

И.Т. Сулейманов,
ГОУ ВПО «Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова», Германская служба педагогических обменов (PAD)

Об исторических предпосылках организации поликультурного образования на педагогических специальностях вузов Германии

Одной из важнейших особенностей современного общества является его возросшая (по сравнению с прежними эпохами) гетерогенность в самом широком ее понимании: языковая, культурная, этническая, национальная и т.д. Причин, которые обусловили эти изменения, существует множество, наиболее важные из них – это стремительное развитие технологий (и, прежде всего, средств коммуникации) и миграционных процессов, повышение мобильности населения и усиление процессов межгосударственной интеграции и глобализации (как фактора, влияющего сегодня прямо либо косвенно практически на каждого жителя Земли). Наиболее ощутимо влияние всех этих процессов в Европе, где стерты границы и общества характеризуются понятием «иммигрантское общество» (И. Гоголин). Германия является одной из таких европейских стран.

Как отмечает И. Гоголин, иммигрантская культура в Германии имеет обширную историю, несмотря на то, что вплоть до второй половины прошлого века политики в этой стране отказывались признавать тот факт, что германское общество уже давно является «иммигрантским». Конечно, сегодня это определение связывается в сознании многих людей с притоком в послевоенную Западную Германию рабочих из Турции, Югославии, Италии и т.д. Но еще задолго до этого в Германию (или бывшие германские государства) ехали и жили там голландцы, поляки, датчане, французы, китайцы, русские и многие другие. Но вопрос о поликультурном образовании встал лишь во второй половине XX века.

В. Нике выделяет в истории развития поликультурного образования в Германии четыре фазы:

- 1) период так называемой «педагогике для иностранцев», когда национальная система образования столкнулась с притоком иностранных рабочих, их семей и детей;
- 2) период активной критики «педагогике для иностранцев»;
- 3) период дифференциации специальной педагогики и поликультурного образования;
- 4) период расширения этнических перспектив.

«Педагогика для иностранцев» как неотложная помощь

Первоначально немецкая школа столкнулась с проблемой отсутствия приемлемого уровня владения немецким языком (либо полным невладением языком) у иностранных

учащихся, которые были привезены их родителями из родной страны. После некоторых колебаний обучение детей иностранных рабочих в немецкой государственной школе было провозглашено обязательным, поэтому основной и первостепенной задачей школы стало как можно более быстро обучить ребят немецкому языку на уровне, достаточном для эффективного восприятия учебного содержания. Это была принципиально новая задача для немецкой школы. Для ее эффективного решения были заимствованы дидактические концепции из методики преподавания немецкого языка как иностранного. Вместе с тем, наблюдалась необычная картина: чем больше иностранные ученики во время своего пребывания в Германии изучали немецкий язык в процессе непосредственного общения и взаимодействия со средой вне школы, тем острее становилась необходимость замещения методики преподавания иностранного языка особой, специально созданной методикой преподавания *немецкого как второго языка*, позволявшей более адекватно реагировать на особые условия овладения языком в подобных ситуациях.

Поставленная задача потребовала обновления организационной и учебно-методической структуры школы. Иностранные учащиеся обучались отдельно до тех пор, пока не овладевали необходимым уровнем немецкого языка.

Таким образом, на базе нового ряда задач, вставших перед немецкой школой, и с учетом целевой группы педагогического взаимодействия возникла «педагогика для иностранцев».

Период активной критики «педагогике для иностранцев»

В начале 1980-х годов различные причины привели к резкой критике практических и концептуальных подходов к работе с иностранными учениками. Основным выражением такой критики стал упрек в том, что в обществе создавалась ложная уверенность в возможности мирного и действенного решения этих проблем чисто педагогическими средствами. Подобное настроение немецкой педагогической общественности отражено, к примеру, в названии широко цитируемой в зарубежной педагогической литературе статьи Ф. Гамбургера «О невозможности заместить политику педагогикой» (1981 г.).

Среди прочего подверглась критике и стигматизация целевой группы: если иностранцев считать предметом специальной практической и теоретической деятельности, то следует рассматривать их как группу людей с особыми (в т.ч. образовательными) потребностями, с некими дефектами по сравнению с нормой, т.е. с местным населением.

