Департамент образования города Москвы
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования города Москвы
Московский городской психолого-педагогический университет

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов

Москва
2013

УДК 371.4
ББК 88.8
Т38

Т38 **Технологии психологического сопровождения** интеграции мигрантов в образовательной среде: Учебно-методическое пособие для педагогов-психологов. [Электронный ресурс] / под ред. О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова. М.: МГППУ. 2013. – 273 с. 1 CD ROM.
ISBN 978-5-94051-094-9

Учебно-методическое пособие адресовано специалистам-психологам, решающим задачи интеграции мигрантов в образовательных учреждениях (школах, образовательных холдингах, центрах дополнительного образования) и психологических центрах города Москвы. В пособии представлены теоретические концепции, знакомство с которыми является необходимым условием эффективной работы психолога с детьми-мигрантами; предлагаются методические рекомендации для планирования и организации межкультурного тренинга в обра-зовательной среде; даны материалы об индивидуальной и групповой работе с детьми – мигрантами, а также материалы для организации помощи педагогам, работающим с инокультурными учащимися.Пособие подготовлено на кафедре этнопсихологии и психологических проблем поликультурного обра-зования Московского городского психолого-педагогического университета в рамках выполнения Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»).

УДК 371.4
ББК 88.8

ISBN 978-5-94051-094-9 © МГППУ, 2013

Содержание

Введение 5

Раздел 1.
Теоретические основы психологического сопровождения интеграции мигрантов 7

Хухлаев О. Е.
Миграция в определениях: беженцы, трудовые мигранты и вынужденные переселенцы. 8

Кузнецов И. М.
Общая характеристика миграции 15

Кузнецов И. М.
Проблемы миграции в московском регионе 34

Вершок А. Б.
Культурный шок и проблемы аккультурации 54

Хухлаев О. Е., Кузнецов И. М.,Чибисова М. Ю.
Интеграция мигрантов в образовательной среде как социально-психологическая проблема 62

Раздел 2.
Технологии работы психолога в мультикультурной среде 83

Лейбман И. Я., Корнилова М. В.
Межкультурный тренинг: общая характеристика и примеры упражнений 84

Раздел 3.
Индивидуальная работа с детьми-мигрантами 132

Розенблюм С. А., Чибисова М. Ю.
Инклюзивный подход в разработке индивидуальной образовательной траектории ребенка-мигранта 133

Хухлаев О. Е.
Диалогические истории в индивидуальной психологической работе с детьми-мигрантами 141

Раздел 4.
Групповая работа в поликультурных классах 187

Коновалов А. Ю.
Школьная служба примирения в разрешении
межкультурных конфликтов..... 188

Кацва Ю. В., Розенблюм С. А.
«Понаехали тут?!», или школьный проект как средство
формирования межкультурной компетентности
и воспитания принимающего отношения к «другим» 203

Шабатина Ю. А.
Развитие познавательных УУД у детей-мигрантов
с использованием игрового комплекта «Пертра» 210

Филакова Е. М.
Формирование психологической культуры в этнически
смешанных классах: конспект развивающего
занятия на тему «Симпатия и антипатия»..... 220

Раздел 5.
Работа с родителями учеников-мигрантов
и родителями учащихся поликультурных классов 228

Чибисова М. Ю.
Структура первичной консультации
с родителями учеников-мигрантов 229

Раздел 6.
Работа с педагогами, обучающими детей-мигрантов..... 235

Моисеева М. В.
Управление школой, реализующей интеграцию
детей-мигрантов посредством инклюзивного обучения 236

Чибисова М. Ю.
Формирование межкультурной компетентности педагогов:
программы групповых занятий 243

Информация об авторах 271

ВВЕДЕНИЕ

Оказание психолого-педагогической поддержки детям-мигрантам, реализация программ их социокультурной адаптации и интеграции в общество города Москвы является, согласно программе «Столичное образование», одним из приоритетных направлений развития московского образования. Эффективная деятельность психологов по решению данных задач невозможна без владения базовыми этнопсихологическими знаниями и прикладными кросс-культурными технологиями.

При составлении данного пособия авторы и составители ориентировались на потребности повышения квалификации специалистов-психологов, решающих задачи интеграции мигрантов в образовательных учреждениях (школах, образовательных холдингах, центрах дополнительного образования) и психологических центрах города Москвы.

Пособие рассматривается как первый опыт систематизации методических материалов по психологическому сопровождению интеграции детей-мигрантов в образовательной среде. Предлагаемая структура обозначает ключевые направления работы психолога по решению данных задач и предполагает постепенное содержательное наполнение разделов пособия специалистами.

В первом разделе пособия представлены теоретические концепции, знакомство с которыми является необходимым условием эффективной работы психолога с детьми-мигрантами. Материалы раздела раскрывают содержание понятий «миграция», «аккультурация», «культурный шок», анализируют основные подходы к их изучению и описывают актуальные тенденции

миграции в московском регионе. Здесь также обосновываются психологические основы интеграции мигрантов в образовательном учреждении.

Во втором разделе дается подробная характеристика межкультурного тренинга, предлагаются методические рекомендации для планирования и организации межкультурного тренинга в образовательной среде, приводятся примеры упражнений.

Третий раздел посвящен индивидуальной работе с детьми – мигрантами. Материалы раздела раскрывают методические особенности реализации инклюзивного подхода в организации обучения инокультурных детей, а также знакомят с методом диалогического рассказывания историй и его применением в индивидуальной работе.

В четвертом разделе представлены методические разработки, описывающие различные варианты групповой работы с поликультурных классах. Предлагаемые материалы позволяют решать целый ряд психолого-педагогических задач, от разрешения конфликтов до развития универсальных учебных действий.

Пятый раздел пособия предлагает методические рекомендации по ведению консультативной работы с родителями детей-мигрантов.

В шестом разделе можно найти программы групповых занятий для педагогов, работающих с детьми-мигрантами, а также управленческий анализ организации работы с педагогическим коллективом инклюзивной школы.

Пособие подготовлено на кафедре этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета. Оно является одним из ключевых результатов НИР «Оптимизация работы психологической службы образовательных учреждений с высокой долей мигрантов», выполняемой в рамках Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование»).

Раздел 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ

О. Е. Хухлаев
МИГРАЦИЯ В ОПРЕДЕЛЕНИЯХ: БЕЖЕНЦЫ, ТРУДОВЫЕ МИГРАНТЫ И ВЫНУЖДЕННЫЕ ПЕРЕСЕЛЕНЦЫ

В зависимости от причин перемещения населения миграцию разделяют на вынужденную и добровольную.

Вынужденных мигрантов называют также «беженцами». Это официальный международный юридический термин. Согласно Конвенции ООН о статусе беженцев, под термином «беженец» подразумевается лицо, которое «в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений; или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего обычного местожительства в результате подобных событий, не может или не желает вернуться в нее вследствие таких опасений».

Таким образом, в международной юридической практике беженец — это человек, вынужденно покинувший страну своего гражданства, у которого не оставалось иного выбора, кроме как покинуть свою родину.

Федеральный закон «О беженцах» № 4528-1 практически дословно повторяет определение Конвенции. В нем сказано, что «беженец - это лицо, которое не является гражданином Российской Федерации и которое в силу вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, национальности, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений

находится вне страны своей гражданской принадлежности и не может пользоваться защитой этой страны или не желает пользоваться такой защитой вследствие таких опасений; или, не имея определенного гражданства и находясь вне страны своего прежнего обычного местожительства в результате подобных событий, не может или не желает вернуться в нее вследствие таких опасений».

Закон также предусматривает, что человек может не запрашивать статус беженца, а просто попросить «временного убежища». Дело в том, что получение статуса беженца крайне сложная и долгая процедура, она связана с большим количеством юридических ограничений. Многие беженцы «по факту» не могут доказать необходимость получения этого статуса. Для них есть иная возможность — согласно упомянутому Закону, тем, кто не имеет оснований для признания беженцем по обстоятельствам, предусмотренным настоящим Федеральным законом, но из гуманных побуждений не может быть выдворен (депортирован) за пределы территории Российской Федерации», может быть предоставлено «временное убежище».

Некоторые правовые коллизии, связанные с получением статуса беженца, представлены в приложении к данному материалу.

Итак, беженцами всегда признаются только граждане ИНОГО государства, чем то, на чьей территории они сейчас находятся. В Москве беженцем может быть признан только не-гражданин РФ. Те же, кто бежали из своего дома вследствие войны и подобных бедствий, но при этом являются гражданами нашей страны, попадают под действие Закона РФ от 19 февраля 1993 г. N 4530-I “О вынужденных переселенцах”.

Вынужденным переселенцем признается:

1) гражданин Российской Федерации, вынужденный покинуть место жительства на территории иностранного государства и прибывший на территорию Российской Федерации;

2) гражданин Российской Федерации, вынужденный поки-

нуть место жительства на территории одного субъекта Российской Федерации и прибывший на территорию другого субъекта Российской Федерации.

Кроме того, «вынужденным переселенцем не может быть признано лицо:

1) совершившее преступление против мира, человечности или другое тяжкое преступление, признаваемое таковым законодательством Российской Федерации;

2) не обратившееся без уважительных причин с ходатайством о признании его вынужденным переселенцем в течение двенадцати месяцев со дня выбытия с места жительства либо в течение одного месяца со дня утраты статуса беженца в связи с приобретением гражданства Российской Федерации;

3) покинувшее место жительства по экономическим причинам либо вследствие голода, эпидемии или чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера».

Итак, вынужденные мигранты — это либо беженцы, либо вынужденные переселенцы (когда миграция происходит внутри страны гражданства).

Добровольная миграция — смена места жительства в связи со свободным выбором человека. Естественно, мы имеем в виду «свободным» юридически, при этом в своей собственной картине мира человек может вовсе не ощущать, что у него есть иной выбор.

Согласно концепции Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утв. президентом РФ от 13 июня 2012 г.) можно говорить о следующих вариантах добровольной миграции:

а) академическая мобильность — международные перемещения ученых и преподавателей в целях осуществления научной и преподавательской деятельности, обмена опытом, представления результатов исследований, а также в других профессиональных целях;

б) временная миграция — международная или внутренняя

миграция, которая совершается на определенный период времени без перемены постоянного места жительства. Временная миграция осуществляется с целью работы (временная трудовая миграция), учебы (образовательная миграция) и тому подобного;

в) долгосрочная миграция — международная или внутренняя миграция, которая совершается на длительный период (не менее одного года);

г) квотирование привлечения иностранной рабочей силы — регулирование численности иностранных работников, привлекаемых к осуществлению трудовой деятельности на территории Российской Федерации;

д) краткосрочная миграция — международная или внутренняя миграция, которая совершается на непродолжительный срок (менее одного года). Перемещения с рекреационными целями, на лечение или в краткосрочные командировки к миграции не относятся;

е) миграция на постоянное место жительства — международная или внутренняя миграция, которая предполагает смену постоянного места жительства;

ж) незаконная миграция — перемещения в Российскую Федерацию с нарушением законодательства Российской Федерации, касающегося въезда, пребывания (проживания) иностранных граждан на территории Российской Федерации и (или) осуществления ими трудовой деятельности;

з) образовательная (учебная) миграция — миграция с целью получения или продолжения образования;

и) организованное привлечение иностранной рабочей силы (иностранных работников) — деятельность государства или уполномоченных негосударственных структур по организации перемещений иностранных работников в Российскую Федерацию, включающая организованный набор необходимых работников в стране происхождения, их довыездную подготовку, прием и трудоустройство на законных основаниях на заранее выделенные рабочие места;

к) сезонная трудовая миграция — вид трудовой миграции иностранных граждан, работа которых по своему характеру зависит от сезонных условий и осуществляется только в течение части года;

л) трудовая миграция — временная миграция с целью трудоустройства и выполнения работ (оказания услуг).

ПРИЛОЖЕНИЕ

«Может ли быть беженцем….?»

Вопросы, обычно возникающие в связи с определением беженца

Может ли быть беженцем солдат или партизан?

Если он продолжает активно участвовать в боевых действиях, то не может. Того, кто продолжает вооруженную деятельность, нельзя считать беженцем ввиду гуманитарного и гражданского характера такого статуса. Однако лицо, принимавшее участие в боевых действиях ранее, может иметь право на статус беженца, если можно установить, что оно действительно перешло к гражданской жизни, отвечает критериям положений о включении и не подпадает под действие положений об исключении. Для оценки его ходатайства о предоставлении статуса беженца потребуется тщательно выяснить, соответствовало ли участие бывшего бойца в военных действиях применимым нормам поведения согласно международному гуманитарному праву и не действуют ли в данном случае исключающие положения Конвенции 1951 года.

Является ли женщина беженкой, если опасается нападения за несоблюдение социальных ограничений, налагаемых на женщин в ее общине?

Как и мужчины, женщины могут подвергаться преследованиям по политическим, этническим, расовым или религиозным мотивам. При некоторых обстоятельствах женщины могут считаться членами определенной социальной группы. Например, в обществе, где для женщин установлены строгие правила поведения, женщины, которые их не соблюдают — сами выбирают себе мужа или отказываются носить традиционную скрывающую одежду — могут считаться членами определенной социальной группы. Женщина, бегущая от серьезной дискриминации или бесчеловечного обращения, равносильного преследованиям, за принадлежность к этой группе может иметь право на статус беженки.

Таким образом, преследования, связанные с полом, при определенных обстоятельствах могут отвечать критериям определения беженца, хотя пол не относится к пяти мотивам преследований, указанным в Конвенции 1951 года.

Может ли быть беженцем преступник?

Если кто-то просто скрывается от следствия, судебного преследования или наказания, соответствующих национальным законам и международным нормам об отправлении правосудия, то преследования (по смыслу Конвенции) ему/ей не угрожают, и потому данное лицо не может быть беженцем. И, напротив, если подлинный мотив уголовного преследования — желание создать человеку сложности или наказать за его религию, расу, гражданство, принадлежность к определенной социальной группе или политическим убеждениям, это может быть равносильно преследованию (по смыслу Конвенции), и его/ее ходатайство о предоставлении статуса беженца будет обоснованным. Но, если есть четкие и достоверные сведения, что лицо, отвечающее критериям положений о включении, совершило преступление, предусмотренное пунктом F статьи 1 Конвенции 1951 года, то оно может быть лишено права на статус беженца.

Может ли быть беженцем лицо, уклоняющееся от военной службы?

Каждая страна при чрезвычайной ситуации вправе призвать своих граждан к оружию, но граждане должны иметь равное право на отказ от военной службы по соображениям совести. В тех случаях, когда такой отказ не предусмотрен или когда военная служба может быть сопряжена с военными действиями, которые осуждаются международным сообществом как противоречащие основным нормам человеческого поведения, лица, уклоняющиеся от призыва и опасающиеся преследований — например, за политические убеждения, которые могут усмотреть в их действиях власти, — могут иметь право на статус беженца.

Может ли быть беженцем террорист?

В Конвенции 1951 года проблема терроризма как таковая не рассматривается, но Конвенция все же предусматривает механизм для работы с участниками действий, которые обычно считаются террористическими. Многие террористы не смогут доказать, что спасаются от преследований, поскольку будут просто скрываться от законного уголовного преследования, отвечающего международным нормам. Даже когда преследования очевидны, поведение лица может подпадать под положение пункта F статьи 1 об исключении. Здесь особенно важен ее подпункт b) о тяжких неполитических преступлениях.

И. М. Кузнецов

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА МИГРАЦИИ

Миграционные процессы обрели со второй половины двадцатого столетия поистине глобальные масштабы, охватив все континенты планеты, социальные слои и группы общества, различные сферы общественной жизни. Миграция стала одним из главных факторов социального преобразования и развития во всех регионах мира. Ее непосредственное влияние сказывается на состоянии народного хозяйства, на социальных отношениях, культуре, национальной политике и международных отношениях. В России ранее абстрактное понятие «глобальные миграционные процессы», оказавшись в сфере публичного интереса 10-15 лет назад, успело обрасти рядом житейских подробностей, «свидетельств очевидцев» и стало на сегодняшний день, с учетом последних событий во Франции и США, некоей повседневной реалией, обсуждаемой с одинаковой заинтересованностью и на улицах, и в служебных кабинетах, и в научных аудиториях.

Специфика российской ситуации состоит в том, что Россия стала объектом (и в меньшей степени субъектом) постиндустриальных миграционных процессов, начавшихся в других странах в 60-х гг. прошлого столетия. Особенностью постиндустриальной стадии процесса является уже не перемещение людей из густонаселенных и интенсивно развивающихся регионов мира в столь же интенсивно развивающиеся малонаселенные регионы, а массовые потоки жителей густонаселенных слаборазвитых стран в густонаселенные постиндустриальные общества[1], что

[1] Massey Douglas S., Arango J., Hugo A., Koucouci A., Pellegrino A., Taylor Ed. J. World in Motion. Understanding International Migration at the End of Millenium. - Oxford: Clarendon Press, 1998, p. 6.

