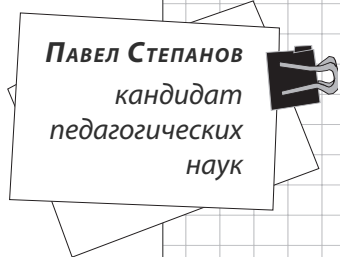


Приёмы воспитания межкультурной толерантности у подростков¹



ПАВЕЛ СТЕПАНОВ
кандидат
педагогических
наук

Проблема толерантности на сегодняшний день является одной из самых актуальных в России – стране многонациональной и многоконфессиональной, стране с множеством разнообразных и непохожих друг на друга культур, стране со множеством проблем в межкультурных отношениях. К сожалению, сегодня нетерпимость через СМИ и социальное окружение детей все чаще проникает и в школу. Расизм, профашистские настроения, культурная дискриминация становятся распространенным явлением в детской среде. Возникает вопрос: может ли школа как-то препятствовать этому? На наш взгляд, не только может, но и должна!

Воспитательная деятельность педагога — это деятельность, направленная на создание благоприятных условий для развития личности ребенка. Описывая алгоритм этой деятельности, описывая порядок реализации этих необходимых педагогических условий мы описываем методику воспитания.

¹ Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 01-06-00117а)

Предлагаемое ниже описание методики воспитания межкультурной толерантности у школьников-подростков дает представление о необходимых педагогических условиях развития этого личностного качества, о взаимосвязи этих условий и порядке их реализации в образовательной практике. Оно призвано в общих чертах дать ответ на вопрос о системе необходимых действий педагога, воспитывающего в ребенке толерантность.

1. Исходным основным условием развития толерантности у школьников-подростков является *организация встреч школьников с иными культурами в специально подготовленной, педагогизированной, среде, привлекательной и ценной для подростка*. Таким образом, педагог как бы «перемещает» контакты школьника с другой культурой из стихийной социальной среды в некое ограниченное педагогическими рамками пространство, внутри которого можно произвольно и целенаправленно создавать необходимые условия для успешного в плане воспитания протекания этих встреч: выбирать «собеседника» и предмет взаимодействия; регулировать их продолжительность и интенсивность; организовывать специальную работу — дискуссии, рефлексии.

Встречи школьников с иными культурами могут быть смоделированы педагогом в специальных игровых ситуациях, где сами подростки берут на себя роли представителей различных культур и, стараясь удерживать свою новую культурную позицию (что, конечно, требует от них основательной подготовки к игре), вступают в предусмотренный игровым сценарием «межкультурный» диалог по каким-либо проблемам.

Подобные игровые ситуации можно организовать в рамках обычных школьных занятий. Большим потенциалом здесь обладают уроки истории, обществознания, граждановедения, литературы, МХК, иностранного языка, географии, а также факультативы или кружки гуманитарной направленности и классные часы.

В выборе тем игровых занятий и времени их проведения педагог может опираться на учебные программы по школьным

предметам, тем самым встраивая данные занятия в учебный процесс. Во-первых, это позволит ребенку подойти к разыгрываемой встрече с некоторым полученным на уроке запасом знаний о той или иной культуре. Во-вторых, это позволит педагогам использовать данные занятия и в учебных целях: такие игры могут стимулировать познавательную активность учащихся, расширять полученные ими на обычных уроках знания, выполнять функцию закрепления пройденного материала по соответствующей теме. В-третьих, это позволит не перегружать учебные программы дополнительными спецкурсами, посвященными толерантности.

Такого рода занятия позволяют учащимся в игровой форме познакомиться с культурным многообразием мира, выявить наиболее очевидные культурные различия, увидеть возникающие вследствие этих различий межкультурные конфликты. Разворачивающиеся в ходе игры «межкультурные» диалоги позволяют подростку посмотреть на привычную реальность глазами другого, увидеть оценку того или иного события (явления) с позиций иной культуры, услышать мнение, отличное от своего собственного.

Вот несколько примеров из практики.

Игра «*Законы для Хрисламоленда*», моделирующая переговоры представителей христианского и мусульманского населения вымышленной страны Хрисламоленд. Здесь обсуждались проблемы, которые могут возникать в подобном государстве, и способы решения этих проблем.