Следствием данной критики стало осознание необходимости работать не в рамках «педагогике для иностранцев», ориентированной на целевую группу (детей иностранных рабочих и иммигрантов), а в контексте «педагогике компенсации неблагополучности» (Ф. Гамбургер), то есть в связи с усилиями по выравниванию шансов детей мигрантов.

Вследствие подобной критики возникли концепции поликультурного образования в мультикультурном обществе. В них нашли свое отражение идеи, согласно которым представители иммигрантских меньшинств не должны подвергаться обязательной аккультурации, а наоборот – должны иметь возможность вести привычный для их культуры образ жизни, одновременно принимаемый большинством, т.е. коренным населением Германии, а также сохранять свои традиции, передавая их следующим поколениям. Таким образом, перед системой образования и воспитания встала еще

одна принципиально новая задача: подготовить подрастающее поколение к жизни в нарождающемся поликультурном обществе при новом его понимании. В. Нике приходит к выводу о том, что с самого начала описанная задача была направлена, прежде всего, на воспитание детей большинства и ставила целью по возможности предотвратить возникающую враждебность немецкого большинства к иностранным рабочим и их семьям, обусловленную, главным образом, конъюнктурным экономическим спадом.

Последствия критики: период дифференциации специальной педагогики и поликультурного образования

Большая часть педагогов начала разграничивать все то, что считалось необходимым для поддержки детей и молодежи иностранного происхождения, и новую задачу подготовки к жизни в поликультурном обществе, именно эту новую задачу и стали обозначать термином «поликультурное образование».

Период расширения этнических перспектив

Можно констатировать, что одним из последствий критики и дифференциации *педагогики для иностранцев и поликультурной педагогики* явилось расширение этнических перспектив, в результате чего стали приниматься во внимание не только ситуации вокруг иностранных наемных рабочих и их семей, но и иных этнических меньшинств: беженцы, исторически проживающие национальные меньшинства (например, синти и рома), языковые меньшинства (датское в Шлезвиг-Гольштейнии, сербское в Бранденбурге). Развиваемый далее принципиальный подход к этническим меньшинствам привел к тому, что понятие *меньшинство* стало рассматриваться максимально широко. В качестве таковых стали рассматривать любые общественные группы, состоящие из ущемляемых и «иных» в широком смысле индивидов, даже если эти структуры численно не являются меньшинством: *люди с особыми физиологическими потребностями, женщины, представители сексуальных меньшинств, престарелые люди* и т.д.

И. Гоголин и М. Крюгер-Потрац отмечают, что с 60-х по 80-е годы на последствия рабочей иммиграции в Германии реагировали лишь две сферы общественной деятельности: школа и социальная работа. Но основное внимание тогда обращалось лишь на соответствующее повышение квалификации и дополнительное образование сотрудников, а не на подготовку молодых специалистов в вузах. Первыми организациями, которые стали создавать подобные курсы повышения квалификации, были некоторые инициативные группы или благотворительные организации, занимавшиеся «работой с иностранцами» (так официально назывался данный вид деятельности вплоть до конца 80-х годов). Инициативные группы организовывали дополнительные занятия для учеников или оказание помощи детям-мигрантам при выполнении ими домашних заданий, благотворительные объединения отвечали за социально-педагогическое сопровождение иностранных рабочих и их семей. Одновременно ассоциациями учителей организовывались курсы повышения квалификации для преподавателей, которые работали с иностранными учениками в подготовительных и обычных классах. Параллельно с этим вузы стали предлагать учебные курсы и мероприятия (это делали институты или кафедры педагогики, германистики и методики преподавания), рассказывающие

о влиянии процессов миграции населения на различные общественные сферы, в том числе и на образовательную.