приводит к «транснационализму», то есть формированию внутри развитых обществ иммигрантских общин, альтернативных по своему укладу жизни[2]. В России высокие темпы прироста инокультурного (заметно отличающегося от «коренного») населения в крупных и средних городах центральной России порождают ряд серьезных социальных и политических проблем. Не последнее место среди них занимают интенсивный рост этнофобий, переключение этих фобий на нерусские народы-автохтоны России и не менее интенсивный и катастрофический по своим долгосрочным последствиям рост кристаллизации русского национального самосознания по «оборонной» модели.

В ментальном плане к этому необходимо добавить, что большая часть населения нынешней России, выросшая в традициях жесткого управления социальными процессами, пока еще до конца не осознала, что перемещения больших масс людей из страны в страну, из одной культурной среды в другую — это реалия современной жизни, сродни природной стихии. Поэтому распространенные в аналитиках СМИ, научных и научно-популярных изданиях выкладки экономического, демографического и т.д. характера, подтверждающие или опровергающие необходимость приема мигрантов, рассуждения о квотах, трудонедостаточных или избыточных отраслях и регионах, не выглядят в глазах общественного мнения убедительным аргументом в пользу толерантного отношения к мигрантам и их специфическому образу жизни.

Необходимость формирования адекватных ответов на перечисленные выше общественные вопросы, порожденные глобальными миграционными процессами, делает чрезвычайно актуальной проблему поиска научно обоснованной информации о том, при каких внутренних (идущих от мигрантов) и внешних (зависящих от принимающей стороны) условиях один и тот же поток людей в одном случае интегрируется в принимающую сре-

[2] Kivisto Peter. Theorizing transnational immigration: a critical review of current efforts // Ethnic and Racial Studies Vol. 24, No. 4, July 2001.

ду, становится органической частью этой среды, а в другом — изолируется в социо- и/или этнокультурный анклав.

Иначе говоря, *необходимо понять, при каких условиях можно ожидать, что приток мигрантов в страну обеспечит прирост не просто неких абстрактных «трудовых ресурсов», а населения, разделяющего и транслирующего далее во времени и пространстве исторически сложившуюся и развивающуюся на этой основе систему ценностей и норм принимающего сообщества (что определяет в том числе и присущие этому сообществу темпы экономического роста). А в каком случае приток мигрантов приводит к активному росту и расширенному воспроизводству в рамках принимающего сообщества на новой, экономически и технологически благоприятной почве, привычной для приезжих социально-культурной среды с соответствующими последствиями для экономического потенциала.*

1. Основные этапы теоретического осмысления феномена современной миграции

Теоретические представления о мигрантах зафиксированы в имплицитно или эксплицитно сформулированных дисциплинарных образах мигранта, содержание которых отражает специфику мигранта, как субъекта индустриализации, глобализации и т.д. в отличие от других субъектов изучаемых процессов. В целом можно утверждать, что динамика теоретических ракурсов рассмотрения мигрантов соответствовала динамике социальных проблем, связанных с феноменом миграции. Латентно закладываемая в научных концепциях вплоть до 1980 гг. предполагаемая логика поведения мигранта была заведомо европоцентристской: рациональным и естественным считалось то, что каждый мигрант стремится стать европейцем.

К концу XX века социально-экономические проблемы развитых стран, решаемые с помощью миграций, стали все более заметно дополняться социальными проблемами, порождаемыми увеличивающейся массой мигрантов. Как оказалось, миг-

ранты не всегда стремились стать полноценными европейцами *в рамках предназначенного для них места* в социальном пространстве. Стала вызывать сомнения «рациональность» экономического поведения мигрантов. По оценкам обобщающих исследований «в теоретических работах этого периода скорее рассматривались гипотетические, нежели реальные миграционные потоки»[3].

В более позднее время подавляющую и наиболее проблемную часть миграционных потоков составили представители развивающихся стран. Применительно к ним, широкое распространение получили исследования в рамках теории *новой экономики миграции.* Миграция рассматривается этой теорией как специфическая стратегия выживания в странах «третьего мира». В отличие от *теории неоклассической экономики*, предполагающей эмиграцию на постоянной основе, *новая экономическая теория миграции* исходит из того, что рационально действующий субъект преодолевает институциональные недостатки в своей стране путем **временной** работы за ее пределами. В этом подходе выделяется относительно новая характеристика как миграционных потоков, так и самих мигрантов: потоки уже не представляются как исключительно переселенческие, а сами мигранты — как стремящиеся интегрироваться в «цивилизованное» общество с его системой ценностей.

Фиксируются и новые характеристики принимающих сообществ. Так, согласно *теории сегментированного рынка труда*, в развитых экономиках имеет место раздвоение рынков рабочей силы. В первичном секторе, обеспечивающем стабильную, хорошо оплачиваемую работу, заняты преимущественно граждане данного государства. Вторичный сектор, демонстрирующий слабую стабильность и небольшие возможности вертикальной мобильности, где нужны неквалифицированные работники с

---

[3] Massey Douglas S., Arango J., Hugo A., Koucouci A., Pellegrino A., Taylor Ed. J. World in Motion. Understanding International Migration at the End of Millenium. - Oxford: Clarendon Press, 1998, p.14.

низкими заработками, не является привлекательным для национальной рабочей силы и формирует постоянный спрос на рабочих-мигрантов. *Наряду с секторами первичного и вторичного труда, формирующими устойчивый спрос на рабочую силу определенной квалификации, создается третий, анклавный мигрантский рынок труда,* где иммигранты работают на своих соотечественников[4]. К этому можно было бы добавить, что сейчас анклавный мигрантский рынок труда является основным поставщиком рабочей силы во вторичный рынок, и уже здесь отстраиваются этноэкономические ниши занятости. Более того, стабильное присутствие на рынке труда нелегальных мигрантов даже в странах с развитой системой иммиграционного контроля и с жесткими иммиграционными законами позволяет предположить, что нелегальный труд, то есть труд низкооплачиваемый и социально незащищенный, является неотъемлемой составляющей современных развитых экономик. В настоящее время очень заметной становится такая функция миграционных потоков, как замещение (а не дополнение) мигрантами местных работников из-за более низких претензий мигрантов к уровню заработной платы и условиям труда, то есть демпинг (сбивание) цен на рынках труда посредством завоза мигрантов.

2. Социально-демографический профиль иммигранта[5]

Среди мигрантов преобладают люди в наиболее активном трудовом возрасте от 20 до 40 лет, почти половина мигрантов — в возрасте до 30 лет (средний возраст — 32 года). Наблюдается заметное преобладание мужчин, особенно в самых молодых возрастах. Возрастная структура характеризуется высокой долей мужчин в возрастных группах 20-24 лет и 25-29 лет, среди женщин больше представлены старшие возраста.

---

[4] Piore Michael J. Birds of passage. Migrant labor and industrial societies. - Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p.229.

[5] По всероссийского массового исследования мигрантов «Анализ миграционного профиля, проблем адаптации и интеграции мигрантов», рук. В.И. Мукомель, 2012 г.

Особенно заметно доминирование мужчин в самых молодых возрастах среди мигрантов из Азербайджана, Таджикистана и Узбекистана: доля женщин из этих стран в возрастных группах до 24 лет не превышает 19%. В старших возрастных группах возрастает удельный вес женщин в возрасте от 35 лет.

В силу особенностей возрастно-полового состава мигрантов, существует большой разрыв между численностью мужчин и женщин, особенно заметный среди молодых мигрантов: численность молодых мужчин в возрасте 20-24 лет превышает соответствующий женский контингент в 3,5 раза, в возрасте до 20 лет — в 3,7 раза.

Учитывая, что основная масса мигрантов прибывает из государств Средней Азии и их приток возрастает, такой разрыв создает определенные проблемы для молодых мигрантов-мужчин, зачастую вынуждая их искать брачных партнеров в стране происхождения.

По отдельным направлениям женщины составляют значительную долю мигрантов. Среди мигрантов из Молдовы женщины численно преобладают (52,3%), еще выше доля женщин-мигрантов среди выходцев из Украины — 60,5%. Наряду с территориальной близостью важную роль играют миграционная мобильность и миграционный опыт граждан этих государств (ранее представителей других стран), пришедших на российский рынок труда, знание русского языка, специфические сферы занятости, визуальная неотличимость от местного населения.

Вопреки сложившимся стереотипам, доля мигрантов из сельской местности, в т.ч. из среднеазиатских государств, невысока: основная часть мигрантов приехала из больших городов, а также из городов меньшей величины и п.г.т., значительная часть — из столиц.

Уровень образования мигрантов достаточно высок: основная масса мигрантов в России — это люди с общим и специальным средним образованием. Мигранты с профессиональным образованием составляют около трети, а с высшим и незакон-

ченным высшим — 16,4%. Самый низкий уровень образования характерен для мигрантов из Таджикистана, Узбекистана, Киргизии: доля мигрантов со средним образованием и ниже составляет 63-65% среди выходцев из этих государств. (При этом 13,2% мигрантов из Узбекистана и 12,7% из Таджикистана не имеют среднего образования). Мигранты с высшим образованием прибывают в сравнимо больших пропорциях из Армении и Украины.

Учитывая средний возраст мигрантов, вполне объяснимо, что более половины из них уже имеют семью, в то время как доля никогда не состоявших в браке составляет 36,7% . Так как среди женщин больше представителей старших возрастных групп, доля никогда не состоявших в браке среди них существенно ниже, чем среди мужчин. Отчасти по этой же причине среди них больше разведенных и вдов. (Другой причиной, как показали результаты опроса и качественных исследований, может быть желание создать семью в России, что является побудительным мотивом для миграции). Заметно выделяются на общем фоне разведенные и вдовые среди мигрантов из Украины и Молдовы (в большинстве своем, женщины); мигранты из этих стран чаще состоят в гражданском браке. Также следствием принадлежности этих мигрантов к старшей возрастной группе является низкая доля никогда не состоявших в браке.

По понятным причинам, лиц, состоящих в религиозном браке, с большей вероятностью можно встретить в потоках мигрантов из мусульманских стран — Таджикистана, Киргизии и Узбекистана (в религиозном браке могут состоять и те, кто находятся в официальном и гражданском браке).

Существенным параметром демографического состояния является состав семьи. Притом что более половины мигрантов состоят в браке, детей имеет 46% мигрантов (2/3 из них мужчины, 1/3 — женщины). Приезжая в Россию, лишь часть мигрантов привозят членов своих семей. (Большинство семейных мигрантов живут в России без семьи). Чаще всего мигранты

проживают в России с зарегистрированными супругами (47%), детьми (40%, в т.ч. 24% — с детьми до 18 лет), братьями и сестрами (33%). За пределами России чаще остаются другие члены семьи: родители мигрантов и/или их братья и сестры и, существенно реже — дети.

3. Профиль занятости мигрантов

Основные мотивы приезда мигрантов в Россию связаны с работой, заработком. Приезжая из государств, уровень оплаты в которых ниже, чем в России, а безработица велика, они находят применение своему труду. (До приезда в Россию имели работу на Родине только 57,3% опрошенных). Подавляющая часть мигрантов работает в России, либо ищет работу.

Основные виды занятости мигрантов: оптовая и розничная торговля; ремонт автотранспорта и бытовых изделий — 36,3%, строительство — 22,6%, коммунальные, социальные и персональные услуги — 13,2%, транспорт и связь — 8,3% работающих. На иные виды экономической деятельности приходится менее 1/5 работающих. Суммируя приведенные данные, можно отметить, что в России лишь 28,7% мигрантов заняли места в производственной сфере, в то время как только в сфере торговли их оказалось 36,2%. Здесь будет полезно рассмотреть текущую занятость с учетом стран выхода.

В *непроизводственной* сфере почти поголовная занятость характерна для выходцев из Китая, второе место в этом списке занимают представители Азербайджана, а третье место делят представители Украины и Молдовы. Основная доля занятости в *производственной* сфере характерна для граждан Узбекистана и Таджикистана. Отдельно мы выделили сферу коммунальных, социальных и персональных услуг, поскольку работа в сфере коммунального хозяйства условно может быть причислена к важным сферам жизнеобеспечения наряду с производственной сферой. Наиболее характерна работа в этой сфере для граждан Киргизии и Узбекистана. С наименьшей долей вероятности

здесь можно встретить граждан Китая, Азербайджана, Украины и Молдовы.

На наиболее неквалифицированные работы идут не только молодые мигранты, только окончившие школу и еще не имеющие квалификации. Образование, квалификация, профессиональные знания мигрантов не востребованы на российском рынке труда: в массовом порядке мигранты пополняют низшие профессиональные группы. 73% мигрантов, работавших до приезда в Россию, вынуждены менять вид экономической деятельности, 60% — профессиональную группу, к которой они принадлежали на Родине.

Ключевым параметром миграционного профиля является правовой статус мигранта, определяющий его повседневную жизнь, условия и характер труда.

Большинство мигрантов имеют разрешительные документы на *пребывание/ проживание* в России: по меньшей мере 82,6% мигрантов, находятся на территории России легально.

Однако этого нельзя сказать о документально подтвержденном праве на работу. 57,4% респондентов, судя по их утверждениям, имеют разрешение на работу на руках или, по крайней мере, его видели. Еще 11,7% имеют разрешение на работу у физических лиц. Формально 69,1% имеют разрешение на занятие трудовой деятельностью. Однако часть этих респондентов, судя по их ответам, не имеет разрешительных документов на пребывание или проживание в России, что ставит под сомнение наличие у них подлинных разрешений на занятие трудовой деятельностью. В целом соотношение «легальных» и «нелегальных» (т.е. имеющих и не имеющих *право на работу*) мигрантов составляет соответственно 58,1% и 41,9%. Для только работающих мигрантов это соотношение составляет 65,9% и 34,1%. С учетом всех особенностей трудового статуса и технических особенностей обследования мигрантов, численность незаконных мигрантов соразмерна численности законных мигрантов и с большой вероятностью превышает последнюю. Основная

часть нелегальных мигрантов — граждане государств Средней Азии, Украины, Молдовы.

В итоге основная проблема правового статуса мигрантов в России состоит не в легальности их *нахождения* в России вообще, а в легальности их *работы* в России.

Здесь полезно посмотреть на вопросы занятости мигрантов глазами работодателей, активно использующих иностранную рабочую силу, в соответствии с данными исследования, проведенного в Москве в 2011 г. под руководством автора[6]. Особый интерес в проблеме легальности работы мигрантов представляет оценка работодателями преимуществ и недостатков использования труда внешних мигрантов по сравнению с аналогичными работниками из числа местного населения по ряду параметров.

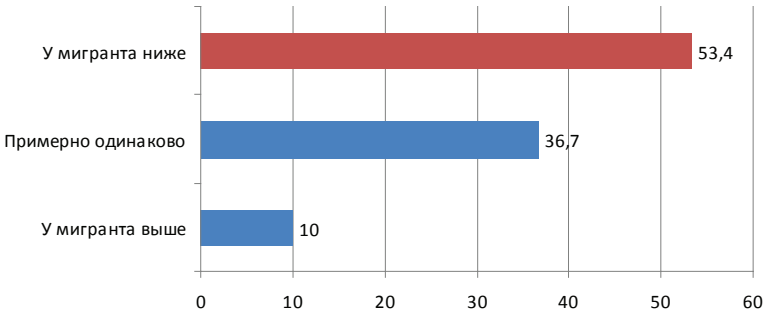


Рисунок 1.5. Оценка требовательности к соблюдению санитарных норм и правил техники безопасности

[6] Опрос работодателей проводился по заказу Департамента труда и занятости населения Москвы. В опросе участвовали руководители 300 организаций, привлекавших в 2011 г. иностранную рабочую силу, случайным образом отобранные из официального списка, представленного Федеральной службой по труду и занятости населения РФ.

Более половины работодателей говорят о том, что у мигранта требования к соблюдению санитарных норм и техники безопасности ниже, чем у россиянина. Распределение ответов на данный вопрос свидетельствует, что многие работодатели, нанимающие мигрантов, сознательно идут на снижение этих требований с целью минимизации расходов.

Работодатели преимущественно считают, что у мигранта ниже требования к соблюдению КЗоТа. Этого мнения придерживаются 53,4% работодателей, принявших участие в исследовании (см. рис 1.6). Низкая требовательность мигрантов к соблюдению КЗоТа является для многих работодателей одним из конкурентных преимуществ данной категории соискателей вакантных мест, так как значительно упрощает процедуру выполнения своих обязанностей.