Сюжет игры «Слушается дело о кавказской войне» разворачивался как судебный процесс над войной, в котором принимали участие «представители» враждующих сторон в конфликтах на Кавказе XIX и XX вв.

Игра «Встреча миров» позволила смоделировать встречу жителей Старого и Нового Света в так называемую эпоху великих географических открытий и развернуть межкультурный диалог, отражающий различие взглядов европейцев и местных жителей на эти открытия.

Рассмотрим, как проходят подобные встречи и что они дают подростку.

При подготовке игры *«Законы для Хрисламоленда»* педагог, ознакомив школьников с игровой ситуацией (...в некоей стране Хрисламоленд с давних пор проживают два народа, исповедующих различные религии — ислам и христианство), предлагает им выбрать одну из игровых ролей: христиан или мусульман. Затем учащимся предлагается сделать еще один выбор. Если кто-то из них считает, что совместное проживание в одном государстве представителей двух разных конфессий не только возможно, но и выгодно для тех и других, и он готов вести переговоры о правилах такого проживания, то дома ему предлагается подготовить аргументы в защиту своего мнения. Во время игры таким ребятам придётся вести переговоры. Если же кто-то полагает, что пребывание христиан и мусульман в одном государстве вызовет преимущественно проблемы и конфликты, что существование такого государства бесперспективно и он готов критиковать позицию переговорщиков, то ему предлагается дома поработать над вопросом о том, какие именно проблемы могут возникнуть в таком государстве. Во время игры эти ребята будут показывать тем, кто сидит за столом переговоров, какие проблемы им предстоит решать.

Шестиклассниками школы № 825 г. Москвы были инициированы дискуссии по поводу таких проблем многоконфессионального государства: проблемы смешанных браков и религиозного воспитания детей в смешанных семьях; проблемы соотношения разных религиозных традиций и чрезвычайной опасности оскорбления религиозных чувств друг друга; проблемы светскости власти и невмешательства церкви в государственные дела и т.д. Это помогло школьникам разработать некоторые правила (конечно, во многом наивные), призванные, по их мнению, предупредить возникновение религиозных конфликтов. Вот некоторые из них.

1. Править государством должны 2 человека (их выбирают все взрослые жители страны), но обязательно христианин и мусульманин. Возникающие между ними спорные вопросы разрешаются выборной Думой.

2. Также и суды будут вести двое судей: христианин и мусульманин, а окончательное решение вынесут присяжные заседатели.

3. Власть не должна отдавать предпочтение какой-либо религиозной группе. Правители не должны вмешиваться в церковные дела ни христиан, ни мусульман. Церковь также не имеет права вмешиваться в государственные дела.

4. Летоисчисление в нашем государстве производится не от Хиджры, и не от Рождества Христова, а от основания нашего совместного государства.

5. Образование в школах будет одинаковым для всех. Обучение будет совместным.

6. В нашем государстве приветствуются смешанные браки. Мужчина и женщина по взаимному согласию могут принять веру будущей супруги или супруга или сохранять свое вероисповедание. В этом случае они должны проявлять уважение к традициям, обычаям, праздникам друг друга.

7. Дети, родившиеся у таких родителей, изучают основы религии мамы и папы. Дети должны уважать веру обоих родителей. При достижении совершеннолетия они сами могут выбрать — какому Богу поклоняться, но могут отказаться от религии вообще. Родители не должны влиять на выбор ребенка.

8. Многоженство в нашем государстве не осуждается, если у супругов по этому вопросу есть взаимное согласие. Но если один из них против — другой не вправе возражать ему. Если противоречия в таком вопросе будут неразрешимыми, то такая семья может распасться.

9. Ношение женщинами чадры, как это требует их религия, в нашем государстве допускается по согласию самой женщины. Принуждение запрещено.

10. Крестовые походы и джихад с оружием в руках в нашем государстве запрещены. Борьбу за веру можно вести только без насилия.

11. За преступления, связанные с оскорблением религиозных чувств (например, осквернение мечетей или храмов), наказание будет более стро-

гим, чем за обычные преступления, так как это может привести к взаимной вражде и распаду государства. Дети не несут строгих наказаний, так как не всегда могут осознать и понять то, что делают плохо.