Лишь в немногих вузах из разрозненных учебных курсов начали возникать скоординированные предложения интегрированных курсов. В конце 1970-х годов впервые была открыта дополнительная специальность «Учитель для детей с родным языком, не являющимся немецким» в Педагогической высшей школе города Ландау. В начале 1980-х годов подобные дополнительные специальности появились например, в университетах города Гамбурга, Эссена, Кельна и Мюнстера. Как бы не отличались все эти предлагаемые специальности, все они включают в себя три компонента: *поликультурную педагогику, немецкий язык как второй язык и базовые знания одного из иммигрантских языков*. Наряду с этими дополнительными специальностями стали появляться (пусть и очень редко) основные специальности схожего профиля: *поликультурная педагогика, немецкий язык как второй язык* или изучение в качестве основной специальности одного из *языков меньшинств*. Первые попытки включения поликультурной педагогики в содержание образования будущих педагогов наблюдаются с конца 90-х – начала 2000-х годов.

В связи с вызванной Болонским процессом модуляризацией педагогических специальностей в 1990-х годах и их переходом на систему бакалавр/магистр можно констатировать, что во многих вузах произошли значительные изменения в спектре предлагаемых специальностей и содержании их образования. Так, постепенно закрываются традиционные дополнительные специальности «Поликультурная педагогика/немецкий язык как второй язык», но на их месте возникают новые образовательные предложения. Один из возможных вариантов сохранения поликультурного компонента при подготовке педагогических кадров в рамках новых специальностей – это закрепление поликультурного образования в качестве базовой темы ядерного содержания образования (куррикулума) педагогических специальностей. В этом русле находятся и рекомендации Германского педагогического общества относительно куррикулума основных педагогических специальностей, а также структурной модели подготовки учителей. В этих документах приведены темы из области поликультурной педагогики, и вполне возможно, что и темы из других специальных научных областей могут преподаваться и изучаться в контексте поликультурной перспективы.

Другая возможность заключается в следующем: в рамках основной педагогической специальности можно выбирать специальные (элективные) модули. И. Гоголин видит недостаток этого решения в том, что эти модули организованы преимущественно с позиций педагогики и социологии, то есть при таком подходе приходится отказаться от междисциплинарного характера имевшихся ранее дополнительных специальностей.

Третья возможность – организация в вузах образовательных курсов с присвоением степени магистра по поликультурным специальностям. Подобное решение было принято, например, в Университете города Ольденбурга (*Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg*).

Четвертый вариант разрешения возникшей проблемы – открытие одногодичных курсов дополнительного образования. С 2003 года в Свободном университете города Берлина (*Freie Universität Berlin*) уже существуют такие международные курсы (*„Intercultural Education“ / «Поликультурное образование»*).

Таким образом, можно утверждать, что в германской системе высшего образования сложились механизмы, позволяющие готовить специалистов для работы в современ-

ном обществе, где гетерогенность присутствует во всех сферах жизнедеятельности человека. Важно, что поликультурная составляющая профессионального образования с уверенностью входит в базовое содержание подготовки педагогов. Полагаем, что опыт организации поликультурного образования в рамках педагогических специальностей вузов, а также учет исторических предпосылок его внедрения в образовательную практику представляют известный интерес как для российской системы образования, так и для стран ближнего зарубежья в контексте их тесного сотрудничества и интеграции.

Литература

1. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Kerncurriculum für das Hauptfachstudium in Erziehungswissenschaft (31.01.2005). [URL] / DGfE. – <http://www.dgfe.de>.
2. Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System (31.12.2005). [URL] / DGfE. – <http://www.dgfe.de>.
3. Gogolin, I. / Krüger-Potraz, M. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. [Text] / I. Gogolin, M. Krüger-Potraz. – Verlag Barbara Budrich Opladen & Farmington Hills, 2006.
4. Hamburger, F. / Seus, L. / Wolter, O. Zur Delinquenz ausländischer Jugendlicher: Bedingungen der Entstehung und Prozesse der Verfestigung. [Text] / F. Hamburger / L. Seus / O. Wolter. – Wiesbaden: Bundeskriminalamt, 1981.
5. Krüger-Potraz, M. Lehrerbildung interkulturell. Texte, Materialien, Dokumente. [Text] / M. Krüger-Potraz. – Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, 2001.