут отпечатка школьной обязательности (Taylor 2000: 124). В каждом из них, независимо от своего характера – интенционального или натурального, индивидуум приобретает опыт, знание, принимает определенные ценности, которые становятся существенными предпосылками его позиций, определяющих личные отношения, в которые он вступает с другими людьми в условиях культурного различия. В связи с этим образовательные учреждения, выполняя положенные согласно их уставу функции, должны определять адекватные (расположенные в межкультурном измерении) подробные цели, реализация которых должна осуществляться в основных рамках специфических для них форм деятельности: во время школьных уроков, воспитательных и внеурочных занятий или же неоднократно во время внешкольных занятий. Аналогичным образом дело обстоит с действиями, предпринимаемыми в натуральной среде индивидуума, в частности, в семье. Ибо, как замечает А. Гидденс, понимание перспективы „чужого“ заключается не в переходе от уверенности в собственном опыте к другой неузнаваемой личности (...), но в возлагаемом на других на ранних стадиях жизни доверии, которое также изначально заложено в действиях взрослых и становится отправной точкой восприятия стабильного внешнего мира и чувства прочной самоидентификации (Giddens 2001: 73). Таким образом, в зависимости от содержания процессов социализации, которые происходят в семейной среде личности, она изучает способы видения мира, его понимания и диалектики действия. Именно семья обязана также (в социальном и культурном плане) реализовать определенные воспитательные цели, в том числе и имеющие свой культурный генезис. Следует, однако, обратить внимание на тот факт, что если воспитание в духе многокультурных отношений в его интенциональном (институ-

циональном) измерении протекает (должно протекать) в соответствии с поставленными целями, то в семейной среде имеем дело скорее со столкновением закрепившихся в культурном плане ожиданий и требований, касающихся воспитания с индивидуальными (специфическими) для данной семьи ориентациями в этой области, содержание которых существенным образом дополнено аксиологическим компонентом. Дело в том, что перед семьей общество в плане культуры ставит определенные задачи (цели) – нормативные (моральные), ипсоцентрические, проблемные, гуманитарные и гражданские (Szerlag 2001: 276), реализация которых является необходимым условием воспитания молодого поколения – каждого индивида в отдельности – с целью субъектного проявления себя в многомерной действительности. Элементом, существенным образом обуславливающим эти процессы (особенно те из них, которые ориентированы на многокультурные отношения), являются признанные родителями ценности, которые создают своеобразное для каждой семьи аксиологическое пространство, в котором происходят процессы идентификации (особенно ребенка) с культивированными в нем взглядами, позициями, обычаями, эталонами поведения и поступков.

Из вышесказанного следует, что воспитание человека, способного к субъективному функционированию на стыке культур, кажется невозможным без обращения в проектировании телеологических и прагматических аспектов межкультурного образования к рассмотренным выше измерениям. Если в научных изысканиях относительно хорошо представлены вопросы, касающиеся целей межкультурного образования и техник их реализации в институциональном (формальном) измерении, то проблематика, относящаяся к роли межкультурных отношений в воспитательных действиях, применяемых родителями, функционирующими на стыке культур, изучена недостаточно.

Реальное измерение межкультурного образования на примере семей, функционирующих в литовском культурном многообразии

Исходя из вышесказанного, автором настоящей статьи предпринята попытка исследовать именно эту проблему. В качестве территории для проведения исследований был выбран город Вильнюс (Литва), в котором проживают представители разных национальностей. Таким образом, этот город является своеобразным культурным „пограничьем“ в его территориальном и содержательно-культурном значении (Nikitorowicz 1995a: 11–12), на котором сталкиваются разные культуры, опыты, ожидания и претензии. Следовательно, кумуляция в социальном пространстве этого района таких явлений, как совместные опыты (берущие начало в далеком прошлом), национальные тенденции (доминанция, сепаратизм, правовые решения, регулирующие функционирование меньшинств в их формальном аспекте и т. д.), культурная дифференциация, а также качество жизни национальных групп (Czykwin 2000: 51–52), придает ему статус „пограничья“.