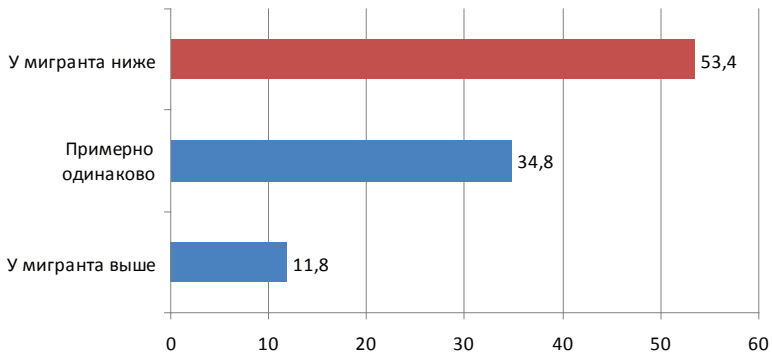


Рисунок 1.6. Оценка требовательности к соблюдению КЗоТа

Несоблюдение КЗОТа впоследствии может негативно отразиться на судьбе самого мигранта, а также в целом наносит ущерб Российской Федерации, в том числе и в плане сокращения объема поступления налоговых отчислений.

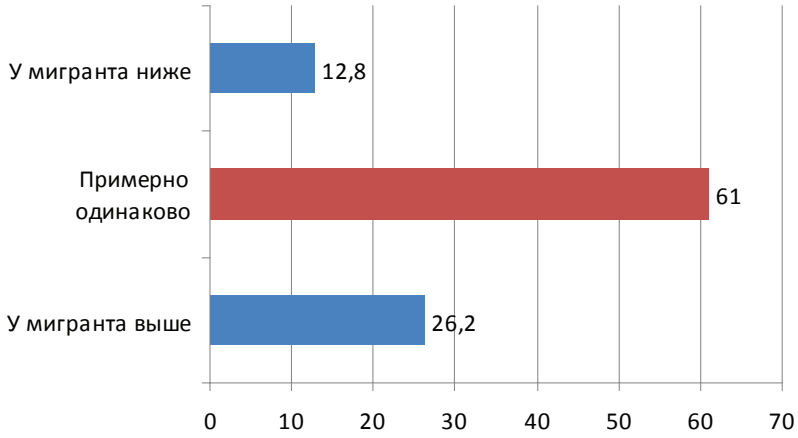


Рисунок 1.7. Оценка способности к обучаемости новым приемам работы

Несмотря на то, что большинство работодателей говорит о более низком уровне техники безопасности на производстве и соблюдения мигрантами санитарных норм, потенциал обучаемости новым приемам, по их мнению, у мигрантов и россиян примерно одинаков. Такого мнения придерживаются 61% работодателей, что является показателем высокой согласованности мнений участников опроса.

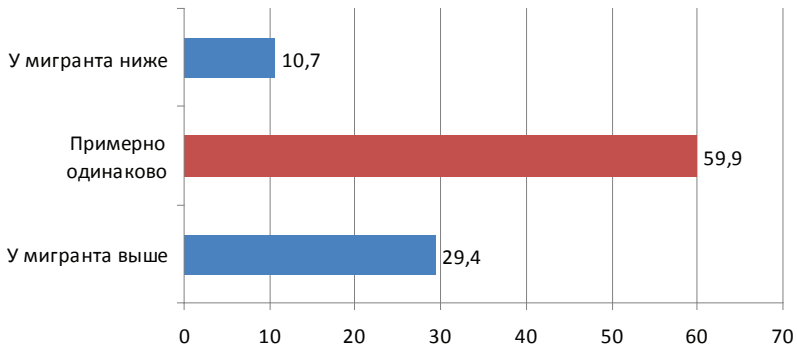


Рисунок 1.8. Оценка обучаемости работе на новой технике, по новым технологиям, с новыми материалами

Распределение ответов работодателей на данный вопрос во многом опровергает существующую точку зрения о том, что мигранты вследствие более низкой квалификации хуже адаптированы к освоению новых технологий работы. Так, большинство работодателей считает, что обучаемость работе на новой технике, по новым технологиям, с новыми материалами у мигранта и россиянина примерно одинакова (59,9%).

По мнению большинства работодателей, *мигранты превосходят местных работников по критерию производительности труда* (см. рис. 1.9). Такое мнение выразили 52,6% работодателей. Преобладание среди работодателей данной точки зрения во многом объясняет то, что именно мигранты пользуются популярностью при найме сотрудников по ряду специальностей.

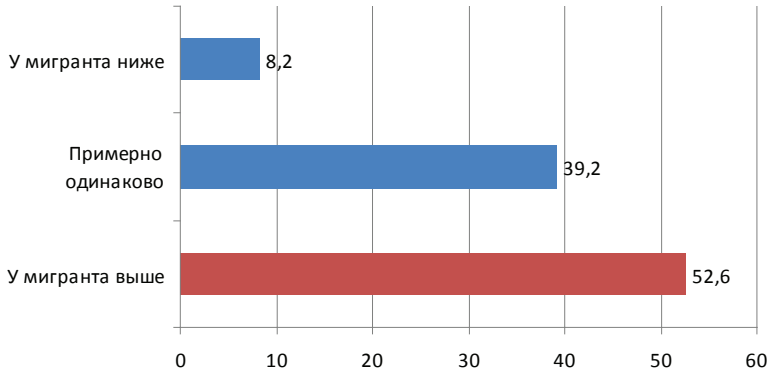


Рисунок 1.9. Оценка производительности труда мигрантов по сравнению с местными работниками

В целом, большинство работодателей считает использование труда мигрантов более доходным по сравнению с использованием труда других сотрудников.

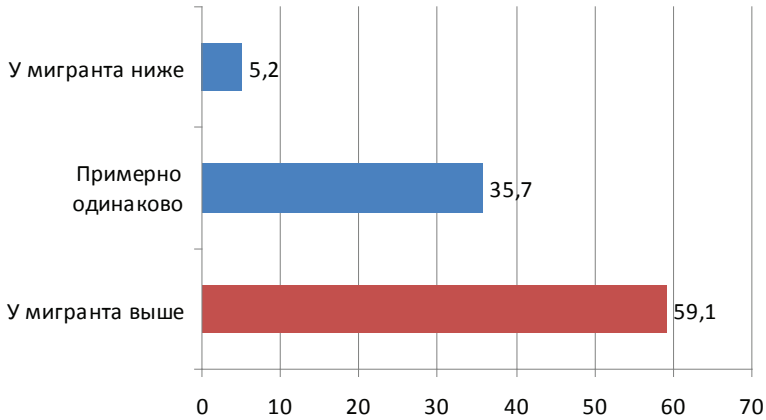


Рисунок 1.10. Оценка общей доходности

Такую позицию разделяют 59,1% участников исследования. Очевидно, что с учетом результатов ответов на предыдущие вопросы, в которых большинство респондентов позитивно характеризовало особенности иностранной рабочей силы, в этом вопросе также преобладает мнение о большей совокупной полезности использования труда мигрантов по сравнению с гражданами РФ. Только 5,2% работодателей считают, что у мигранта ниже показатель общей доходности.

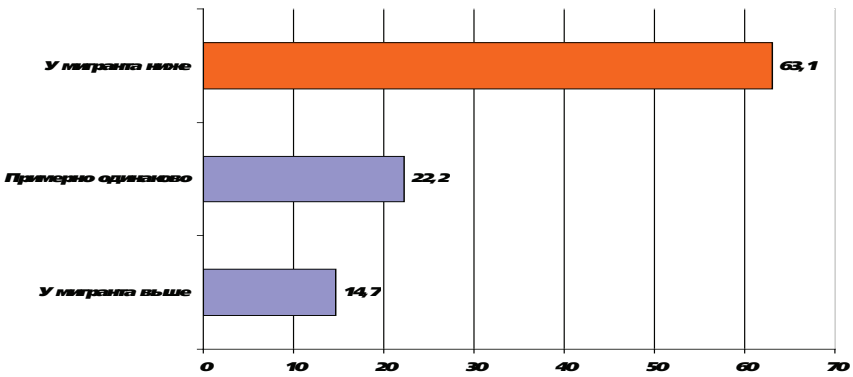


Рисунок 1.11. Оценка притязаний мигрантов на зарплату по сравнению с местными работниками

Не последнее место в формировании такой доходности занимают более низкие зарплатные притязания мигрантов и готовность работать сверхурочно (рис. 1.11).

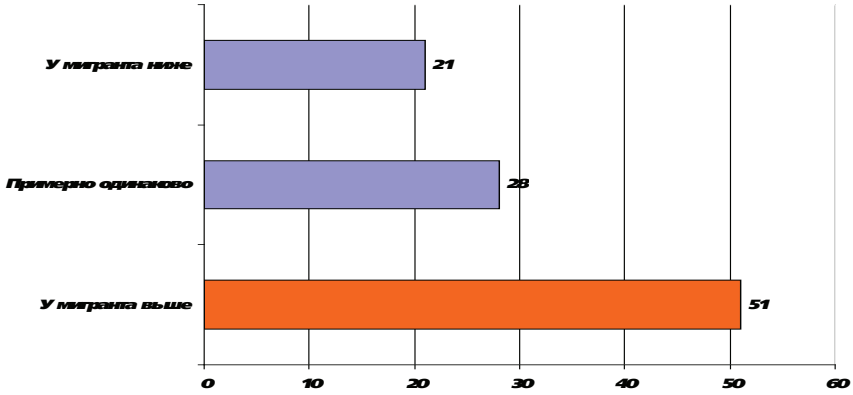


Рисунок 1.12. Оценка готовности работать сверхурочно

Таким образом, доходность мигранта в целом определяется тем, что все плюсы использования мигрантского труда причисляются в доход, а все издержки (учет которых сделал бы наем местных кадров столь же приемлемым, как и наем иностранных работников) перелагаются на городской (или федеральный) бюджет на безвозвратной основе. Очевидно, что чем ниже правовой статус мигранта, тем выше его доходность. Иначе говоря, *нелегально* трудящийся мигрант должен пользоваться бóльшим спросом на рынке труда, чем легальный мигрант, а последний — бóльшим спросом, чем местный работник. Отсюда становится понятной существенное расхождение в регистрационном и трудовом статусе мигранта. Весьма вероятно, что этот разрыв задается не столько самими мигрантами, сколько местными работодателями.

В итоге, широко распространенное утверждение о том, что мигранты занимают рабочие места, не пользующиеся спросом у «местного» населения, нуждается в существенном уточнении.

Эти места не пользуются спросом у местного населения не столько в силу специфики труда, сколько потому, что работодатель не готов жертвовать частью своей прибыли на повышение оплаты труда до социально приемлемого уровня, в том числе на уплату социального налога с фонда заработной платы, затраты на создание условий труда в рамках законной нормы продолжительности рабочего времени.

4. Интеграционный потенциал мигрантов

В целом у мигрантов преобладают ориентации на интеграцию с принимающим сообществом. Ориентации на сепарацию, на изолированное, анклавное проживание в принимающей среде, характерны не более чем для 20% мигрантов. Эти различия связаны как с некоторыми социально-демографическими, так и другими характеристиками и диспозициями разных групп мигрантов.

Существенно различаются ориентации на интеграцию в разных возрастных группах. Преобладание ориентаций на сепарацию распространено в возрастной группе 20-29 лет, т.е. среди поколения мигрантов, выросшего или сформировавшегося вне единого советского пространства. В то же время ориентации на интеграцию наиболее характерны для возрастной группы старше 40 лет, т.е. среди тех, кто имел определенный опыт жизни в советском сообществе.

Если учитывать уровень образования мигрантов, то преобладание ориентаций на сепарацию характерно в основном для мигрантов с неполным и общим средним образованием, тогда как ориентации на интеграцию наиболее отчетливо проявлены среди опрошенных, имеющих среднее специальное и высшее образование.

Здесь интересно отметить, что у мигрантов с начальным и неполным средним образованием, не столько проявлены ориентации на сепарацию, сколько слабо выражены ориентации на интеграцию, для них характерно состояние неустойчивого рав-

новесия, отражающееся в том, что в этой образовательной группе наиболее проявлен баланс интеграционных ориентаций.

Различия в интеграционных ориентациях также значимо связаны с национальностью мигрантов. В наибольшей степени ориентации на сепарацию распространены среди киргизов, таджиков, а среди узбеков они, наоборот, распространены меньше. Вполне логично, что ориентации на интеграцию в наибольшей степени характерны для украинцев, молдаван.

Как правило, этническая принадлежность людей ассоциируется с их конфессиональной принадлежностью, и поэтому следует ожидать, что различия в интеграционных ориентациях будут прослеживаться и в конфессиональных группах. В российской поликонфессиональной среде с доминированием православия преобладание ориентаций на сепарацию в значимо большей степени характерно для мусульман, а преобладание ориентаций на интеграцию — среди христиан. Если допустить, что показателем включенности в конфессиональной дискурс, «воцерковленности» в широком смысле этого слова (т.е. и применительно к исламу), является частота и регулярность посещения молельных учреждений (храма, мечети), то было бы интересно уточнить, насколько степень «воцерковленности» связана с интеграционными ориентациями. Произведенные расчеты показывают, что статистически достоверных различий в ориентации на интеграцию в связи со степенью «воцерковленности» не обнаруживается. На этом основании можно сделать весьма вероятное и очень важное предположение о том, что интеграционные установки связаны с принадлежностью к той или иной конфессии, как к определенной, *значимой в данном сообществе, социальной категории,* а отнюдь не с индивидуальной мировоззренческой позицией человека, т.е. верой. И весьма вероятно, что различия в интеграционных ориентациях генерируются не столько принципами веры, сколько различиями в ритуалах, используемыми как маркеры этнокультурных границ.

Далее необходимо рассмотреть различия в диспозициях относительно социально-культурной среды принимающего сообщества, присущие мигрантам, по-разному ориентированным на интеграцию/сепарацию. Прежде всего, такие достоверные различия прослеживаются в идентификации мигрантов, в частности в том, какую страну они считают своим домом. Расчеты показывают, что ориентации на интеграцию более отчетливо выражены у тех, кто считает своим домом Россию.

Это соответствует тому, что мигранты, по-разному выстраивающие свои планы на будущее в России, имеют разные интеграционные ориентации. В *наименьшей* степени ориентированы на интеграцию даже не те, кто приехал в Россию на несколько месяцев, а те, кто намерен здесь проработать несколько лет и вернуться домой. В наибольшей степени ориентированы на интеграцию те, кто решил остаться здесь навсегда, но в еще большей степени те, кто собирается постоянно циркулировать между своей страной и Россией.

Ориентации на интеграцию отчетливо связаны с отношением к русскому языку в целом и к возможностям его изучения. Ориентации на сепарацию особенно проявлены у тех, кто на работе, с друзьями и с соседями общается на родном (нерусском языке) языке. Соответственно, эти люди в меньшей степени считают родным языком — русский, в то время как мигранты с преобладанием интеграционных ориентаций считают родным именно русский язык и предъявляют высокие требования к знанию русского языка. Мигранты с преобладающими ориентациями на интеграцию в значимо большей степени считают, что им в России необходимо знание языка на уровне умения читать и писать. Хотя необходимо отметить, что респонденты, ориентированные на интеграцию, чаще приезжают в Россию уже со свободным знанием русского языка.

Если говорить о правовом статусе мигрантов, то здесь прослеживается достоверная связь с балансом интеграционных

ориентаций. Среди нелегалов в гораздо меньшей степени распространены ориентации на интеграцию в Россию.

Интеграционные возможности мигрантов тесно связаны с социально-культурными характеристиками той территории, на которой они проживают (прежде всего, с уровнем урбанизированности принимающих сред, опытом взаимодействия с мигрантами вообще и с отдельными группами мигрантов в частности), и с этнокультурной средой первичной возрастной социализации.

Проблемы возможностей и ограничений, связанных с пребыванием мигрантов в мегаполисе, более детально рассматриваются в статье «Проблемы миграции в московском регионе».

И. М. Кузнецов
ПРОБЛЕМЫ МИГРАЦИИ В МОСКОВСКОМ РЕГИОНЕ

Основная социальная проблема, провоцируемая *интенсивными* потоками мигрантов в крупные города России, в том числе и в Москву, — это мигрантофобия, вырождающаяся у принимающего (и не только русского) населения в избирательные этнофобии. На социально-психологическом уровне они проявляются в тревогах, связанных с боязнью утратить контроль над собственной локальной средой обитания и, прежде всего, средой повседневной культуры. Проблема притока мигрантов — это проблема интенсивности притока, превышающая абсорбционные возможности принимающего населения, что видно из статистических данных, описывающих миграционную ситуацию последних лет.