В ходе игры «*Слушается дело о кавказской войне*» учащиеся 8-го класса пытались выяснить, как двумя воюющими сторонами могут оцениваться причины кавказских войн, их справедливость или несправедливость, а также возможные последствия. В начале полемики ребята, как правило, занимали наиболее крайние, радикальные позиции. Но знакомство с противоположной точкой зрения, высказываемой их товарищами, заставляло «смягчить» собственные претензии к оппонентам, более «резво» взглянуть на происходящие события, дать более взвешенную оценку другой стороне, более критично отнестись к себе. Интересно, что в процессе игры обе стороны всё более начинали рассуждать с позиций не военных, а гражданского населения. В ходе диалога детьми все отчетливее проводилась грань между чеченцами (как народом со своей историей, традициями, обычаями, верой и правом самостоятельно решать свою судьбу) и боевиками (которые вовсе не обязательно выражают интересы первых и не должны с ними отождествляться). Ребята пытались увидеть в своих «противниках» людей с интересами, желаниями, страхами и надеждами, схожими с их собственными.

Большое значение имеет факт включения в игру взрослого. Педагог может включиться в игру в качестве участника, превратив моделируемую в игре встречу культур в проблемный диалог. Тогда он проходит в форме спора учителя с классом. Здесь по договоренности с ребятами взрослый может взять на себя особую игровую роль: занять наиболее крайнюю, экстремистскую, нетолерантную, дискриминационную по отношению к другим позицию, выдвигая при этом заведомо спорные и сомнительные аргументы. Этим он провоцирует подростков на сопротивление, на активный поиск ими аргументов, развенчивающих данные установки. По такому сценарию, например, проходило игровое

занятие «Встреча миров», где обсуждался вопрос об «открытии» европейцами Индии. Педагог при этом удерживал европоцентристскую позицию, настаивая на том, что «именно европейцы открыли американский континент, именно европейцы несут цивилизацию варварским народам и именно европейцы посредством насаждения христианства спасают грешные души местных дикарей». Учащиеся же с позиций местных жителей довольно пылко оспаривали эту, с их точки зрения, несправедливость, провозглашая тем самым идеи плюрализма, толерантности, поликультурализма.

Однако приобретение в таких встречах ценного опыта поликультурного видения мира будет затруднительным для тех подростков, в которых сильно развиты стереотипы, ксенофобия, культуроцентризм, особенно проявляющиеся при оценивании другого на расстоянии, при отсутствии непосредственного контакта с ним. Поэтому сама по себе встреча с иной культурой вовсе не обязательно приводит к положительным изменениям в отношении школьника к иным культурам — нужно создавать и иные условия формирования толерантности.

2. Вторым основным условием формирования толерантности у школьников является *проблематизация отношения подростка к представителям иных культур*. Проблематизация здесь — это искусственно создаваемая для подростков проблемная ситуация, направленная на выявление возможных противоречий в их отношении к иным культурам, позволяющая им обнаружить и преодолеть свои собственные стереотипы, предрассудки, культуроцентризм, которые ранее, быть может, и не осознавались ими.

Цель проблематизации — усомнение кажущихся очевидностей. Бывает, что подростки высказывают кажущиеся им вполне безобидными и само собой разумеющимися мнения, которые могут носить дискриминационный характер, дают оценки или характеристики иным людям, которые могут оказаться унижительными и оскорбительными для них. Сложность самосто-

ятельного обнаружения подростками подобных нравственных проблем связана с тем, что ситуации, оцениваемые культурным меньшинством как социально несправедливые, многими школьниками, которые представляют доминирующую культуру, оцениваются как вполне нормальные и само собой разумеющиеся. То есть наличие этой несправедливости попросту не проблематизировано в сознании подростка. Иногда наблюдается даже противоречие между декларируемой школьником приверженностью гуманистическим принципам и его реальными установками, часто содержащими элементы интолерантности. Это явление требует особого внимания педагога и организации особой работы по проблематизации этих установок.