Таким образом, в качестве объекта исследований выступили родители учеников общеобразовательных школ (330 семей), происходивших из преобладающих на данной территории национальных групп: литовской (90 семей), польской (96 семей), русской (66 семей) и белорусской (78 семей). Выбор именно такой популяции дополнительно вытекал из предпосылки, что в семьях с детьми школьного возраста особенно важным является наличие в повседневной практике вопросов, связанных с многокультурной средой и межкультурными отношениями. Это один из немногочисленных периодов в жизни молодого человека, когда имеет место интенсификация воздействий (формальных и натуральных), формирующих его личность: позиции, убеждения,

предрасположения. Анализу подверглись следующие главные измерения, в которых реализуется межкультурное образование:

- национальная неоднородность в Литве, особенно специфика национальной структуры, а также системы образования;
- бытовая ситуация семей;
- размер и динамика воспитательной функции, реализуемой в исследуемых семьях;
- значимые ценности для исследуемых родителей, рассматриваемые в контексте многокультурных отношений и воспринимаемые как ее аксиологический транслятор;
- возможности практической реализации целей межкультурного образования, сформулированных формальным способом.

Вышеназванные сферы стали основой для ответов на сформулированные нами вопросы, которые по сути сводились к начертанию общих аксиологических областей, благодаря которым становится возможным понимание, соглашение и взаимодействие в ситуации испытания на себе культурного разнообразия в Литве. Это и есть первый этап формирования интегрированной и открытой на мир самоидентификации (Szkułdarek 1993: 12–13).

Рассматривая государственные измерения функционирования национальных меньшинств в Литве, следует отметить, что законодательство этой страны санкционирует сосуществование многих культур. Это находит свое непосредственное отражение в правовых урегулированиях, касающихся среди прочего как участия представителей нацменьшинств в государственных органах (на самоуправленческом и центральном уровнях), так и создания и финансирования школ. Однако, как показывает практика, такие решения не полностью удовлетворяют членов названных общественных групп, особенно в отношении прав, гарантированных им конституцией. Поэтому многие ор-

ганизации и общества, действующие в рамках национальных меньшинств (главным образом, польского), вступают в активную полемику с решениями литовского правительства. Эта полемика касается, в основном, статуса образовательных учреждений национальных меньшинств. У последних, несмотря на правовые гарантии, возникает множество проблем, связанных, главным образом, с вопросом обучения родному языку или создания новых учреждений, а также поддержания уже существующих. В результате проведенных урегулирований были ограничены, например, возможности употребления родного языка во многих сферах общественной жизни (особенно в публичных учреждениях), а также в школах. Это порождает беспокойство и раздражение, что в сочетании с действующими стереотипами и распространением мнений, нарушающих достоинство определенной национальной группы, неоднократно приводит к проявлениям шовинизма и национализма среди ее членов.

Другим фактором, существенным образом влияющим на культурное сосуществование, является бытовая ситуация членов обществ, функционирующих в условиях многокультурных отношений, в особенности (в исследуемом случае) вид адаптации к находящейся в процессе трансформации литовской экономической действительности. Как показывают проведенные нами исследования, большинство семей следует отнести к группе с реактивной адаптацией и лишь небольшую часть исследуемых можно отнести к активному типу. Среди них преобладают, главным образом, семьи белорусские, польские и частично литовские. Однако для большинства исследуемых семей характерно пассивное приспособление к происходящим переменам, существенным образом влияющим на качество их повседневной жизни. При этом дал себя знать фактор национальной дифференциации: самого высокого статуса добились белорусские

семьи, затем польские и литовские, в самой трудной бытовой ситуации оказались русские семьи. Обобщая, можно утверждать, что большинство исследованных родителей ориентируется в предпринимаемых ими действиях на экзистенциальность, т. е. сохранение статус-кво. Именно эту сферу их активности и следует признать главной.

В свою очередь, исходя из предпосылки, что в установлении черт семьи и ее изменений, а также воспитательной ориентации существенную роль играет, среди прочего, ее бытовая ситуация, обоснованным было определение зависимости между этой ситуацией и реализуемой ею воспитательной функцией. Поэтому предметом дальнейшего анализа стали предпочтения родителей, касающиеся как воспитательных целей, реализация которых возложена в общественном и культурном смысле на семью, так и тех целей, которые сформулированы непосредственно самими исследуемыми, а также конкретных задач, вытекающих из воспитательной функции семьи. Сделанные нами наблюдения позволяют прийти к следующим выводам:

- исследуемые родители решительно выступают за общественно-моральную адаптацию своих детей. Следовательно, проблемы, вытекающие именно из такой ориентации, они декларируют в качестве основных предпосылок предпринимаемых ими воспитательных действий;
- они декларируют необходимость формирования позиций, являющихся отражением культурно-национальной принадлежности и обуславливающих выполнение обязанностей и гражданского долга;
- воспитание, как показывают эмпирические исследования, направлено прежде всего на субъектно-коэксистенциальное (ипсоцентрическое и гуманитарное) измерение;

- небольшое значение придается ими аспектам, развивающим в детях личность, а также их творческий потенциал.