1. Миграционная ситуация в Москве[1]

В Москве, как и других экономически и социально активно развивающихся регионах России, темпы прироста мигрантов несопоставимы с темпами прироста местного, этнически доминирующего населения.

Национальности Москвы	1989		2002	
	тыс. человек	%	тыс. человек	%
Все население	8875	100	10382	100
Русские	7962	89,7	8808	84,8
Украинцы	253	2,8	254	2,5

Евреи	174	2,0	79	0,8
Татары	157	1,8	166	1,7
Белорусы	73	0,7	59	0,6
Армяне	44	0,5	124	1,2
Грузины	20	0,2	54	1,2
Азербайд-жанцы	21	0,2	96	0,9

Таблица 1.1. Национальный состав населения Москвы (1989 и 2002 гг.)

При этом количество новоприбывших представителей этнических диаспор, то есть собственно мигрантов, значительно превышает численность уроженцев Москвы соответствующих этнических групп, то есть интегрированных этнических диаспор.

Национальности Москвы	Уроженцы	Мигранты	
		Все	«Новомигранты»*
Русские	60	40	15
Татары	45	55	10
Украинцы	78**	22	
Армяне	24	76	26
Грузины	22	78	34
Азербайджанцы	14	86	50

*«Новомигранты» — часть мигрантов, прибывшая в Москву в «перестроечный» и в течение последних 19 лет (преимущественно с 1986 г. по 2004 г.).
**Уроженцы и мигранты-старожилы, исключая «новоприбывших».

Таблица 1.2. Москвичи — уроженцы и мигранты (тыс. человек)[2]

[1] Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г.М., 2004. Т. 4, кн. 1, с. 43. Мы берем именно этот период, поскольку по нему есть детализация по национальному составу муниципальных образований Москвы, а также потому, что именно в этот период обострились социально-культурные проблемы, связанные миграционными потоками в Москву. На сегодняшний день ситуация изменилась не столько качественно, сколько количественно.
[2] Арутюнян Ю.В. Москвичи глазами этносоциолога. М., 2006. С. 20.

В целом, как можно судить по данным таблицы 1.1., пополнение численности титульных национальностей Закавказских республик, живущих в Москве, шло наиболее масштабно и активно: к 2002 г., в сравнении с 1989 г., численность азербайджанцев в Москве возросла в 4,8 раза, армян — в 2,8 раза, грузин — в 2,7 раза, в то время как численность русских за тот же период выросла лишь в 1,1 раза.

В связи с такими притоками, значительными не по *абсолютной доле*, а по *темпам одномоментного прироста*, начинают меняться принципы и мотивы расселения новоприбывших на принимающих территориях. Помимо принципов дисперсного расселения, дающего наилучшие, но *долгосрочные* шансы на интеграцию (овладение языком, новыми принципами общежития, привычками повседневной жизни и досуга, формирование новых кругов общения и взаимной поддержки), начинают все больше распространяться принципы анклавного расселения, обеспечивающего быстрый, но минимальный уровень приспособления (в основном с точки зрения закона и необходимых связей через посредников), необходимый для реализации текущих экономических интересов.

В этот период наблюдается резкое снижение доли русского населения на западе, северо-западе и востоке столицы. Доля русского населения в Западном административном округе сократилась до 79,2%, в Восточном АО — до 80,5%, в Северо-Западном АО — до 82,6%. Напомним, что в среднем по Москве она составляла 84,8%. То есть удельный вес «нерусского» населения на западе столицы уже превысил пятую часть населения, на востоке — почти достиг ее.

Самыми «русскими» секторами столицы остаются Северо-Восток и Центр, где доля русского населения в целом по округу превышает средние значения по Москве, достигая 87,4% и 87,6%. На северо-востоке столицы самыми «русскими» районами стали окраинные территории (Бибирево, Отрадное, Ю. Медведково, Лосиноостровский, Лианозово), а в центре — такие районы,

как Таганка, Пресня, Хамовники. Меньше всего русских в таких микрорайонах СВАО и ЦАО, как Останкино, Марьина Роща, Ростокино и Арбат (где проживает 70,7% русских).

Исследователи, рассматривавшие более детально этническую карту Москвы, обращались не только к таким крупным ее территориям, как административные округа, но и к более мелким территориальным единицам — микрорайонам города. Они обнаружили, что на западе столицы, отличающемся самыми высокими средними показателями «нерусской» составляющей в населении — 20,8%, выделяется несколько микрорайонов, расположенных на окраине столицы, где доля «нерусских» жителей уже превышает треть населения микрорайона (Дорогомилово — 35,1%) или приближается к этому значению (Можайский — 32,3%, Раменки — 27,9%, Фили-Давыдково — 27,5%). Но в названных микрорайонах значительную роль в «нерусском» населении играют украинцы, близкие русским по своим культурным, языковым характеристикам и не вызывающие у русских москвичей раздражения.

Есть в ЗАО и такие микрорайоны, в которых при достаточно высоких уже долях «нерусских жителей» в населении, превышающих 20% (Филевский парк, Тропарево-Никулино), отмечается двух-трех кратное превышение над средними значениями удельного веса таджиков и узбеков. Совсем иная картина наблюдается на востоке Москвы, где, как уже упоминалось, доля «нерусской» составляющей в целом по округу близка к 1\5 жителей (19,5%). В ВАО можно выделить микрорайоны, где доля нерусского населения очень велика и превышает 40%, это, например, Вешняки, где удельный вес людей нерусской национальности составил уже 41,8%. Очень значительна доля нерусских жителей в таких старых московских районах, как Измайлово (35,9%), Богородское (23,5%), Перово (23,1%).

Ситуация в ВАО осложнена тем (в отличие от ЗАО), что в нерусском населении преобладают представители титульных народов Чечни, Закавказья, Средней Азии, Вьетнама, Китая,

резко отличающиеся от русских москвичей внешностью, языком, манерой поведения и прочими характеристиками. Так, для района Вешняков, где доля русских едва превышает половину населения (58,2%), характерно преобладание азербайджанцев, превосходящее средние показатели по Москве в 5 раз (соответственно 4,4% и 0,9%); узбеков, чья доля в населении микрорайона в 12 раз выше среднемосковских значений (соответственно 2,72% и 0,23%). Очень существенна и доля таджиков, превышающая средние значения по столице в 6 раз. Доля молдаван, которые внешне не столь резко, как азербайджанцы или таджики, выделяются на фоне русского населения, в Вешняках превосходит среднегородские показатели в 6 раз. Если в Дорогомилово или Можайском микрорайонах ЗАО население пополняют украинские мигранты, то в Вешняках совокупная доля только представителей народов Закавказья и Средней Азии превысила 11%. Еще более ярким примером стремительного увеличения полиэтничности населения микрорайона является Измайлово (ВАО). При доле русских, составляющей менее 2\3 населения (64,1%), удельный вес титульных наций Закавказья достиг 5,9%, Средней Азии — 1,3%. Но в этом микрорайоне столицы невиданными темпами увеличилось население представителей таких стран, как Китай и Вьетнам. Так, доля китайцев превышает среднемосковские показатели в 56 раз (!) (соответственно 6,77% и 0,12%), а доля вьетнамцев — в 35 раз (!) (соответственно 5,26% и 0,15%). На территории одного микрорайона столицы (Измайлово) проживает более трети (37%) всех вьетнамцев и свыше половины (58%) всех китайцев Москвы. На 100 русских, живущих в Измайлове, приходится 56 жителей других национальностей, среди которых 11 китайцев, 8 вьетнамцев, 9 представителей титульных наций Закавказья и 2 — Средней Азии. На территории все того же ВАО есть микрорайон, территория которого находится за пределами МКАД, где доля одних только таджиков составляет 13,5% (!) в населении (пгт Восточный). Всего же в этом микрорайоне совокупная

доля представителей титульных народов Закавказья и Средней Азии уже превысила 19% (!).

Помимо названных микрорайонов, на территории ВАО есть микрорайоны, где доля азербайджанцев в 2–3 раза превышает среднемосковские показатели (Новокосино, Гольяново, Богородское), доля таджиков в 2–11 раз выше среднестоличных (Новокосино, Ивановское, Гольяново, Богородское, Восточное Измайлово), доля вьетнамцев и китайцев превосходит среднегородские показатели в 2–7 раз (Метрогородок, Гольяново, Богородское, Восточное Измайлово).

Кроме ЗАО и ВАО, высокой долей нерусского населения отличается и северо-запад Москвы, где она достигает 17,4%. Особенно заметно увеличение полиэтничности населения в таких микрорайонах СЗАО, как Куркино (доля нерусского населения составляет 24,5%), Северное Тушино (24,2%), Южное Тушино (21,5%). В Куркино совокупная доля представителей титульных наций Закавказья и Средней Азии составила 11,5%, что в 3,5 раза превысило показатели по Москве в целом. Доля только узбеков в Куркино оказалась выше 4%, в то время как во всем столичном населении их доля в 18 раз меньше. Хотя северный, южный, юго-восточный и юго-западный округа столицы по своему этническому составу близки к средним значениям по столице в целом, в этих округах тоже можно выделить микрорайоны, где полиэтничность существенно превышает средние значения. Так в Черемушкинском, Ломоносовском, Обручевском микрорайонах и в Зюзино (ЮЗАО) доля нерусского населения составляет 18,2–19,0%, при этом удельные веса армян, грузин, чеченцев в 1,5 раза превышают среднестоличные показатели, а в Зюзино, например, доли таджиков и узбеков в 2,5 раза выше средних показателей по городу.

В ЮАО есть микрорайоны, где удельный вес нерусского населения 17,3–20,0%: это Северное Чертаново, Нагорный, Донской, Бирюлево Западное. Во всех этих районах отмечается превышение средних долей концентрации армянского, азер-

байджанского, таджикского, узбекского населения в 1,5–4 раза. В Северном административном округе выделяются несколько районов, где доля нерусского населения достигла 19,3–22,9%. Это Восточное Дегунино, Левобережный и Войковский микрорайоны. В Восточном Дегунино доля азербайджанского населения в 5 с лишним раз превышает средние значения, а совокупная доля закавказских народов равна 7,7% (!), т. е. втрое выше средних цифр (2,6% по Москве в целом).

Описанная выше ситуация с темпами прироста мигрантов и особенностями их расселения в Москве порождает ряд проблем их интеграции в московское социо-культурное сообщество.

2. Альтернативы адаптации иммигрантов

Главный вопрос здесь — при каких условиях иммигранты могут стать органичной частью московского общества? Только в этом случае мы можем говорить, что имеем дело с *интеграцией* иммигрантов в принимающую среду, как в свою собственную жизненную среду дальнейшего обитания. Альтернативный вариант адаптации — *анклавизация* иммигрантов, то есть выстраивание внутри новой, но чуждой социально-культурной среды обитания своей собственной, более привычной и психологически комфортной[3].

Одна из ключевых проблем интеграции иммигрантов состоит в том, чтобы избежать или хотя бы минимизировать возможность образования мигрантских анклавов, со всеми порождаемыми ими криминальными, социально-культурными и иными рисками. Логику формирования анклавов в предельно простой

[3] Отождествление интеграции с ассимиляцией, а анклавизации – с сегрегацией, часто имеет место в публицистике. Эти термины, внешне сходные по смыслу, принадлежат к противоположным проблемным контекстам: интеграция и анклавизация обозначают альтернативные варианты естественного процесса вживания в новую социальную среду, ассимиляция и сегрегаци как понятия сформировались в рамках дискурса о внешнем, волевом, насильственном включении данной группы в новую для нее среду или, наоборот, выдавливания какой-то группы из этой среды. По тем же причинам не стоит смешивать такие феномены как «гетто» (тоже формы сегрегации) с анклавом, как формой самоизоляции.

форме можно описать через особенности функционирования на повседневном уровне двух ключевых мифологем общественного сознания москвичей (хотя и не только их).

С одной стороны, это абсолютно пустая и бессмысленная в историческом, этнографическом и даже антропологическом плане мифологема «лицо кавказской национальности», сложившаяся в сфере обыденного сознания. Некое виртуальное пугало для «своих» и пожизненное клеймо для «чужих», конкретным воплощением которых в обыденном сознании могут быть все, кто отличается от столь же виртуальной «славянской внешности», включая и этнических русских. Эта воображаемая, сконструированная принимающей стороной «национальность» становится в смысловой структуре повседневности вполне реальной категорией россиян, с которой вынуждены считаться и к которой вынуждены относить себя иммигранты, ориентированные именно на *интеграцию, на растворение* в местном сообществе.

С другой стороны, этнополитическая мифологема о мультикультурализме современной «продвинутой» городской среды, представляющая скорее желаемое (с точки зрения политики), нежели реальное состояние межкультурного взаимодействия в современной городской среде. Эта мифологема позволяет не замечать всей сложности и деликатности проблемы интеграции массы иммигрантов, столь необходимых для стабильного экономического роста большинства развитых стран. Виртуальный, воображаемый «мультикультурализм» социальных сред превращается в реальность посредством законодательства и практик, фактически закрепляющих приоритет прав члена группы меньшинства перед правами человека и гражданина. Таким образом мифологема, призванная элиминировать необходимость интеграции инокультурных мигрантов в принимающем сообществе, стимулирует процессы анклавизации, т.е. внутреннего, инициируемого самими мигрантами отчуждения от социума и культуры принимающей среды.

Анклавы как форма самоорганизации и жизни людей одной культуры по стандартам своей культуры внутри иной социально-культурной среды появились не вчера, и, пожалуй, как исторически, так и по масштабам, такая форма самоорганизации характерна именно для представителей Западной Европы. Во всяком случае, она активно практикуется ими со времен великих географических открытий по сей день и зарекомендовала себя как эффективное средство освоения природных и человеческих ресурсов неевропейских территорий. Для «простого советского москвича» анклавы также не были «буржуазной экзотикой». Достаточно произнести слово «лимитчик», как сразу вспоминается весь негатив, все тогдашние опасения за сохранность московской культурной среды, связанные с этим словом, хотя тогда это были не какие-то чуждые «лица кавказской национальности», а большей частью свои, родные рязанские, смоленские и т.п.

Функциональность анклава в том, что в рамках этой, по сути, буферной среды первоначальный этап вживания в новую среду, сопровождающийся неизбежным (особенно для традиционных сельских сред) отторжением чужака средой[4], оказывается менее травматичным в психологическом, а иногда и в физическом смысле, чем в случае одиночного переселения[5]. Но это краткосрочный позитивный эффект. Долгосрочные и негативные эффекты заключаются в ослаблении мотивации к интеграции, «растворению» в принимающей среде. Мигранты, живущие компактно, гораздо дольше остаются «чужими среди своих». У них имеются многие связанные с этим состоянием проблемы выживания, вплоть до незнания бытового языка и символического контекста новой среды, неписаных правил по-

---

[4] Процесс первоначального отторжения чужеродных элементов вполне естественен, сродни процессам иммунной защиты в живом организме, и свидетельствует, скорее, о мере целостности и традиционности среды, чем о болезненном состоянии ее представителей, описываемым политически конструктом «ксенофобия».

[5] И.М. Кузнецов. Факторы адаптации мигрантов из Средней Азии в Нечерноземье // Новое в этнографии. Полевые исследования. Вып. 1. М: Наука, 1989. С. 60-64.

ведения и других важных составляющих повседневного взаимодействия.

С начала прошлого века волны массовых миграций (в основном на Американский континент) приводили к формированию анклавов, но чаще всего эти анклавы рассасывались или, по крайней мере, теряли свою рельефность, за исключением, пожалуй, анклавов мигрантов из Юго-Восточной Азии, в первую очередь китайцев. Это дало исследователям основание считать анклавы промежуточной, рано или поздно преходящей стадией приспособления мигрантов к новой среде. Сегодня ситуация иная. Во-первых, в отличие от сегодняшних, ранее изучавшиеся миграции были волнами именно *переселений*, а не временного пребывания на данной территории ради заработка, за исключением, кстати, китайских миграционных волн. Сейчас, при столь же массовых и даже еще больших по масштабу миграционных потоках, мотив временного заработка, во всяком случае для России, является преобладающим.