Одним из приемов, помогающих подростку обнаружить собственную склонность к использованию социальных стереотипов, может быть игровая процедура «*Кто есть кто?*». Школьникам предлагается набор фотографий и сопроводительная инструкция учителя: «на фото изображены реально существующие (или существовавшие) люди, причем часть из них — это закоренелые преступники, а другая часть — авторы детективных романов». Затем педагог просит ребят определить: кто есть кто? После 3—4 минут работы ребята высказывают свои версии и аргументируют их. Как правило подростки довольно оживленно спорят по поводу каждой фотографии, апеллируя к особенностям портрета человека: «...надменное лицо», «...живые глаза, спрятанные за очками», «...мечтательный взгляд писателя», «...классическое лицо мошенника». Когда выяснится, что стопроцентной точностью определить, кто есть кто, никому не удалось, можно задать школьникам несколько вопросов: «*что вы думаете об этом занятии?*»; «*легко ли было его выполнять?*»; «*почему никому не удалось правильно определить, кто есть кто?*»; «*не было ли у кого-либо желания отказаться от выполнения задания и если было, то почему этого не сделали?*»; «*насколько объективны ваши оценки других людей?*»; «*часто ли вы оцениваете людей только по внешним признакам, не узнав об их личностных особенностях?*»

В ходе обсуждения подобных вопросов можно выйти на проблему соотношения внешнего вида и внутренних качеств человека, проблему социальных стереотипов в оценке людей, проблему корректности вынесения подобных категоричных оценок. Разговор можно перевести и на похожее стереотипное восприятие представителей иных национальностей, религий, субкультур. Таким образом вскрывается противоречие между общепринятым мнением (которое большинство подростков, по их же словам, разделяют) о невозможности оценивания людей только по их внешним данным и той легкостью, с которой ребята берутся давать такие категоричные оценки.

Элементы проблематизации педагогу необходимо встраивать и в сценарии тех игровых занятий, которые он проводит со школьниками. Опишем прецедент использования такой формы проблематизации (игровая процедура «*Чья религия истинна?*») в упоминавшейся уже игре «Законы для Хрисламоленда».

В самом начале игры, когда участники «переговоров» от «христианского» и «мусульманского» населения Хрисламоленда заняли свои места, им было предложено высказаться по поводу тех причин, которые побудили их сесть за стол переговоров. Ребята говорили о желании «жить в мире со своими соседями», об «общих корнях обеих религий», «сходствах многих моральных заповедей христиан и мусульман», о возможности «придумать равные для всех и никого не обижающие законы», о том, что «это очень важно и для нашей настоящей страны — России» и т.д.

После этого педагогом был задан участникам переговоров следующий вопрос: «Вы правы, христианство и ислам действительно близки друг другу, но мне хочется узнать ваше мнение о том, какая из религий все-таки в большей мере отражает истину?» Этот вопрос, а тем более последующее обсуждение с подростками последовавших ответов на него очень важен. Если школьники придут к выводу о том, что вопрос учителя некорректен и в их ситуации нельзя говорить о преимуществах той или иной веры, чтобы избежать конфликта на переговорах, это означает действи-

тельную настроенность ребят на диалог и возможные взаимные уступки — игру можно продолжать. Так это случилось в 6-м классе 825-й московской школы, когда одна из участниц игры, Даша К., сумела остановить едва начавшиеся споры своих одноклассников и, обращаясь ко мне, сказала: *«Вы не должны были нам задавать такой вопрос, это не честно, мы тут сейчас все перессоримся...»* Если же школьники не сумеют переступить через заданные границы своей игровой роли и начнут дискуссию по этому вопросу, то учителю необходимо остановить ее на пике обсуждения и попросить кого-либо из ребят прокомментировать возникший конфликт.

Эта искусственно созданная в процессе игры проблемная ситуация позволила подросткам увидеть противоречие между собственным желанием вести равные переговоры в целях установления уважительных взаимоотношений между представителями двух конфессий и собственными же авторитарными установками на доминирование, презумпцией собственной правоты.

Следующий описанный нами педагогический прием (игровая процедура *«План Ост»*) позволяет обратить внимание ребят на возможные их собственные расистские установки, которые ранее, быть может, не осознавались ими. Для этого педагог организует ситуацию, в которой ученики оказываются в позиции культурного меньшинства, объекта дискриминации. Так, на уроке всеобщей истории XX века, посвященном германскому фашизму, девятиклассникам было предложено ознакомиться с наиболее одиозными планами лидеров нацистской Германии относительно России и ее населения, а также высказать свое мнение по поводу прочитанного.