Выделенные области родительского воспитательного влияния с учетом показателей предпочтений в отдельных национальных группах, а также проявляющиеся в их пределах зависимости (силы их связей) можно признать общими для исследуемой популяции. Остальные области, характеризующиеся наличием статистически значимых расхождений, касающихся признания их важности для воспитания, были исключены из сферы общих отправных точек. Как видим, они отвечают родительским ориентациям на экзистенциальность. Очередной раз дала себя знать ориентация на адаптацию с одновременным отмежеванием от того, что входит в область межкультурных отношений, т. е. открытие себя на „чужого“. Учитывая приписываемый этим вопросам уровень значимости, колеблющийся на границе существенных и малосущественных, трудно с полной уверенностью ожидать, что они найдут свое непосредственное применение в воспитательных практиках исследуемых семей. Об их действительной пользе, возможностях актуализации в конкретных действиях можно говорить, среди прочего, исходя из ценностей, признанных родителями в качестве значимых, так как субъектные аксиологические ориентации обладают существенными мотивационными качествами. Имея это в виду, нами проанализированы ценности (окончательные и инструментальные²), которым родители отдают предпочтение. Благодаря примененным нами статистическим процедурам, определена иерархия значимых ценностей (как в отношении к целой популяции исследуемых, так и в отношении к каждой из на-

² Типологизация ценностей принята нами вслед за М. Rokeach.

циональной групп в отдельности), показаны зависимости, какие они образуют в рамках структур, одновременно с указанием на факторы, которые устанавливают иерархию в этих структурах, а также была предпринята попытка определить функциональность возникших аксиологических пространств для индивидуальных действий. В итоге стало возможным определение реального измерения межкультурного образования в его аксиологическом контексте.

Обнаруженные закономерности дают основание утверждать, что имеется немного общих для исследуемых ценностей (как окончательных, так и инструментальных), т. е. таких, по отношению к которым имело место статистически существенное единство мнений, причем национальный фактор не стал дифференцирующим. Следовательно, учитывая их содержание, можно принять, что они связаны прежде всего с экзистенциальным измерением функционирования семьи. Среди приоритетных ценностей преобладает ориентация на счастье в жизни, личную свободу, испытание удовольствий, а также развитие собственной индивидуальности. Исходя из этого, представляется обоснованным считать такие ценности универсальными для всей исследуемой популяции. Можно предположить, что высокая степень идентификации с ними повлечет за собой актуализацию родительской деятельности. Тем более, что они продолжают оставаться в познавательно-функциональной зависимости от инструментальных ценностей. Это означает, что они создают аксиологически дополнительные пространства, к которым принимающие их индивидуумы относятся, определяя для себя соответствующие цели и способы их реализации. Таким образом, эти ценности по отношению друг к другу должны быть комплементарными. Как показывают результаты исследований, в этих пространствах возникли следующие инструментальные ценности, которые одновременно получили статус общих для

исследуемых родителей (независимо от их национальной принадлежности): работа, здоровье, ответственность, общественное признание, достижения и смелость. Они относятся к области, лишенной напряженности. Это означает, что они могут стать точкой соприкосновения, несмотря на наличие культурного различия. Все отмеченные ценности фактически имеют характер персональных измерений, так как в подавляющем большинстве их содержание связано именно с этим измерением функционирования индивидов, которые их признают. Следовательно, мы имеем дело с решительной ориентацией исследуемых на себя. Это находит свое обоснование в ранее отмеченной тенденции делать приоритетными жизненные цели экзистенциального характера. Дело, однако, в том, что эти ценности не находят непосредственного применения для актуализации в индивидуальных действиях исследуемых, не содержат важных элементов для установления межкультурной коммуникации, ибо по своей сути не относятся ни к „чужому“, ни к культуре, ни хотя бы к национальной принадлежности. Они создают как бы герметичное пространство, которое трудно расположить в более широком, чем собственная перспектива, общественном контексте. Тем более, что последний главным образом определяется для исследуемых двойственными ценностями (полными противоречий и напряженности). К ним следует отнести:

- в окончательном измерении – добро других людей, мир на земле, дружбу, вероисповедание, активную жизнь, благо страны, а также красоту природы и искусства;
- в инструментальном измерении – бескорыстие, чуткость, совершенство, упорство в действии, интеллигентность, соблюдение нравственных принципов в жизни, честность.