Современные миграционные потоки — это не столько потоки оседающих на новом месте иммигрантов, сколько *прокачка* людей разных культур через определенные, чаще всего наиболее благополучные в экономическом отношении территории, являющиеся некоей сферой коллективной privacy для принимающего населения. Важно понимать, что, с одной стороны, процесс *прокачки* непрерывен, он не прекращается, а, скорее, *перенаправляется* на новые территории, когда данная территория перестает быть привлекательной для мигрантов. Анклавы из специфической формы приспособления иноэтничных мигрантов к принимающей среде трансформируются в ряде случаев в *институализированную инфраструктуру по обслуживанию временных мигрантов,* которая может стать процветающим теневым коммерческим предприятием. Принимающая социокультурная среда в этом случае не просто безразлична, но становится обузой, мешающей бизнесу.

Перемещения людей разных культур осуществлялись ранее на практически «пустые» в социально-культурном плане территории, т.е. в сообщества, по европейским меркам, не имеющие целостной, исторически глубоко укоренной и более или менее единообразной культурной и социальной традиции. После того как такие же мощные потоки хлынули в Европу, важность учета этого обстоятельства стала очевидна.

Наконец, более пристальное рассмотрение исключений, например тех же устойчивых китайских мигрантских анклавов, навело на мысль о том, что, видимо, есть культуры, для представителей которых жизнь в анклаве, в некоей буферной социокультурной среде, является предельно возможной формой интеграции с принимающей средой[6]. То есть такие анклавы принципиально не интегрируемы, и проблема в том, мешают они нормальному функционированию принимающего сообщества или нет.

Внутренняя логика процесса самоорганизации иммигрантов в анклав состоит в том, что имея в виду главную цель приезда — заработок, они идут по пути наименьшего сопротивления, стремясь по возможности быстрее выстроить временную, но все же относительно привычную среду обитания. Со временем некоторые из них оседают на новом месте и становятся постоянными жителями анклава, носителями и трансляторами его традиций, главным образом потому, что принимающая среда в ином качестве их не воспринимает. Иммигранты, изначально стремящиеся интегрироваться, также со временем вытесняются в анклав, несмотря даже на самые благие намерения принимающей стороны.

При всем этом иммигранты, ориентированные на постоянное жительство, имеют очень высокий интеграционный потенциал, выраженный в хорошо согласованной системе представлений об особенностях принимающей среды и требованиях, которые она к ним предъявляет. Эта группа иммигрантов проявляет устой-

[6] Кузнецов И.М. Адаптивность этнических культур и этнокультурные типы самоопределения личности // Советская этнография, 1988, № 1. С.15-27.

чивое стремление стать «коренными жителями» в новой среде, хотя бы во втором поколении. При этом они осознают определенное противоречие такого стремления с тем, что «в семье, среди своих можно и нужно соблюдать традиции и обычаи своего народа, независимо от того, где ты живешь». Ведь стремление стать «коренными москвичами» тесно связано с пониманием того, что «в Москве надо стремиться жить как все», причем это суждение тесно сцеплено в сознании иммигрантов с представлением о том, что, безусловно, «Москва — русский город, и жить здесь надо согласно русским обычаям и традициям».

Более того, именно *несогласие* с последним суждением, характерное преимущественно для временных трудовых мигрантов, напрямую связано с комплексом суждений, оправдывающих необходимость изоляции от московской среды: «В образе жизни москвичей есть особенности, с которыми азербайджанцу трудно примириться», «В Москве можно работать и зарабатывать, но нормально жить здесь постоянно невозможно», «Москвичи никогда не будут считать азербайджанцев своими». Иначе говоря, отрицание русской основы Москвы и необходимости жить здесь как все, то есть, по сути, поликультурные установки в их бытовой интерпретации, ведут к признанию неприемлемых для мигрантов особенностей в образе жизни москвичей и бесперспективности когда-либо стать здесь своими.

Именно признание этнической и культурной *определенности* Москвы как преимущественно русского города, восприятие ее не как размытого и многослойного мультикультурного мегаполиса, а как некоей специфической, скорее этнокультурной, нежели мало привычной на постсоветском пространстве гражданской целостности и общности, запускает механизм интеграции у мигрантов. И наоборот, видение Москвы как неопределенной этнокультурной мозаики, как сугубо гражданского объединения автономных индивидов — запускает процесс анклавизации.

В этом смысле, видимо, можно говорить о внутреннем, составляющем специфику данного иммиграционного потока,

факторе, влияющем на процесс интеграции/анклавизации. Выходцы из традиционной, преимущественно сельской среды[7], привыкшие ориентироваться в своих суждениях и поступках на жесткую социальную структурированность и ценностно-нормативную целостность и определенность этой среды, могут интегрироваться только в такую же структурированность и целостность, пусть даже отличающуюся по содержанию от привычной для них. Но если иммигранты видят социальную и культурную размытость, некую мозаику вместо привычной целостности, то они в поисках необходимой устойчивой опоры стремятся воспроизвести в новой, неопределенной, с их точки зрения, среде, привычные социально-культурные стандарты, т.е. оформиться в анклав. Этому в немалой степени способствует образ мигранта — опасного чужака, формируемый СМИ, и реакция именно на этот образ запускает определенные сценарии реагирования принимающего населения на сложившуюся миграционную ситуацию.

3. Сценарии реагирования принимающего московского населения[8]

Как свидетельствуют исследования, есть ряд моментов, отличающих русское население Москвы по сравнению с другими регионами. Это, в первую очередь, высокая степень этнической консолидированности, акцентуации на своей национальной принадлежности, в целом не характерная для русских в других регионах, даже проживающих на территории так называемых титульных республик России. По данным нашего исследования, в Москве зафиксированы высокие показатели этнической консолидированности русских (порядка 78% никогда не забывают о своей принадлежности к русским). Такой высокий уро-

---

[7] Большинство мигрантов, хотя и выходцы из городов, но из городов слабоурбанизированных в социально-культурном смысле этого понятия.

[8] По материалам исследования «Российская идентичность: потенциал формирования в Москве и регионах», РГНФ, грант 07-03-00408а, рук. Л.М. Дробижева.

вень акцентуации скорее характерен для народов, находящихся или ощущающих себя в меньшинстве.

Отсюда можно сделать вывод о том, что русские москвичи, объективно составляющие подавляющее большинство населения города, в нынешней ситуации ощущают себя так, как если бы они были меньшинством.

Вопрос о том, какие же структуры самосознания москвичей оказываются травмируемыми, проясняется, если учесть два момента. Первый состоит в том, что для групп меньшинства (реального или переживаемого) характерно стремление к активной самоорганизации. В этом контексте понятными становятся и постоянно звучащие в СМИ жалобы русских на собственную неспособность к консолидации (по сравнению с другими этническими группами России), и все повышающийся спрос на объединяющую «национальную идею» и националистические лозунги охранительного толка. Объясняется также и процесс негативной консолидации русских (или, как это иногда называется, «негативной идентичности»), то есть консолидации против кого-то, что существенно отличается от «классического» национального экстремизма, утверждающего позитивное превосходство данного народа над другими.

Второй момент состоит в том, что тот или иной сценарий гражданской самоорганизации во многом определяется тем, как оцениваются взаимоотношения структур власти и населения, «простого народа». По уровню пессимизма в оценке перспектив сотрудничества с властями москвичи лидируют по сравнению с представителями других регионов. В то же время именно русские за последние 15 лет оказались в маргинальной позиции, в том смысле, что, опираясь на власть как долженствующую представлять интересы народа, они стремительно теряли доверие к этой власти. Вероятно, эта маргинальность привела в конце концов к тенденции к различным формам стихийной самоорганизации.

Сложившаяся в Москве ситуация, порождающая у русских «синдром этнического меньшинства», психологически пережи-

вается как ощущение утраты чувства хозяина своей «исконной» территории. Отчасти, утрата «чувства хозяина» жителями этнически мозаичных районов коренится в опасении (реальном или мнимом — это пока не важно), что власть, через которую и должна реализовываться хозяйская функция, «числится» теперь на стороне «гостей». Это явление можно назвать условно «симптомом Кондопоги», и сценарий развития этого симптома в локальную межнациональную напряженность достаточно очевиден.

Исходя из данных анализа нежелательных для проживания в Москве национальностей, можно говорить о некоей стихийной этнической категоризации, в терминах которой москвичи воспринимают этническую структуру своего города. И эта категоризация практически совпадает с той, что применяется для категоризации мигрантов. Это — «лица кавказской национальности», где перемешаны и представители народов российского Кавказа и закавказских государств, «азиаты», в состав которых включаются и турки, и таджики, и узбеки, и вьетнамцы, и китайцы, и, наконец, условные «бывшие наши», например, украинцы и евреи. Иначе говоря, «синдром этнического меньшинства», проявляемый русскими Москвы напрямую связан с интенсивным притоком в Москву инокультурных мигрантов. И уже во вторую очередь начинает срабатывать заложенная в этом синдроме логика отстраивания охранительной модели этнического самосознания.

Если реконструировать повседневный дискурс определения ситуации как конфликтной со стороны местного населения, то в упрощенном виде он сводится к следующему: фиксируется нарушение приезжими норм обычного местного права (независимо от того, прописаны ли эти нормы в юридических кодексах), которое приезжие могут либо не знать, либо заведомо пренебрегать им, ориентируясь исключительно на официальные кодексы. Раз нарушение зафиксировано и согласовано в общественном сознании, то возникает дискурс организации акций

соответствующего возмездия, восстановления справедливости, и, если власти по тем или иным причинам не поддерживают этих акций, то возникает самоорганизованная стихийная реакция, обычно называемая самосудом. Коротко говоря, именно потребность в восстановлении справедливости, не реализуемой или не могущей быть реализованной в официальном властном русле, и составляет в подавляющем большинстве случаев осознанную или нет подоплеку межкультурных, межэтнических столкновений. Не случайно, в рейтинге претензий москвичей к инонациональным приезжим первые места занимают позиции, отражающие недостаточную интегрированность мигрантов в московские правила повседневной жизни.

Так, по данным последних исследований иерархия претензий к иноэтническим приезжим в любой принимающей среде (не только русской) выглядит следующим образом.

1. Не нравится, что приезжие иной национальности ведут себя оскорбительно по отношению к местному населению — 13%.
2. Опасаются приезжих иной национальности в связи с возможным ухудшением криминальной обстановки — 13%.
3. Не нравится распространенная среди приезжих иной национальности коррупция, их стремление все решать через своих родственников, земляков, друзей и т.п. — 12%.
4. Не нравится внешний вид, манеры приезжих иной национальности — 11%.
5. Не нравится то, что приезжие иной национальности не понимают языка, на котором говорит местное население — 10%.
6. Не нравятся обычаи, культура приезжих иной национальности — 7%.
7. Не нравится, что приезжие иной национальности являются представителями другого вероисповедания — 4%.

Как видим, отторжение по признаку иной национальной или конфессиональной принадлежности — на последнем мес-

те и в незначительных долях ответивших (на уровне ошибки выборки). Первые пять позиций связаны с претензиями к той или иной мере неинтегрированности представителей инокультурных групп.

На определенном этапе роста недовольства повседневным поведением приезжих, это недовольство, то есть ослабление «чувства хозяина», пересекается с иной плоскостью локального социума, наличием в нем политизированных социально-патологических групп. Иначе говоря, нарастающее раздражение из-за фрустрированного «чувства хозяина» и нарастающий в связи с этим стихийный общественный запрос на какие-то формы самоорганизации протеста встречают предложение структур и схем общественного действия со стороны идеологизированных националистических групп. Таким образом происходит расширение социальной базы рекрутинга в националистические группировки и движения за счет граждан, имеющих в принципе интернациональные, этнически толерантные установки.

За общими цифрами, фиксирующими общий, достаточно тревожный уровень межнациональной напряженности в Москве и внешне противоречивый характер данных, скрываются разные сценарии адаптации москвичей к сложившейся в городе этносоциальной ситуации. Проведенный нами анализ способов реагирования наших респондентов — русских москвичей — на различные позиции, связанные с оценкой межнациональной ситуации в Москве, позволил выделить шесть относительно независимых сценариев адаптивного реагирования русских москвичей.

Сценарий №1.

Повышенный уровень этнической акцентуации, не связанный с ксенофобными или шовинистическими настроениями, за исключением негативного отношения к идее уравнивания в правах москвичей и иммигрантов и сомнения в равноудаленности органов власти на местах, в частности милиции, от тех или иных этнических групп. Такой сценарий имеет достаточно отчетливо выраженный локальный характер и, по сути, является адаптив-

ным к высокой этнической мозаичности места проживания (или работы): в ситуации постоянного этнического контраста людям чаще приходится вспоминать (осознавать) о своей национальной принадлежности. Такой сценарий, в принципе, не представляет какой-либо социальной опасности, однако дальнейшее его развитие может привести к повышенной готовности этих людей к рекрутингу в шовинистические сообщества.

Сценарий №2.

Один из этапов такого нежелательного развития представляет столь же районированный сценарий, в рамках которого происходит акцентуация не на солидарности со своим народом, осознании своих этнических корней (вариант некоего нормального «национализма», как в сценарии №1), а на льготах, которыми должны пользоваться русские. Для этого сценария характерно то, что национальная принадлежность осознается как социально-политический и экономический ресурс. Развитие такого сценария с большей степенью вероятности, чем в первом из описанных случаев, ведет к включению в шовинистические сообщества.

Сценарий №3.

Сценарий, в котором отчетливо реализуется синдром «потери чувства хозяина на своей территории» и реализуется скорее в обиде, нежели в прямой агрессии или неприятии иных этнических культур, в нем также не содержится акцентуации на этничности. Но этот сценарий не является районированным, то есть он характерен для части москвичей вообще, независимо от конкретного места проживания. Для людей, реализующих этот сценарий, в основном характерны претензии к другим национальностям в том, что они не уважают русских и русскую культуру, оскорбительно ведут себя по отношению к русским. Они также считают, что Москва — русский город и люди других национальностей должны с этим считаться. Единственный негативистский момент состоит в том, что они не хотят видеть людей другой национальности гражданами России. В принци-

пе, и этот сценарий нельзя считать социально опасным, по крайней мере, до тех пор, пока люди, реализующие этот сценарий, не включились в охранительные шовинистические дискурсы. В конце концов, эти люди отнюдь не агрессивно настаивают на сохранении и поддержании исторически сложившейся на русской основе культурной идентичности Москвы.

Сценарий №4.

Следующий сценарий с полным основанием может быть назван собственно «ксенофобным» или «шовинистическим». Люди, адаптировавшиеся по этому сценарию, прежде всего, категорически негативно относятся к представителям определенных национальностей, а также к национально смешанным бракам («чистота нации»), считают, что люди других национальностей нарушают русские обычаи («угроза русской культуре»). Для них высокую ценность имеет принадлежность к гражданам России, хотя выраженная акцентуация на русской этничности для них не характерна. Они против предоставления мигрантам равных прав с москвичами и в этом плане могут найти общие основания с представителями наиболее многочисленного сценария №1, представляющего собой непосредственную реакцию на миграционные перегрузки в Москве. Если учесть все сказанное выше о реакциях этих «ксенофобов» на реалии московской жизни, то как раз именно они и могут представлять прямую социальную опасность, поскольку могут составлять идейное ядро шовинистических движений и, как уже отмечалось, способствовать расширению рекрутинговой базы этих движений за счет группы № 1, с которыми у них есть общая база консолидации (урезание прав мигрантов), а эти последние, в свою очередь, могут увлечь за собой своих соседей по району из группы №2.

Сценарии №5 и №6.

Два последних сценария реализуют люди, придерживающиеся либо толерантных (№ 5), либо мультикультурных установок (№ 6). Для №5 характерна высокая межнациональная

открытость в плане совместной работы и соседства, отсутствие какой-либо значимости национальной принадлежности как своей, так и других. Для № 6 отличительным является то, что они считают Москву многонациональным городом, где каждый волен вести себя в соответствии со своими представлениями. Возможно, представители этих двух групп могут составить ядро и опору движений за толерантность, инициируемых властями, но недостаток состоит в том, что их позиция не является социально активной.

А. Б. Вершок
КУЛЬТУРНЫЙ ШОК И ПРОБЛЕМЫ АККУЛЬТУРАЦИИ

В середине XX века в результате политико-экономических изменений множество мигрантов из стран Европы переселяются в США, Канаду, Австралию. Это обстоятельство дает толчок к исследованию процессов миграции. Ученых интересует, что происходит с мигрантами в процессе и в результате их контакта с новой культурой.

Первые исследования ведутся в рамках культурной антропологии, и процесс вхождения в новую культуру описывается терминами «аккультурация» и «культурный шок».

Термин аккультурация изначально обозначал изменения на групповом уровне, т.е. что происходит в результате «непосредственного длительного контакта между двумя разными культурными группами» (Редфилд Р., Линтон Р., Херсковитц М., 1936). Позже Грейвс (1967) предложил термин «психологическая аккультурация», который описывал изменениянa индивидуальном уровне в процессе вхождения в новую культуру.