Приведем отрывок из этого текста: *«...Цель моей восточной политики в том, чтобы заселить эту территорию ста миллионами людей германской расы; ...решение проблемы: или полное уничтожение русского народа, или онемечивание его части; ...эта масса расово неполноценных, тупых людей нуждается в руководстве; ...никаких прививок, никакой гигиены, только водка и табак! Хорошо было бы обучить их языку жестов; ...принципиальная линия для нас абсолютно ясна — этому народу не надо*

давать культуру. Вполне достаточно, чтобы дети в школах запомнили дорожные знаки, чтобы они научились считать, но только до 25, чтобы они умели подписывать свою фамилию. Больше им ничего не надо...»

Как правило, это вызывает у ребят сильные эмоциональные переживания, будоражит патриотические чувства, активизирует антирасистские, антифашистские настроения. Ощущая себя в позиции объекта расистских высказываний, школьники инициируют разговор о правах человека, социальном равенстве, неприятии всякого рода дискриминации. В этот момент педагогу следует задать, пожалуй, самый важный вопрос: *«Скажите, а когда вы слышите расистские высказывания в чужой адрес, вы испытываете похожие чувства или несколько иные? Как вы думаете, почему?»* Этот вопрос ставит детей уже в противоположную позицию, позицию доминирующего большинства, что дает им возможность отрефлексировать собственное отношение к культурным меньшинствам.

Ответы учащихся 41-й калужской школы показывают это:

Таня А. Действительно, если мы слышим оскорбления в адрес других, мы сильно не волнуемся. У нас, наверное, «толстая кожа»?

Денис К. Если честно, когда я слышу расистские высказывания в чужой адрес, я не испытываю подобных чувств. Но это относится только к кавказцам. В принципе я бы так не считал, если бы не было войны.

Оля М. Я испытываю чуть иные чувства... Но если поставить себя на их место, ...мне было бы обидно.

Алеша П. Прочитав эти строки про мой народ, я понимаю, что все в этом случае испытали бы чувство унижения. Таких высказываний не заслужила ни одна национальность. Даже чеченцы, ведь не все они боевики, так же, как и немцы не все были фашистами.

Как видим, прием проблематизации здесь способствует выявлению противоречия между декларируемой подростками позицией неприятия идеологии фашизма и, возможно, свойственными кому-то из них взглядами, близкими по сути этой только что

отрицаемой авторитарной идеологии. Давая подростку понять, что некоторые его мнения, высказывания, оценки в отношении той или иной национальности имеют нечто общее с высказываниями лидеров германских нацистов, педагог открывает перед ним возможность переопределения своего отношения. Таким образом данный прием выполняет и еще одну функцию. Он способствует дальнейшему свободному (в том числе и от прежних стереотипов) определению подростком своей позиции в сфере межкультурных отношений, что также требует специальной поддержки со стороны педагога. Благоприятные условия для этого складываются в группе сверстников — в ходе соотнесения ими различных точек зрения, в ходе проблемных дискуссий.

3. Третье основное условие — *организация проблемных дискуссий*. Речь здесь уже идет не об игровом диалоге ролей, а о межличностном общении по той или иной проблеме поликультурного общества. Оно позволяет подростку соотнести собственное отношение к иным культурам с взглядами и мнениями сверстников. Иногда — способствует коррекции этих отношений, так как мнение сверстников, очень весомое для детей подросткового возраста, может стать источником изменения собственных взглядов школьника.

Педагогу необходимо создать в группе атмосферу взаимоприятия, уважения точек зрения всех участников дискуссий. Подобная атмосфера толерантности задает своеобразный образец поведения подростка в ситуации разнообразия взглядов, которого он может придерживаться и за пределами школы. В ходе таких дискуссий подростком приобретается опыт учета иных точек зрения и координации их со своей собственной.

Вот некоторые из тем таких дискуссий, которые так же, как и игровые занятия, могут быть встроены в учебный процесс: «Понятие «национальная принадлежность» — необходимо ли оно в современном мире?»; «Маргиналы и люмпены: общественное отношение и государственная политика»; «Существует ли фашизм в современной России?»; «Для кого написан учебник истории Отечества?».

Для успешного ведения продуктивной дискуссии и поддержания ее на высоком эмоциональном уровне педагогу надо запастись набором вопросов. Чтобы вскрыть, обнаружить какие-то новые грани проблемы и тем самым дать новый импульс учебному диалогу, педагог может предлагать подросткам такие вопросы для обсуждения.