Это элементы, открывающие перед личностью иные, отличные от ее собственной,

перспективы – *перспективу другого человека и перспективу мира* (идей, эстетических ощущений и гармонии, национальной принадлежности). Атрибутивно они не относятся к экзистенциальному измерению функционирования человека. Они скорее определяют области, в которых имеет место процесс формирования чувства как собственной (индивидуальной) самоидентификации (с сильно выраженным антропоцентризмом), так и самоидентификации „чужого“. Однако эта перспектива не близка исследуемым родителям, что в результате отдаляет момент совместного субъектного функционирования на стыке культур, ибо в рамках этих ценностей дал себя знать фактор национальной принадлежности исследуемых родителей.

Таким образом, трудно ожидать от родителей воспитательных действий, ориентированных в своей телеологии на многокультурные связи, так как в них не много места для:

- формирования позиций детей, выражающих надлежащие идее многокультурности отношения к стране, народу, родине;
- повышения восприимчивости к таким проблемам глобального характера, как мир на земле, справедливость, добро других людей;
- стимулирования активности, объектом которой является другой человек, его мир смысла и понимания, так как эти действия не отождествляются в достаточной степени с такими ценностями, как бескорыстие, чуткость и толерантность;
- формирования нравственности со всеми ее аксионормативными коннотациями.

Эти ценности имеют для них характер скорее трансцендентных, чем реальных предпосылок общественного/культурного функционирования. Поэтому планирование интенционального воспитания (формаль-

ного, институционального), опираясь на предположение, что ценности имеют абсолютно одинаковое значение для участников процесса, заранее может быть обречено на неудачу и привести к формированию фасадных позиций в этой области. Такое положение вещей устраняет межкультурное образование из его натурального контекста и тем самым придает ему статус скорее формального измерения, которое не находит продолжения в личных действиях молодого поколения, подвергаемого воздействиям.

Возможности актуализации межкультурного образования в общественной практике

Рассматривая возможности актуализации межкультурного образования в общественной практике, которая имела бы также и свои субъектные (индивидуальные) отправные точки, следует принять, что это обусловлено, главным образом, опытом, приобретенным индивидуумом, благодаря которому в контакте с представителем другой культуры он сумеет понять его специфическую систему ориентации в окружающей действительности, т. е. его ценности, способ мышления и действия. Этот опыт должен формироваться в трех основных плоскостях (Sliwerski 1998: 299–300):

– политической – целью межкультурного образования в этой плоскости является формирование толерантности, взаимопонимания между культурами;

– общинной, когда индивидуум не только осознает различие отдельных культур, но испытывает их общинный характер, который в общественной плоскости способствует межчеловеческой солидарности;

– моральной – врастающий в многокультурный мир субъект учится переносить на почву межкультурной коммуникации ценности, нормы и моральные принципы, которые определяют общественное функ-

ционирование как отдельной личности, так и целых обществ.

В результате создается телеологическая триада, которую образуют толерантность, солидарность и общественная мораль. Следовательно, чтобы признать воспитание молодого поколения для функционирования в многокультурной среде эффективным, воспитательные процессы, организованные более или менее осознанно, должны включать эти элементы. Однако, как показывают результаты проведенных исследований, нельзя считать их априори реальными предпосылками межкультурного образования, реализованного по отношению к разнородному в культурном отношении обществу как единому целому, так как они обозначают (в исследуемом случае) ценности, характеризующие статистически существенным расхождением в отношении уровня их предпочтения. Таким образом, в ситуации вхождения индивидуума в личные отношения на рубеже культур последние могут стать источником напряженности. Следовательно, они не будут способствовать пониманию и соглашению и тем самым не позволят увидеть перспективы „чужого“. Таким образом, социализация, с которой мы сталкиваемся в исследуемых семьях, имеет нецеленаправленный (т. е. смешанный, рассеянный) характер. В результате трудно приобрести культурную идентификацию, выработать чувство принадлежности, а самое главное – собственной культурной самоидентификации. В связи с этим трудно также ожидать, что идея культурного плюрализма, обуславливающая общественное сосуществование на стыке культур, будет иметь шансы реализоваться в жизни молодого поколения литовцев, поляков или русских, проживающих в Литве, без своего аксиологического отнесения в индивидуальных воспитательных действиях их родителей. Если ребенок подвергается интенциональным воздействиям, ориентированным на многокультурные взаимоотношения, он не испытывает их одновременно в воздействи-