На групповом уровне изменения в результате аккультурации включают в себя:

- физические изменения: новое место проживания, другой тип ведения хозяйства, повышенная плотность населения, урбанизация, повышенная атмосферная загрязненность и т.п.
- биологические изменения: новые диетические особенности, незнакомые заболевания (часто бывают очень разрушительны для организма).
- политические изменения, в ходе которых может происходить частичная потеря автономии у недоминирующей группы.

- экономические изменения, которые уводят людей от традиционных занятий к новым формам занятости.
- культурные изменения: языковые, религиозные, меняютсяобразовательные устои, межгрупповые и межличностные отношения.

На личностном уровне изменения затрагивают поведение и феномены сознания (идентичность, ценности, установки). Эти изменения, часто сопряжены с социальными и психологическими проблемами и описываются терминами «культурный шок» или «аккультурационный стресс».

Понятие «культурный шок» ввел американский антрополог К.Оберг в 1954г. Это реакция на соприкосновение с новой культурой, котораяс его точки зрения является «запутанным, смущающим и дезорганизующим переживанием»[1]. В результате этого контакта,«сенсорные, символические, вербальные и невербальные системы, бесперебойно обеспечивающие нормальную жизнь на родине, отказываются адекватно работать», следствием становится тревога.Тревога запускает целый комплекс тяжелых переживаний, связанных с самоощущением мигранта и процессом его взаимодействия с принимающей культурой.

Дальнейшие исследователи «культурного шока»в целом опирались на концепцию Оберга, который не только ввел термин, но и описал симптоматику этого явления. К проявлениям культурного шока Оберг относил «чрезмерное мытье рук; чрезмерная озабоченность качеством питьевой воды, пищи, бытовыми условиями; боязнь физического контакта с провожатыми или слугами; “отсутствующий” взгляд (иногда его называют тропическим); чувство беспомощности и желание обрести зависимость от людей своей национальности, проживающих долгое время в данной культуре; приступы гнева из-за задержек и других незначительных событий; нежелание и последующий отказ от обучения языку другой культуры; чрезмерные опасения по

[1] Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical anthropology, 1960.

поводу возможности быть обманутым и ограбленным; большая озабоченность по поводу кожных высыпаний и раздражений и, наконец, огромное стремление попасть домой, чтобы выпить чашку кофе и съесть яблочный пирог, сходить в магазинчик за углом, посетить родственников и, в целом, поговорить с людьми, которые понимают тебя с полуслова»[2]

С конца XX века впсихологии принято подразделять симптомы культурного шока на психологические и соматические. К соматическим симптомам культурного шока часто относят: соматические заболевания, частые головные боли, проблемы со сном (бессонницы, увеличение потребности во сне), проблемы с едой (переедание, потеря аппетита), чрезмерное потребление алкоголя, наркотических и лекарственных средств. Говоря о психологических симптомах культурного шока, многие психологи опираются на выделенные Р.Тафтом в 1977г. аспекты:

1. Напряжение, сопровождающее усилия, необходимые для психологической адаптации (ведет к утомляемости)
2. Чувство потери или лишения (статуса, друзей, родины, профессии, имущества, т.п.)
3. Чувство отверженности и отвержения (новая культура отвергает мигранта, а он отвергает новую культуру)
4. Сбой в ролевой структуре (ролях и ожиданиях), путаница в самоидентификации, ценностях, чувствах
5. Чувство тревоги, основанное на различных эмоциях (удивление, отвращение, возмущение, негодование), возникающих в результате осознания культурных различий
6. Чувство бессилия, неполноценности в результате осознания неспособности справиться с новой ситуацией[3].

---

[2] Смолина Т.Л. «Симптомы культурного шока: обзор и классификация»,электронн ый журнал «Психологическая наука и образование» —Режим доступа:http://www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / 2012, №3.

[3] Taft R. Coping with unfamiliar cultures// Warren N. Studies in Cross-cultural Psychology,vol. 1. L., 1977.

Культурный шок — это конфликт между привычными для человека нормами и ценностями, характерными для той среды, которую он покинул, и нормами и ценностями, характерными для новой среды.Этот конфликт приводит к неопределенности норм и ожиданий и, следовательно, ктрудностям контроля над ситуацией и ее прогнозирования. Тревога, растерянность и апатия будут продолжаться до тех пор, пока не сформируются новые когнитивные структуры, позволяющие понять новую культуру, покане выработаются новые модели поведения.

Культурный шок часто рассматривается учеными в контексте U-образной кривой адаптации, которую в 1994 г. предложил К.Триандис. Согласно этой модели визитёр в процессе своей адаптациипроходит 5 этапов:

1 этап «медового» месяца или фаза эйфории, когда всё видится в розовом свете, характеризуется энтузиазмом и приподнятым настроением. Проходит быстро от нескольких дней до месяца.

2 этап характеризуется разочарованием, замешательством, фрустрацией и депрессией. Коренное население мигранта не понимает, а он не понимает, что происходит и что делать. Речь идет не только и не столько о языке, сколько о менталитете. На этом этапе мигранты пытаются убежать от реальности, предпочитают общение с земляками. Развиваются симптомы культурного шока.

3 этап — критический. Симптомы культурного шока достигают максимальной точки, они могут проявляться в серьезных болезнях и чувстве полной беспомощности. Те, кто не смогли успешно адаптироваться в новой среде, возвращаются домой, но многие, получив поддержку, справляются, преодолевают культурные различия— изучают язык, знакомятся с местной культурой.

4 этап: депрессия медленно сменяется оптимизмом, ощущением уверенности и удовлетворения. Человек чувствует себя более приспособленным. Роль земляков, которым мож-

но “поплакаться в жилетку”, уже не столь важна. Симптомы культурного шока сходят на нет. Начинаются процессы интеграции.

5 этап характеризуется полной или долгосрочной, по терминологии Берри, адаптацией, которая подразумевает относительно стабильные изменения индивида в ответ на требования среды. В случае успешной адаптации ее уровень сопоставим с уровнем адаптации индивида на родине.

Вернувшись на родину, визитерам приходится пройти через период реадаптации, испытать «шок возвращения». В первое время после возвращения они находятся в приподнятом настроении, рады встрече с родственниками и друзьями, возможности общаться на родном языке и т.п., но затем с удивлением отмечают, что особенности родной культуры воспринимаются ими как непривычные или даже странные.Лишь постепенно они полностью приспосабливались к жизни в родной стране. По мнению некоторых исследователей, этапы реадаптации повторяют U-образную кривую, поэтому для всего цикла была предложена концепция W-образной кривой адаптации.

Не все люди и не всегда испытывают культурный шок, и, если испытывают, то с разной интенсивностью. Туристы часто уезжают на родину прежде, чем перейдут на вторую фазу и ощутят сильный дискомфорт. Если культуры близки, то мигранту также не придется или почти не придется соприкоснуться с неприятными переживаниями. Информация о стране, новой культуре, менталитете также снижает риск развития симптомов культурного шока, или, по формулировке Дж. Берри, «стресса аккультурации».

Последнее время исследователи все чаще предпочитают термин «стресс аккультурации», т.к. он несет в себе способы совладания через копинг-стратегии. Шок — реакция индивида на совершенно неожиданное переживание, к которому индивид не был подготовлен и который способен вызвать появление симптомов психического расстройства. В этом отличие шока от

стресса, с которым можно справиться без существенного вреда психологическому здоровью.

Для того чтобы снизить негативные последствия стресса аккультурации ученые исследовали те факторы, которые влияют напотенциальную способностьк адаптации в новой культуре. Онивыявили индивидуальные и групповые факторы.

Групповые:

- Культурная дистанция. Чем культуры ближе, тем легче мигрантам адаптироваться.
- Историческая связанность народов. Чем исторически народы ближе друг к другу, тем легче пройдет процесс адаптации
- Равенство статусов двух культур, восприятие родной культуры и принимающей как находящихся на одной ступени развития.
- Особенности культуры исхода. Менее успешно адаптируются представители культур, где сильна власть традиций и поведение в значительной мере ритуализировано. Плохо адаптируются представители так называемых «великих держав» из-за присущего им высокомерия и убеждения, что учиться должны не они, а у них.
- Открытость принимающей культуры. Насколько культура открыта для чужаков, толерантна к иным ценностям и нормам.

Индивидуальные:

- Возраст. Лучше всего адаптируются молодые люди трудоспособного возраста или дети-дошкольники.
- Образование, уровень интеллектуального развития. Люди с высшим образованием и хорошо развитым интеллектом адаптируются быстрее.
- Пол существенно не влияет, но женщины из традиционных культур адаптируются хуже, что исследователи связывают с более низким уровнем образования по сравнению с муж-

чинами этой культуры и ролью хранительницы культурных ценностей.

- Отсутствие серьезных зависимостей (алкоголизм, наркомания), психических заболеваний, серьезных психологических проблем.
- Знание языка и особенностей принимающей культуры существенно облегчает процесс адаптации.
- Направленность мигранта на адаптацию (его мотивированность).

Дж. Берри опираясь на типологию Бочнера, предложил свои стратегии аккультурации. Он исходил из того, что мигрант имеет дело с двумя культурами: старой и новой. От того, как он с ними будет обращаться, зависит то, как он будет жить.

Он может придерживаться своей старой культуры и не принимать новую – **сепарация.**

Может целиком погрузиться в новую культуру и отказаться от своей, старой культуры – **ассимиляция.**

Может стараться сохранить ядро старой культуры, но при этом принимать и новую – **интеграция.** Разумный синтез двух культур.

Может отказаться от старой культуры и не принять новой – **маргинализация.**

Из выбора стратегии, который осознается лишь частично, будет вытекать и поведение мигранта. Мигрант, выбравший стратегию **сепарации**, будет стремиться везде говорить на своем родном языке, справлять национальные праздники страны исхода, сохранять привычки питания, его будут в большей степени интересовать события на покинутой родине, чем в стране его настоящего проживания. **Ассимилянт**, напротив, будет стараться во всем походить на представителей принимающей культуры (автохтонов): одеваться как они, вести себя как они, максимально использовать язык принимающей культуры. Придерживаясь стратегии **интеграции**, мигрант сохраняет при-

нципиально важные для него аспекты родной культуры и при этом принимает новую культуру, находя в ней много важного. Интеграция может проявляться в интересе к истории своего народа и положению дел на родине и, одновременно, в интересе к новой родине; праздновании своих праздников и праздников принимающей культуры; он будет использовать оба языка, но в разных ситуациях; в его рационе останутся блюда из кухни старой культуры и появятся любимые блюда новой и т.п. **Маргинал** оказывается между двух стульев, он ни там и не здесь. Чаще всего, это вынужденная стратегия, когда человек отказывается от старой культуры для того, чтобы его приняло принимающее общество, а оно все равно его не принимает. На уровне поведения это может проявляться в социальной апатии или асоциальном поведении.

Конечно, предложенные Берри стратегии аккультурации – это модель. Жизнь гораздо богаче. Редко когда в процессе своей аккультурации человек использует какую-то одну стратегию, чаще в разных сферах своей жизни мигрант будет использовать разные стратегии. Так, он может придерживаться стратегии ассимиляции в одежде, интеграции в еде, сепарации в браке. Когда мы говорим о стратегии в целом, то имеем ввиду результирующую стратегию разных аспектов жизни мигранта.

Итак, аккультурация – сложный, многоступенчатый процесс. Подготовка потенциального мигранта может существенно снизить риск развития негативных последствий культурного шока, или стресса аккультурации, и способствовать более полной реализации мигранта в принимающей культуре. Тогда мигрант сможет использовать новую среду как толчок к саморазвитию.

О. Е. Хухлаев, И. М. Кузнецов,
М. Ю. Чибисова

ИНТЕГРАЦИЯ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Миграция в современном обществе

В работе «От рисков к выгодам или от выгод к рискам?» крупнейший отечественный специалист в области миграционных исследований А. Вишневский отмечает: «…в силу объективных и совершенно неустранимых обстоятельств мировой истории международные миграции станут одним из главных пунктов повестки дня всего XXI века. И отнюдь не только в России. Это глобальный феномен, с которым связаны острейшие вызовы, стоящие перед мировым сообществом. Никто не знает, как будут развиваться события, здесь много непредсказуемого, но одно можно сказать с уверенностью: так, как было раньше, уже не будет»[1].

Вишневский будто бы продолжает высказывание итальянского философа, писателя и медиевиста Умберто Эко, который еще в конце 90-х годов прошлого века в эссе «Миграции, терпимость и нестерпимое» отмечал, что «в следующем тысячелетии Европа превратится в многорасовый, или, если предпочитаете, в многоцветный континент. Нравится вам это или не нравится, но так будет. И если не нравится, все равно будет так. Эта смычка (или стычка) культур может привести к кровавым последствиям, и я уверен, что в определенной сте-

[1] Вишневский А.Г. От рисков к выгодам или от выгод к рискам? // Миграция XXI век. Независимый информационно-аналитический журнал № 1 (10), январь-февраль 2012. С.8.

пени эти последствия проявятся, и будут неизбежны, и будут тянуться долго»[2].

Современное российское общество не сказать чтобы успешно справляется с вызовами миграции. Как пишет В.И.Мукомель: «Доминирующие властный и масс-медийный дискурс сходны в одном — в нагнетании алармистских настроений, переводе обсуждения проблем миграции (интерпретируемых в этническом контексте) в дискурс кризиса и дискурс травмы»[3]. Следствием этого является рост мигрантофобских настроений в обществе (по данным Фонда «Общественное мнение» 63 % россиян считают, что «следует ограничить въезд представителей некоторых национальностей в нашу область (край, республику)»[4]), при том что ценности культурного разнообразия и культурной свободы в целом не являются абсолютно неприемлемыми для большинства россиян.

Но какова может быть роль образования в содействии позитивного решения данной проблемы? Вспомним опять Умберто Эко, который отмечал, что «приучать к терпимости взрослых, которые стреляют друг в друга по этническим и религиозным причинам, — только терять время. Время упущено. Это значит, что с дикарской нетерпимостью надо бороться у самых ее основ, неуклонными усилиями воспитания, начиная с самого нежного возраста, прежде чем она отольется в некую книгу и прежде чем она превратится в повседневную корку, непробиваемую, толстую и твердую».

Роль и значение системы образования в данных вопросах отражены также во многих международных и российских документах. Так, согласно требованиям Конвенции о борьбе с дискриминацией в области образования ООН[5] «образование должно

---

[2] Эко У. Пять эссе на темы этики / Пер. с итал. Е. Костюкович. — СПб.: Симпозиум, 2005.

[3] Мукомель В.И. Российские дискурсы о миграции: нулевые годы // «Демоскоп weekly» №479, 480, 26 сентября — 9 октября 2011. http://www.demoscope.ru/weekly/2011/0479/tema01.php

[4] Фонд «Общественное мнение», http://fom.ru/. Опрос «Доминанты №8».

быть направлено на полное развитие человеческой личности и на большее уважение прав человека и основных свобод; оно должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами». Также в Конвенции отмечается, что обязанность подписавших ее государств «не допускать — в случаях, когда государственные органы представляют учебным заведениям те или иные виды помощи — никаких предпочтений или ограничений, основанных исключительно на принадлежности учащихся к какой-либо определенной группе».

Таким образом, традиционная основа международного подхода к различиям — обеспечение равноправного доступа к образованию, вне какой-либо связи с национальной, религиозной и иными социокультурными принадлежностями.

В целом рост количества детей-мигрантов в столичных школах приносит следующие **вызовы** системе столичного образования:

1. Трудности включения детей-мигрантов в образовательный процесс (слабое знание русского языка, сложности вхождения в учебный процесс в целом, необходимость адаптации учебного процесса под нужды детей-мигрантов).
2. Риски роста межнациональной конфликтности (ксенофобия принимающего общества, столкновения на почве этнической/национальной принадлежности). Так результаты мониторинга рисков межнациональной конфликтности, проведенного МГППУ среди московских старшеклассников в 2011 году позволяют заключить, что: а) отношение старшеклассников Москвы к мигрантам остается угрожающе негативным и б) ксенофобия и экстремизм в подростковой среде напрямую связаны с недостаточной интегрированностью в московскую мегаполисную среду как родителей, так и детей мигрантов.

---

[5] Конвенция принята 14 декабря 1960 года на одиннадцатой сессии Генеральной конференции Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки в культуры.

3. Риски распада единого образовательного пространства («анклавизация» образовательных учреждений, сегрегация детей-мигрантов в школах низкого уровня). Так в настоящее время в Москве уже существуют территории относительно компактного проживания мигрантов. Поэтому принцип приема в школу «по месту жительства» не всегда может обеспечить равномерное распределение детей мигрантов по школам округа.