Например, дискуссия по теме «Понятие «национальная принадлежность» — необходимо ли оно в современном мире?» разворачивалась вокруг таких вопросов: «насколько важно это понятие для современного человека?»; «как вы ответите на этот вопрос, если мы будем говорить о чувстве национальной принадлежности нац. меньшинств и чувстве национальной принадлежности доминирующей национальности?»; «для кого из них это чувство будет более значимым и почему?»; «существует ли граница между национальной гордостью и национализмом, и насколько она прочна в реальной жизни?»; «всегда ли верны национальные стереотипы?»; «кто должен определять национальную принадлежность и что вы думаете о смешанных семьях?»

Представить, о чем говорят и спорят подростки во время подобных занятий, можно, обратившись к некоторым фрагментам записанной нами на магнитофон дискуссии по теме «Для кого написан учебник истории Отечества?», проведенной в 6-м классе школы № 825 г. Москвы. Ребята пытались высказать свое мнение по поводу достоинств и недостатков текстов учебника, посвященных взаимоотношениям Руси и Золотой Орды в XIII — XV веках (все обороты устной разговорной речи шестиклассников сохранены).

Даша К.: Мне кажется, что татарские школьники встретили бы в этом учебнике обидные для себя выражения. Например, их предков здесь называют сыроядцами окаянными, иноплеменниками, пришельцами, чужаками, врагами.

Динара В.: Я считаю, что можно было бы не употреблять слова «враг», а заменить его чем-нибудь

Илья Р.: Динара не права. Для русских тогда это были действительно враги. Это, во-первых, была война. И для русских татары были враги, и для татар русские тоже были враги.

Илья А.: Да, но авторы учебника русских называют русскими, а татар — врагами.

Тая Ш.: По-моему, слово враг — уместно, ведь они были нам враги в то время. Учебник написан для русских, почему же мы себя будем называть врагами?

Аля В.: Я хочу извиниться за Таю. Она сказала мнение не всей нашей группы. Этот учебник написан для тех, кто живет в Российской Федерации и поэтому это не только для русских детей, но и для татар. Он для всех.

Илья А.: Татары живут в России. Это их родное государство. Почему же их называют пришельцами, чужаками?

Динара В.: Точно так же можно и русских назвать пришельцами в Казани, ведь они ее завоевали.

Камран Г.: Мы тоже сейчас пришельцы. Вот я, Мохдан и еще Мы что, тоже чужаки что ли?

Аля В.: (после небольшой паузы, возникшей в дискуссии) Этого никто не говорил

Мохдан С.: Почитайте на странице 91 последний абзац. Там вот написано: «плотная темно-серая туча ордынцев навигалась на переливающиеся блестящими, как серебряная река, доспехами русскую рать». Здесь как-то странно описаны два войска.

Сергей С.: Почему бы авторам не вычеркнуть эту фразу и написать просто, например: «когда туман рассеялся, оба войска увидели друг друга»? Для татарских школьников это может быть обидно, потому что их выставляют опять грязными, темными, темно-серой тучей, а русских такими благородными, светлыми.

Владимир А.: Я не вижу ничего плохого в том, что авторы учебника хотят подчеркнуть благородство русских воинов, но обязательно при этом оскорблять достоинство татар?

Никита М.: Но ведь они действительно были очень жестоки. Продавали русских в рабство, издевались над ними. Это же факт! За что же их восхвалять?

Илья А.: Все совершали жестокости в войнах того времени. Но, на мой взгляд, в учебнике факты подобраны так, что русские изображаются всегда с лучшей стороны, а татары с худшей. По-моему, авторы отражают только одну точку зрения.

Володя Д.: По поводу фактов. Дело в том, что в учебнике приводятся не все важные факты о начале войны. Например, убийство татарских послов в 1223 г. Я считаю, что нужно обязательно указать этот факт, чтобы читатель имел представление, с чего все началось. И еще добавить к этому обычаи татар, которые также играют немалую роль, чтобы здраво можно было судить о фактах.

Здесь нужно отметить одно важное обстоятельство. А именно, позитивную роль присутствия в детской группе ребят, представляющих культурные меньшинства. Включаясь в такие дискуссии, они привносят в них свой собственный жизненный опыт. Это помогает и остальным школьникам внимательнее присматриваться к проблемам межкультурных отношений, к различным проявлениям дискриминации, помогает преодолеть и собственный культуроцентризм.