ях семейной среды. В этом случае возникший диссонанс (особенно на аксиологическом фоне) может повлечь за собой прекращение или отказ от активных действий, инспирированных интенционально (в формальном измерении). Поэтому, проектируя межкультурное образование, прежде всего следует предпринять действия в сторону расширения сферы аксиологических универсалий для членов разнородного в национальном плане общества посредством включения в нее самых высоких недвойственных (лишенных напряженности) ценностей. Таковую возможность предоставляют ценности, разделяемые всеми.

Введение в действие такого процесса возможно, если будут выполнены следующие условия (Nikitorowicz 2001: 33–34):

- школьная программа не должна восприниматься учениками и родителями как средство символического насилия, как навязывание значений и их однородной интерпретации;
- школа должна содействовать развитию культурной самоидентификации, придавать ранг и значение семейно-родственным, локальным, этническим и религиозным ценностям и одновременно формировать навыки коммуникации и диалога в процессе перехода от одномерной к многомерной, многоплоскостной самоидентификации (сохранять связь, разрешать конфликты, не вызывать защитных реакций, а приводить в действие интеграционные процессы);
- школа должна формировать позиции открытости по отношению к „чужому“, толерантность, понимание, желание познать и сотрудничать, вызывать увлечение у воспитанников через восхищение другими культурами и людьми, приучать к ведению диалога, в котором найдется место для разных взглядов, выражаемых без страха и опасения;

- в работе школы необходимо опираться на модель межкультурной коммуникации, формировать умение вести переговоры и диалоги с „чужими“, направлять коммуникацию на признание, обогащение и поддержание отличия при одновременном отказе от отмежевания, сепарации и изоляции, делать установку на диалог как возможность развития, на поддержку в развитии собственной группы (процесс диалога и опыт чужой культуры одновременно являются процессом опыта и развития собственной культуры, не дестабилизируют ее, а благотворно влияют на ее развитие);
- необходимо принять многовариантную стратегию образования с учетом потребностей и запросов индивидов и групп национальных меньшинств, использовать естественную культурную структуру, естественные ситуации культурного различия, естественные области многообразия культур и в этой схеме познать специфику различия, сохраняя ориентацию в системе собственной культуры при одновременном умении пользоваться многообразием отнесений, различными культурными кодами, опытом, учитывающим погружение в гибридную нетождественность (проблема с однозначным определением себя);
- необходимо предпринять действия, поддерживающие группы разных этнических и национальных сообществ в процессе культивирования собственной идентификации, одновременно помогая в реализации гражданских задач с одновременным присутствием и коммуникацией со средой большинства.

Как следует из вышесказанного, существование межкультурного образования в практике многокультурного общества нуждается в комплексном подходе к нему.

Школьное образование (исходя из своих главных функций) не может, таким образом, держаться в стороне от разной в культурном отношении среды – ее черт, динамики функционирования, ожиданий, направлений развития, возможности вести диалог, умения вести переговоры и идти на компромисс, открытости на различие и тем самым разрешение на его „существование“ – особенно по отношению к столь фундаментальной среде, какой является семья. Создание совместных отправных точек избавляет от напряжения и одновременно предоставляет возможности для соглашения и взаимодействия, а фактор, дифференцирующий в культурном плане, перестает быть диссонансообразующим элементом. В свою очередь, он начинает играть важную роль в процессе культурной идентификации (культурной принадлежности), а также в процессе размещения единицы/группы в более широком масштабе – от локального, регионального к глобальному, делая возможным, таким образом, переход от этапа закрытой самоидентификации к открытой. Поэтому школьное образование (реализованное в межкультурном контексте) должно стать скорее плоскостью, в которой возможно взаимное проникновение этих различий и создание новых качеств, благодаря которым станет реальной перспектива формирования субъектной ориентации индивидуума, самоидентификация которого будет положительно вписываться в контекст культурного „пограничья“.

Литература

Bednarek, S. 1999. „Problem wielokulturowości we współczesnej polskiej refleksji humanistycznej”. *Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja. Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej. Towarzystwo Wiedzy Powszechnej* 3: 67–68.

Czykwin, E. 2000. *Białoruska mniejszość narodowa jako grupa stygmatyzowana*. Białystok: Trans Human Wydawnictwo Uniwersyteckie.