Эти вызовы требуют системного реагирования, комплексного перестраивания всей педагогической работы с данной категорией детей, ориентируясь, в первую очередь, на эффективность и результативность интеграции.

В то же время миграционный фактор связан и с определенными **ресурсами**. Некоторые из них в настоящее время используются в столичной системе образования крайне слабо.

1. Высокая мотивация к обучению детей-мигрантов в целом (ценность образования «как такового» (Per Se), «учиться в школе, чтобы получить образование»).
2. Возможность практического достижения ряда важных личностных и метапредметных результатов ФГОС (овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, готовность признавать возможность существования различных точек зрения и права каждого иметь свою — примеры из ФГОС ООП НОО).
3. Возможность построения системы образования, готовящей к жизни в глобальном, культурно-разнообразном мире (развитие способностей к ориентации в изменчивом пространстве, умение обмениваться «неявными» знаниями и использовать ресурс культурного разнообразия).

Вопрос в том, как минимизировать риски и, наоборот, максимально задействовать все ресурсы.

Для этого мы должны как можно четче видеть конечную цель, предполагаемые достижения. На сегодняшний день ключевой термин, описывающий желаемый результат в ситуации

миграции — это интеграция. Обратимся подробнее к его содержанию.

Интеграция в образовании: юридические и политически аспекты

Согласно Концепции Государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена президентом РФ от 13 июня 2012 г.), одним из основных направлений государственной миграционной политики Российской Федерации является содействие адаптации и интеграции мигрантов, формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом. В рамках этого направления предполагается:

- содействие развитию в обществе культуры межнациональных и межрелигиозных отношений, формирование у мигрантов и принимающего сообщества навыков межкультурного общения, противодействия ксенофобии, национальной и расовой нетерпимости;
- создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, включая их обучение русскому языку, правовое просвещение, информирование о культурных традициях и нормах поведения путем формирования соответствующей инфраструктуры в странах их происхождения и в регионах Российской Федерации, испытывающих наибольший приток мигрантов, а также активно используя потенциал средств массовой информации и возможности культурно-адаптационных центров в странах происхождения мигрантов;
- разработка, внедрение и реализация программ адаптации и интеграции мигрантов и членов их семей в Российской Федерации на основе взаимодействия федеральных органов государственной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления, институтов гражданского общества и бизнес-структур;

- создание инфраструктуры, обеспечивающей содействие адаптации и интеграции, включая центры информационной и правовой поддержки мигрантов, курсы изучения языка, истории и культуры Российской Федерации, а также создание специализированного канала и циклов телепередач, ориентированных на социокультурную и языковую адаптацию мигрантов;
- создание программ по формированию конструктивного взаимодействия между мигрантами и принимающим сообществом.

На региональном уровне принята Концепция реализации государственной политики в сфере межэтнических отношений в городе Москве[6]. Вот некоторые принципы, на которых она построена:

— развитие интегрирующей роли русского языка в укреплении единства соционормативного пространства городского сообщества;
— совместимость и взаимодополняемость гражданской и этнической составляющих в идентичности гражданина;
— утверждение стратегии интеграции как базовой в реализации государственной политики в сфере межэтнических отношений в Москве;
— содействие интеграции в городское сообщество иммигрантов, добровольно переселяющихся на постоянное место жительства в Москву.

Значимость темы интеграции нашла свое отражение и в документах Департамента образования города Москвы. Так, в 2005 году была проведена Коллегия Департамента образования на тему «Об интеграции детей зарубежных мигрантов в образовательную среду города Москвы». В ней, в частности, была обозначена необходимость «обеспечить детям зарубежных мигрантов равный доступ к образованию, а также к социальному

---

[6] Утверждена постановлением Правительства Москвы от 22 июня 2010 г. N 522-ППв 2011 г

обеспечению в образовательных учреждениях, независимо от правового статуса пребывания их родителей на территории столицы»[7]. А в 2006 году была принята «Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в образовательную среду Москвы».

В Государственной программе города Москвы на среднесрочный период (2012–2016 гг.) «Развитие образования города Москвы» («Столичное образование») отмечено, что концентрация в определенных общеобразовательных учреждениях детей из семей мигрантов, которые испытывают серьезные трудности в освоении образовательных программ, в социализации в городском обществе, усугубляет дифференциацию образовательного пространства столицы. Такая ситуация «несет в себе риски для социальной стабильности и культурной идентичности города».

Таким образом, «перспективы развития города Москвы ставят перед системой образования города Москвы задачу реализации программ образовательной и культурной интеграции мигрантов, посредством целевых механизмов и технологий, способных обеспечить их учебную успешность и интеграцию в культуру города Москвы».

В целом, можно утверждать, что на всех уровнях государственной власти интеграция в образовании признается приоритетной политикой по отношению к мигрантам в целом и к их детям в частности.

Но политическая воля не означает прямого ее воплощения в реальность. В первую очередь, это связано с многозначностью и противоречивостью терминов используемых в политическом дискурсе. Понятие «интеграция» зачастую понимается совершенно по-разному в различных контекстах. Для более-менее успешной работы в рамках психолого-педагогического сопровождения, необходимо четко определиться с тем, что мы будем иметь в виду под интеграцией.

---

[7] Решение Коллегии Департамента образования города Москвы от 22.12.2005 г. №19/1.

Интеграция: социально-психологическая модель

В основе современных подходов к решению миграционных вопросов лежит понимание процесса интеграции в соответствии с современными международными стандартами. Ключевым является следующее определение:

«Интеграция должна пониматься как двухсторонний процесс, основанный на одинаковых правах и соответствующих обязательствах как для резидентов из третьих стран, так и для принимающих обществ, что обеспечивает полное участие иммигрантов в общественной жизни.

Это предполагает, с одной стороны, ответственность принимающего общества по соблюдению формальных прав иммигрантов так, чтобы индивид имел возможность участвовать в экономической, социальной, культурной и гражданской жизни общества.

С другой стороны, это предполагает уважение иммигрантами фундаментальных норм и ценностей принимающего общества и активное участие в интеграционных процессах без ущерба для их собственной идентичности»[8].

Таким образом, сохранение этнической культуры страны (региона) исхода не противоречит логике интеграции детей-мигрантов в городское сообщество. В свою очередь идентификация с новой культурой не приводит с необходимостью к отрицанию культуры этнического меньшинства. Более подробно психологические аспекты интеграции изложены в литературе по кросс-культурной психологии, в частности в рамках описания модели стратегий аккультурации Дж.Берри[9].

---

[8] Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Immigration, Integration and Employment // Commission of the European Communities (COM (2003) 336). — Brussels, p. 17-18.

[9] Берри Дж. Аккультурация и психологическая адаптация: обзор проблемы / пер. с англ. И. Шолохова // Развитие личности, 2001. №№3, 4, http://rl-online.ru/articles/3_4-01/198.html / Берри Дж.. и др. Кросс-культурная психология. — Харьков, 2007.

Интеграция в самом широком плане состоит из двух аспектов:

1. «Структурная» (институциональная) интеграция — мера включенности ребенка-мигранта в основные институты принимающего общества. В первую очередь в систему образования. Здесь может идти речь об обеспечении детям-мигрантам равного доступа к образованию, а также полноценного включения в учебный процесс. Если первый момент очевиден, то второй может вызвать затруднения.

Результатом такой интеграции является обеспечение доступа к качественному образованию детей из семей мигрантов, вне зависимости от степени их изначального владения русским языком. Ключевая проблема структурной интеграции — изменчивость и непредсказуемость законотворчества и правоприменительной практики в области организации доступа к образованию, а также отсутствие учета интересов особых групп детей (в том числе детей-мигрантов).

2. Культурная интеграция (аккультурация) — мера включенности ребенка-мигранта в ценностно-нормативную и поведенческую систему городского сообщества, то есть мера его вовлеченности в новую ценностно-нормативную систему и формирование новой социально-культурной идентичности[10].

Результат культурной интеграции (или аккультурации) — психологическая и социокультурная адаптация детей-мигрантов.

Психологическая адаптация включает совокупность внутренних психологических последствий переживания при вхождении в новую культурную среду.

---

[10] См., например: Gordon M.M. Assimilation in American Life; New York: Oxford University Press. 1964.

[11] Лебедева Н.М. Теоретические подходы к исследованию взаимных установок и стратегий межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России // Сб. статей под ред. Н.М. Лебедевой, А.Н. Татарко. — М.: Изд-во РУДН, 2009. С.10-64.

Основные критерии (признаки) психологической адаптации[11]:

- ясное чувство личной или культурной идентичности,
- хорошее психологическое здоровье,
- достижение психологической удовлетворенности и позитивной самооценки.

Социокультурная адаптация относится к совокупности внешних поведенческих следствий связи индивидов с их новой средой, включая их способность решать ежедневные социально-культурные проблемы (в семье, в быту, на работе и в школе).

Основные критерии (признаки) социокультурной адаптации:

— позитивные установки в отношении базовых правил и норм принимающего общества;
— преобладание частоты контактов с представителями принимающего общества над контактами с представителями страны исхода;
— свободное владение языком принимающего общества;
— распространенность «отклоняющегося» (делинквентного) поведения не выше среднего уровня принимающей страны[12].

Таким образом, интеграция — это не просто формальное обустройство детей-мигрантов в образовательной среде, обеспечение их экономических и социальных прав в соответствии с существующими законами. Это взаимный процесс объединения мигрантов и принимающего населения в новую социально-культурную среду, без потери для обеих сторон ключевых параметров исходных социально-культурных идентичностей, чаще всего при доминировании культурной составляющей принимающего сообщества[13].

---

[11] Entzinger H., Biezeveld R. Benchmarking in Immigrant Integration. — Rotterdam: European Research Centre on Migration and Ethnic Relations (ERCOMER), 2003. P. 33.
[12] Кузнецов И.М. Мигранты в мегаполисе и провинции: вариативность реализации интеграционного потенциала. // Россия реформирующаяся. Ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. — Вып. 7. — М.: ИС РАН, 2008. С. 275.

Представленная модель интеграции согласуется как с социально-психологическими исследованиями, так и с международной политической практикой, что позволяет говорить о возможности построения на ее основе деятельности по психологическому сопровождению интеграционных процессов в образовательной среде.

Далее обратим внимание на то, как в этих процесса участвовала (в прошлом) и может принимать участие (в будущем) психологическая служба образования.

Значение психологической службы в интеграции мигрантов

По данным Всероссийского мониторинга службы практической психологии образования за 2009 г.[14] 49% психологов общеобразовательных школ ни разу не решали проблемы адаптации ребенка-мигранта. При этом только 7% психологов занимаются этим вопросом хотя бы с какой-нибудь регулярностью (от нескольких раз в месяц до «каждый день»). Оставшаяся часть (46%) решает вопросы адаптации ребенка-мигранта несколько раз в год.

В Гимназиях и лицеях ситуация более выражена — 55% психологов данными вопросами не занимаются в принципе, а относительно регулярно — только 6%. Наиболее ярко эта тенденция проявляется в учреждениях дополнительного профессионального образования (колледжах и др.). Каждый двадцатый психолог (5% опрошенных) сталкивается с вопросами адаптации мигрантов раз в месяц или чаще, а 65% (т.е. две трети) ни разу не обращались к данной теме. Примерно такое же соотношение в дошкольных образовательных учреждениях.

---

[14] Аналитический отчет по результатам Всероссийского мониторинга службы практической психологии образования «Содержание и ресурсное обеспечение профессиональной деятельности педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации» /Рубцов В.В. и др. — М.: МГППУ, 2009.

Ориентируясь на средние показатели, можно сказать, что, в целом по системе образования, психологи занимаются адаптацией ребенка мигранта от «ни разу» до «несколько раз в год», что естественно не может решить задач интеграции мигрантов в образовательное пространство.

Приведенные выше цифры безусловно не говорят о том, что психологи совсем не занимаются проблемами детей-мигрантов. Но фактически эта деятельность проходит локально и бессистемно и в целом не приносит масштабных социально-психологических результатов.

При этом мы считаем адекватную работу психологической службы ключевой при построении образовательной среды, потенциально инклюзивной по отношению к детям-мигрантам. Это связано с тем, что деятельность психологов в меньшей степени связана с «объективными» показателями академической успеваемости, ГИА, ЕГЭ и пр. Поэтому они могут рассматривать детей-мигрантов не как «препятствие» для достижения «хороших» показателей, а как целевую группу для психологической поддержки.

Основываясь на этом тезисе, мы предлагаем следующие стратегические задачи в работе с учащимися мигрантами в системе начального, среднего и профессионального образования, требующими специального психологического обеспечения:

1. полноценное включение учащихся мигрантов в социокультурную среду образовательного учреждения,
2. адаптация социокультурной среды образовательного учреждения к мигрантам (обеспечение ее инклюзивности),
3. создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении,
4. содействие проявлению позитивного влияния учащихся мигрантов на развитие образовательного учреждения.

Для адекватного решения этих задач, педагог-психолог должен обладать следующими профессионально значимыми компетенциями:

А. Знание и понимание:

— базовых культурных особенностей и характеристик детско-родительских отношений в культурно-этнических группах, представители которых посещают образовательное учреждение;

— специфики процессов социально-психологической адаптации к школе у детей-мигрантов;

— сущности основных социально-психологических феноменов, с которыми сталкиваются дети-мигранты (аккультурация, культурный шок и т.п.).

Б. Умение:

— дифференцировать значимость этнокультурного фактора при оценке учебной успешности и социально-психологической адаптированности ребенка;

— разрабатывать стратегию психологического сопровождения с учетом этнокультурных особенностей ребенка-мигранта и его семьи;

— варьировать формы и содержание своей профессиональной деятельности с учетом фактора этнокультурной принадлежности учащихся и их родителей.

В. Владение:

— технологиями оценки межкультурной компетентности педагогов;

— приемами диагностики культурной включенности ребенка и его семьи;

— технологиями индивидуальной коррекционной и развивающей работы с ребенком-мигрантом.

В целом, работа по психологическому обеспечению детей-мигрантов должна быть одним из приоритетных направлений деятельности психолога образования и находить отражение в планах работы и аналитических отчетах.

Общая структура психологического обеспечения детей-мигрантов может строиться следующим образом:

1. идентификация детей-мигрантов, имеющих трудности в

обучении и социально-психологической адаптации;

2. дифференциальная диагностика и оценка этнокультурной природы имеющихся трудностей;
3. проведение психолого-медико-педагогического консилиума по проблемам интеграции детей-мигрантов и выработка единой стратегии психолого-педагогического сопровождения этих детей и их семей;
4. реализация решений консилиума.

Конкретная стратегия психологического обеспечения детей-мигрантов должна определяться не формальными (например: общее количество детей-мигрантов и уж конечно не «процентом детей иной национальности»), а содержательными характеристиками (итоги мониторинга, запрос со стороны педагогов и т.п.).

Содержательно работа педагогов-психологов образовательных учреждений, направленная на интеграцию мигрантов, может включать в себя следующие составляющие:

А. работа с учащимися:

— углубленная индивидуальная диагностика;
— организация индивидуальных занятий для детей-мигрантов;
— организация групповых занятий для детей-мигрантов;
— организация групповых занятий для поликультурных классов;

Б. работа с педагогами:

— организация групповых занятий, направленных на повышение психолого-педагогической компетентности педагогов;
— индивидуальное консультирование педагогов по проблемам взаимодействия с детьми-мигрантами;
— экспертиза программ психолого-педагогического сопровождения интеграции детей-мигрантов;

В. работа с родителями:

— индивидуальное консультирование родителей детей-мигрантов;

— групповое консультирование родителей детей-мигрантов (в том случае, когда в ОУ работают специализированные группы по содействию интеграции этих детей);
— индивидуальная и групповая работа с родителями детей, обучающихся в поликультурных классах.

Выполняя задачу по интеграции мигрантов, педагоги-психологи образовательных учреждений должны находиться в тесном взаимодействии с окружными Психолого-медико-социальными центрами (ПМСЦ), в структуре многопрофильной психологической службы которых необходимо иметь социального психолога с дополнительной подготовкой в области психологического обеспечения интеграции детей-мигрантов.

В идеале, в каждом округе должна быть открыта стажировочная площадка по психологическому обеспечению интеграции мигрантов, методическое руководство которыми может осуществляться кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования МГППУ.

Также необходимо обеспечить столичное образование высококвалифицированными специалистами по психологическому сопровождению интеграции мигрантов. В каждом округе (а лучше — муниципалитете) должен быть школьный психолог-куратор, завершивший магистратуру или, как минимум, программу переподготовки по практической этнопсихологии образования. Кроме того, специалисты по психологическому обеспечению интеграции детей-мигрантов должны быть представлены в окружных ПМСЦ.