4. Четвертое основное условие — *организация процесса рефлексии подростками своего отношения к представителям иных культур.*

Формирующаяся в проблемных дискуссиях со сверстниками, в организуемых педагогом проблематизирующих ситуациях, в межкультурных диалогах позиция подростка в отношении представителей иных культур должна быть отрефлексирована им. Рефлексия позволяет подростку оформить свою собственную позицию в сфере межкультурных отношений. А это в свою очередь открывает перед ним перспективу сделать эту позицию предметом осознанного и целенаправленного преобразования, то есть заняться самовоспитанием.

Перед педагогом здесь стоит задача активизировать эту рефлексию, организуя ее в благоприятных условиях и в удобных для проведения формах.

Устные формы — это инициируемые вопросами педагога свободные высказывания подростков по итогам какой-либо произошедшей встречи или какого-либо занятия, отражающие их впечатления, переживания, мнения (например, *«После занятия ваше первоначальное мнение по данной проблеме: утвердилось, немного изменилось или полностью поменялось? Что этому способствовало?»*) или выступления по предложенному педагогом шаблону (например, завершение начатой фразы: *«Люди, не принадлежащие моей культуре, на мой взгляд, ... »*).

Письменные формы рефлексии предполагают большую искренность подростков — это написание небольших сочинений-размышлений, выступающих в качестве подведения итогов тех или иных педагогических событий. Например, *«Насколько вы лично могли бы поддержать высказывания и действия российских скинхедов?»*; *«Как, на ваш взгляд, нужно преподавать историю в классах, где обучаются представители разных национальностей или религий?»*; *«Как вы считаете, нужны ли составленные вами, или похожие на них, законы (речь идет о составленных ребятами «законах» для Хрисламоленда) в современной России?»*

Можно активизировать процесс рефлексии, предлагая школьникам мотивировать сделанный ими выбор в какой-либо проблемной ситуации. В качестве примера приведем описание игровой процедуры *«Избирательная кампания»* (она может быть применена на уроках обществознания во время изучения тем *«Выборы»* или *«Политические партии»*).

Педагог знакомит детей с игровой ситуацией: *«...представьте, что вы избиратели. На пост мэра вашего города баллотируются 3 кандидата...»*. Далее школьникам предлагается ознакомиться с их предвыборными программами, которые педагог наполняет разным содержанием. Программа одного из них составлена как популистская, которая притягивает к себе привлекательными, но

невыполнимыми обещаниями. В программе другого за патриотическими лозунгами и демонстрацией озабоченности падением нравов в городе скрыты авторитарность, ксенофобия и национализм. Она содержит простой и четкий план действий по «наведению порядка» в городе, «выдворению» из него приезжих, «виновных» в росте преступности, спекуляции на рынке, торговле наркотиками. Программа третьего строится на идее создания благоприятных условий для проживания в городе представителей самых разных социальных групп — имущественных, этнических, конфессиональных и т.п.

Предложение сделать свой выбор между этими по-своему привлекательными программами, обосновать его, а также объяснить причины отказа от альтернатив ставит подростка в рефлексивную позицию относительно своих взглядов на затрагиваемые в этих программах проблемы.

5. Дополнительным условием формирования толерантности у подростков является *оказание помощи школьникам в овладении ими умениями критически мыслить, вести диалог, анализировать свою и чужие точки зрения*. Это позволит школьнику научиться оценивать обоснованность и достоверность тех или иных суждений, договариваться и находить компромиссные решения, преодолеть боязнь того, что его точка зрения не совпадает с мнением сверстников или педагога. Это позволит ему быть активным участником во встречах с иными культурами, разрешении проблемных ситуаций, дискуссиях, рефлексии. Ведь «информационно-операционная бедность личности затрудняет формирование ценностной системы человека». Без этого условия осуществление описанных выше основных педагогических шагов будет существенно затруднено.

Описав методику воспитания толерантности у школьников-подростков, мы тем не менее вряд ли с уверенностью можем говорить о том, что в ходе её реализации у ребят обязательно сформируется толерантная позиция по отношению к другим людям. Ведь любая жизненная позиция складывается с годами. И процесс этот, видимо, следует считать в принципе незавершаемым. 