- Giddens, A. 2001. *Nowoczesność i tożsamość. "Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Korporowicz, L. 1997. "Wielokulturowość a międzykulturowość", w *U progu wielokulturowości. Nowe oblicza społeczeństwa polskiego*, red. M. Kempyn, A. Kapciak, S. Łódziński. Warszawa: Oficyna Naukowa, 67.
- Miluska, J. 2001. "O komercjalizacji tożsamości narodowej", w *Kultury tradycyjne a kultura globalna tom I*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 37.
- Nikitorowicz, J. 1995a. *Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Nikitorowicz, J. 1995b. *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Nikitorowicz, J. 2000. "Wymiary edukacji w dobie globalizacji (edukacja regionalna, wielokulturowa, międzykulturowa)", w *O nowy humanizm w edukacji*, red. J. Gajda. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 329.
- Nikitorowicz, J. 2001. "Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa", w *Kultury tradycyjne a kultura globalna, tom I*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Rokeach, M. 1973. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Sadowski, A. 2001. "Polacy a większości narodowe na wschodnich pograniczach", w *Kultury tradycyjne a kultura globalna, tom II*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 33.
- Śliwerski, B. 1998. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szerląg, A. 2001. *Ku wielokulturowości. Aksjologiczny sens wychowania w rodzinie na litewskim pograniczu kulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Szkudlarek, T. 1993. "Rozwój, edukacja, tragiczność. Konsekwencje formalnego modelu hierarchizacji wartości." *Forum Oświatowe* 7: 12–13.
- Szczurek-Boruta, A. 2001. "Wybrane wyznaczniki komunikacji międzykulturowej", w *Kultury tradycyjne a kultura globalna, tom I*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 130.
- Taylor, M. 2000. "Każdy inny – Wszyscy równi – rzecz o edukacji międzykulturowej", w *Edukacja w świecie współczesnym*, red. R. Leppert. Kraków, 124.

GLOBALISATION AND THE PROTECTION OF LOCALITY: OPPORTUNITIES FOR INTERCULTURAL EDUCATION IN THE MULTICULTURAL SOCIETY

Alicja Szerlag

The intercultural education is a new dimension of experience for the subject. It is also the new dimension of the formation of its personal and social identity, especially when it proceeds in the situation of collision between two tendencies – the globalisation and the protection of locality. The function of individual at the cultural borders is possible thanks to the realisation of its basic tasks, since it is equipped with the necessary competencies. To make this process effective it is necessary to determine its real chances to actualise the multicultural society in practice. The dimensions where among others the nationality can prove to be the factor significantly differentiating the personal intercourses in the defined social space acquire here the special importance. Taking their range into consideration it is necessary to treat the intercultural education complexly in the school education where the attributes of family environment of students should be treated in a special way. The way to multiculturalism leads through the family, local and regional matters.

GLOBALIZACIJA – LOKALUMAS: TARPKULTŪRINIO ŠVIETIMO GALIMYBĖS DAUGIAKULTŪRĖS BENDRUOMENĖS GYVENIME

Alicja Szerlag

Remiantis atlikto tyrimo rezultatais galima teigti, kad ugdymo subjektui tarpkultūrinis ugdymas yra nauja patyrimo dimensija. Taip pat tai naujas asmenybės formavimo ir socialinio identiteto aspektas, ypač pasireiškiantis dviejų tendencijų – globalizacijos ir lokalumo – sandūroje. Individo veikla kultūrų sandūroje galima įsisąmoninus pagrindines užduotis, kadangi ji aprūpinta būtina kompetencija. Siekiant padaryti šį procesą efektyvų, reikia nustatyti realias galimybes daugiakultūrei visuomenei aktualizuoti. Dimensijos, tarp jų ir tautiškumas, gali būti veiksnys, padedantis diferencijuoti asmeninius santykius apibrėžtoje socialinėje erdvėje. rūpinantis tuo, svarbu kompleksškai nagrinėti tarpkultūrinį ugdymą mokyklinio ugdymo kontekste. Kelias į daugiakultūriškumą eina per šeimą, vietinę ir regioninę veiklą.

Reikšminiai žodžiai: globalizacija, lojalumas, tarpkultūrinis susivienijimas, daugiakultūriai santykiai, nacionalinės mažumos, auklėjimas, socializavimas.

Įteikta 2007-05-18; priimta 2007-05-23