Кроме того, в округах следует организовать сетевое взаимодействие по проблеме психологического обеспечения интеграции мигрантов.

В настоящее время в МГППУ завершена работа над НИР «Оптимизация работы психологической службы образовательных учреждений с высокой долей мигрантов», выполняемой в рамках Государственной программы города Москвы на среднесрочный период (2012-2016 гг.) «Развитие образования города

Москвы» («Столичное образование»). Основными ее результатами стали: раздел концепции модернизации психологической службы в системе образования, связанного с психологическим обеспечением интеграции детей-мигрантов; учебно-методическое пособие для педагогов-психологов «Технологии психологического сопровождения интеграции мигрантов в образовательной среде»; диагностический пакет «Оценка социальной и культурной адаптации ребенка-мигранта»; программа курса повышения квалификации для психологов «Психологическое обеспечение интеграции мигрантов в образовательной среде»; интернет-ресурс “Психологическое сопровождение интеграции мигрантов в системе образования». Эти материалы частично покрывают методические потребности психологической службы в области интеграции мигрантов, хотя, конечно, не дают ответы на все возможные вопросы.

При этом следует подчеркнуть, что вопросы психологического сопровождения мигрантов поднимались и ранее рядом специалистов. Этот опыт, безусловно, требует описания и тщательного анализа. В заключение представляем краткое его описание.

Программы по психологическому сопровождению адаптации мигрантов: опыт одного десятилетия

Первый (из известных авторам) материал, связанный с технологиями психологической помощи мигрантам, появился на русском языке в 1998 г. Это было переводное пособие Всемирной Организации Здравоохранения «Психическое здоровье беженцев»[15]. Оно не предназначалось именно психологам, его целевая аудитория — те, кто имеет дело с беженцами и вынужденными переселенцами, пострадавшими от войны или иного бедствия. Но, по сути дела, это был базовый учебник по консультированию вынужденных мигрантов, которым могут поль-

[15] Психическое здоровье беженцев. – Киев, 1998.

зоваться психологи как методическим пособием. Вот несколько примеров того, чем, по мнению авторов, эти материалы могут помочь:

- распознавать людей с выраженным стрессом и учить их с этим стрессом справляться;
- понимать, что такое «функциональные жалобы», распознавать людей с такими жалобами и помогать им;
- понимать психическое состояние детей-беженцев и их нужды[16].

Системная практическая работа проводилась отечественными психологами в рамках программы Российского общества Красного Креста «Экстренная помощь перемещенным лицам на Северном Кавказе и Юге России». С 1999 г. и в дальнейшем эта работа велась в рамках проекта «Помощь перемещенным лицам и социально незащищенным слоям населения, проживающим на территории субъектов Российской Федерации Северного Кавказа» (действует по настоящее время). Ее материалы были представлены в серии публикаций под общим названием «Психологи о мигрантах и миграции в России»[17].

В центре «Гратис» под руководством Г.У. Солдатовой были разработаны четыре психологические программы для работы с принимающей стороной, направленные на создание условий для позитивного межкультурного общения в образовательном учреждении. Первая из них — это базовый тренинг толерантности для подростков, получивший широкую известность у русскоязычных психологов[18]. Более того, практически каждая из современных тренинговых программ использует некоторое количество упражнений из этой публикации (правда, далеко не всегда дает прямые ссылки). Вторая программа — «Позволь

---

[16] Психическое здоровье беженцев. – Киев, 1998.

[17] Психологи о мигрантах и миграции в России. Информационно-аналитический бюллетень №3. – М.,2001. http://lib.mdpu.org.ua/2011/02/22/psikhologi_o_migracii_i_migrantakh_v_rossii.html

[18] Солдатова Г, Шайгерова Л., Шарова О. Жить в мире с собой и с другими. Тренинг толерантности для подростков. – М.: Генезис, 2001.

другим быть другими: тренинг толерантности для подростков»[19]. Как отмечают авторы, специальная цель программы — формирование у подростков установок толерантного поведения в отношении одной из наиболее незащищенных и уязвимых групп российского общества — вынужденных мигрантов[20]. В тренинге отрабатываются «различные социальные навыки позволяющие подростку постигать трудное искусство успешно жить в мире и согласии с собой и с другими»[21]. Третья программа — тренинг по профилактике ксенофобии «Может ли “другой” стать другом?»[22]. Он работает на формирование позитивного отношения к различиям, раскрытие базовых механизмов формирования и действия негативных стереотипов и предрассудков, формирование навыков конструктивного межкультурного взаимодействия. И четвертая программа, тренинг повышения межкультурной компетентности, предполагает «развитие черт мультикультурной личности, позволяющей человеку успешно контактировать с представителями любой культуры, отличающейся от его собственной»[23].

Иная программа предлагается[24] авторским коллективом в составе Н.М Лебедевой, Т.Г Стефаненко. и О.В Луневой. Она представляет тренинг этнокультутной компетентности и межкультурного взаимодействия, являющийся «комплексной про-

---

[19] Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макарчук А.В., Хухлаев О.Е., Щепина А.И. Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии. – М., 2002. Искусство жить с непохожими людьми: психотехника толерантности / под ред А.Г.Асмололва, Г.У.Солдатовой, А.В.Макарчук. – М.: Московия, 2009.

[20] Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макарчук А.В., Хухлаев О.Е., Щепина А.И. Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии. – М., 2002. Стр.4

[21] Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Макарчук А.В., Хухлаев О.Е., Щепина А.И. Позволь другим быть другими: тренинг толерантности для подростков по преодолению мигрантофобии. – М., 2002. Стр.4

[22] Солдатова Г., Макарчук А. Может ли “другой” стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии. – М.: Генезис, 2006.

[23] Солдатова Г. У., Шайгерова Л.А., Макарчук А. В. Тренинг повышения межкультурной компетентности. — М., 2005.

граммой и методом подготовки к толерантному и продуктивному межкультурному взаимодействию»[25].

Позже появляются отдельные тренинговые программы, направленные именно на детей-мигрантов. Значительная их часть была разработана в рамках деятельности Центра «Гратис» по оказанию психологической помощи детям вынужденных мигрантов из Афганистана, Ирака и некоторых африканских стран[26].

В дальнейшем под руководством Г. У Солдатовой были разработаны: а) комплексная программа социокультурной адаптации детей из семей мигрантов и б) программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов[27]. Обе программы вместе представляют концептуально обоснованную системную модель деятельности педагога-психолога в области интеграции детей-мигрантов. Единственный их недостаток — почти полная недоступность из-за ограниченности тиража публикации.

Интересная (и гораздо менее известная, чем предыдущие) модель психолого-педагогического сопровождения детей-миг-

---

[24] Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Книга 1: теория и методология. Книга 2: программа тренинга. М: Издательство РУДН, 2004.

[25] Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности. — М:, 2003. С. 4.

[26] Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований и практической работы / под ред. Г.У. Солдатовой. — М.: Смысл, 2001.
Хухлаев О.Е. Не такой как все: психологическая адаптация детей-мигрантов из инокультурной среды в начальной школе // Школьный психолог № 18 (352), 16, 2005. С. 35–38.

[27] Солдатова Г. У., Макарчук А. В., Пантелеев А. Б. Комплексная программа социокультурной адаптации детей из семей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве / Под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М.Ю. — СПБ.: Книжный Дом, 2008. С. 252–276.
Солдатова Г. У., Макарчук А. В., Пантелеев А. Б. Программа оценки адаптации детей и подростков из семей мигрантов к поликультурной образовательной среде // Межкультурная компетентность педагога в поликультурном образовательном пространстве / Под ред. Хухлаева О.Е., Чибисовой М.Ю. — СПБ.: Книжный Дом, 2008. С. 352-371.

рантов разработана совместно РГПУ им. А.И.Герцена и немецкой неправительственой организации «Велленбрехер». Она заключается в создании технологий социально-педагогического сопровождения подростка, основанных на теории «культурного шока»[28].

В последние годы можно найти информацию об отдельных авторских программах психологической работы с детьми-мигрантами[29]. Но большая часть из них недоступна для широкого круга педагогов-психологов. Что же касается остальных, то они носят преимущественно компилятивный характер, представляя собой набор упражнений, взятых из описанных выше программ, а также из нескольких опубликованных на русском языке тренингов межкультурной компетентности[30]. Авторы просто «собрали» задания и упражнения, не делая ничего, что превратило бы их работу (несмотря на цитирование) в действительно авторский продукт.

Исключением является пособие В.В. Гриценко и Н.Е. Шустовой[31], которые подготовили программу социально-психологической поддержки и помощи детям и подросткам-мигрантам, направленную на преодоление отчуждения в новой социокультурной среде, оказание содействия в оптимизации адаптационного процесса в новой культуре. В учебно-методическом пособии «Работа психолога в многонациональной школе» Хухлаева О.В. и Чибисовой М.Ю. предложены разнообразные техноло-

---

[28] «Культурный шок» и социально-педагогическое сопровождение подростков за границей. Теория и практика / Под ред. Расчетиной С.А., Зюсса В.Э.. — СПб., 2010.

[29] Ковалева Н.И. Социально-психологическое сопровождение процесса адаптации представителей разных культур в условиях образовательного учреждения // Культурно-историческая психология. 2010, № 1. С. 75–80.
Гуляева А.Н. Социокультурная адаптация детей мигрантов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru 2010. №5. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Gulyaeva.shtml

[30] Кипнис М. Тренинг межкультурных отношений. — М.: Ось-89, 2006.
Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация: теория и тренинг. — М., 2006.

[31] Гриценко В.В., Шустовой Н.Е. Социально-психологическая адаптация детей из семей мигрантов. — М., 2011.

гии, которые психолог образования может использовать и для сопровождения детей-мигрантов[32].

Таким образом, за последние 10-12 лет накоплен определенный технологический ресурс в области психологического сопровождения интеграции мигрантов. Но реформа образования, переход к Федеральным государственным стандартам (ФГОС) ставят новые задачи перед педагогами-психологами. Если раньше их работа могла носить преимущественно диагностическо-тренинговый характер, то сейчас возникают вопросы психологического сопровождения программ индивидуализации и дифференциации обучения, развития универсальных учебных действий, развития способностей обучающихся, развития детских объединений и т.д. Это также относится и к детям-мигрантам, а значит, необходимо разработать систему по психолого-педагогическому сопровождению детей-мигрантов, ориентируясь на новые требования.

---

[32] Хухлаева О.В., Чибисова М.Ю.Работа психолога в многонациональной школе. — М.: Форум, 2011.

Раздел 2.

ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ ПСИХОЛОГА В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

И. Я. Лейбман,
М. В. Корнилова

МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ТРЕНИНГ: ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА И ПРИМЕРЫ УПРАЖНЕНИЙ

В самом общем виде освоение чужой культуры на практике представляет собой постижение системы ценностей и культурных особенностей другого народа, которое обычно происходит на трех уровнях: *восприятия* (приобретения необходимых знаний), *социальном* (формирования практических навыков и умений) и *аксиологическом* (выработка ценностного отношения к явлениям изучаемой культуры). Для первого уровня достаточно иметь представление о фактах изучаемой культуры. Для второго — необходимо владеть понятиями и уметь совершать определенные действия в соответствии с принятыми в данной культуре нормами поведения. А для третьего уровня требуется способность формировать такие суждения по отношению к фактам изучаемой культуры, при которых эти факты переживаются как факты личной жизни индивида.

Современная наука предлагает широкий выбор различных способов и методов обучения эффективной коммуникации и формирования межкультурной компетентности. Изучение процесса межкультурной коммуникации показало, что только одного владения иностранным языком для преодоления межкультурных различий недостаточно. В работах многих отечественных и зарубежных исследователей (Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Н.Н.Трошиной, В. Гудикунста, Дж. Мартин, Т. Накаямы и др.) обосновывается мысль, что традиционные системы формирования коммуникативного опыта и совершенствования компетентности в виде воспитания, социализации, инкультурации, образования и адаптации не являются универ-

сальными, не всегда должным образом решают возникающие задачи, т.к. ориентированы на реализацию строго определенных целей и задач жизнедеятельности индивидов. Поэтому возникает необходимость разработки специфических технологий, предназначенных для обучения конструктивному межкультурному взаимодействию.

Стефаненко Т.Г. выделяет несколько способов такой подготовки. Используемые модели различаются в трех аспектах:

- по методу обучения — дидактическому или эмпирическому;
- по содержанию обучения — общекультурному или культурно-специфичному;
- по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов — когнитивной, эмоциональной или поведенческой.

Как пишет А. П. Садохин, просвещение представляет собой приобретение знаний о культуре и этнической общности, к контакту с которой готовится индивид. Оно предполагает чтение литературы по истории, географии, знакомство с обычаями и традициями, государственным устройством, особенностями этнической психологии и т.д. Так, например, в США долгое время подготовка специалистов и дипломатов, выезжающих на длительное время для работы за границей, строилась на имитационной игре, которую называли «классной комнатой». В процессе обучения им давали достаточно обширные знания о стране пребывания, правда, они носили, в основном, абстрактный характер. И поэтому довольно скоро обнаружилось, что подобные знания не слишком помогали в реальной жизни, а реакции местных жителей на действия и поведение американцев нередко сильно отличались от ожидаемых. Поэтому сегодня «классные комнаты» все чаще дают не конкретные знания о какой-либо стране, а только учат переселенцев и визитеров «обучаться» правильному поведению[1].

---

[1]Садохин А.П.Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования; диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии. — Москва, 2009. 327 с.

Ориентирование, в свою очередь, как указывает А. П. Садохин, предполагает ознакомление индивида с основными нормами поведения, ценностями и убеждениями соответствующей культуры. В этой форме подготовки обычно даются рецепты поведения в наиболее часто встречающихся ситуациях, а основным принципом здесь выступает «делай то— не делай это». Для этого чаще всего используют пособия, которые специалисты иронично называют «культурными поваренными книгами». В них обычно даются рецепты поведения в наиболее часто встречающихся ситуациях[2].

Однако описанные выше методы обучения не дают достаточного количества практических знаний и навыков для межкультурного взаимодействия. Каким бы полным ни был объем передаваемой информации, обучающие всегда оказываются недостаточно подготовленными практически для этого вида общения. Данный недостаток призван компенсировать тренинг межкультурной компетентности, который признан многими специалистами основным методом формирования межкультурной компетентности, ориентированным на практическое взаимодействие с другой культурой.

Тренинг как метод обучения в области межкультурных отношений впервые был предложен Г. Триандисом, который считает, что с помощью этого метода происходит знакомство с межкультурными различиями в межличностных отношениях путем проигрывания ситуаций, по-разному протекающих в различных культурах. В процессе тренинга, по его мнению, происходит знакомство с чужой культурой посредством эмоционально окрашенной деятельности, повторного проигрывания ситуаций и их анализа. В результате становится возможным перенос полученных знаний на новые ситуации[3]. (333)

Дж. Леви определяет межкультурный тренинг как серию взаимосвязанных событий или действий, задуманных для разви-

[2]Там же.

[3] Triandis, H. Intercultural Education and Training // Peter Funke (Ed.) Understanding the USA. A Cross-Cultural Perspective.—Tuebingen, 1989.

тия культурного самосознания, культурно специфических поведенческих реакций или навыков, а также позитивной установки по отношению к другим культурам. Он использует это понятие как синоним термина «кросс-культурный тренинг» и зачастую ссылается на него просто как на «эмпирическое обучение».

По мнению Р. Брислина и его коллег, метафорически тренинг можно назвать процессом интенсивной социализации, а в случае межкультурного тренинга — интенсивной инкультурации (вхождения индивида в культуру своего народа) и аккультурации (вхождения индивида в чужую для него культуру). Разнообразные программы межкультурного тренинга ориентированы на непосредственное взаимодействие с представителями других культур и призваны научить индивидов справляться с трудностями в ситуациях культурного многообразия, помочь им эффективно общаться, жить, учиться и работать в поликультурной среде, минимизировать конфликты, основанные на культурном непонимании[4].

Выполняя эти конкретные задачи, указывает Р.Пейдж, межкультурный тренинг направлен и на достижение более глобальных целей, так как способствует: 1) изменению социальной и культурной ситуации: ослаблению расизма, шовинизма и других форм существующих в обществе предубеждений и дискриминации; 2) урегулированию конфликтов и пропаганде более гармоничных межэтнических отношений[5].

Как указывает один из наиболее авторитетных отечественных авторов по тематике межкультурного тренинга Т.Г. Стефаненко[6], любая программа межкультурного тренинга пытается ответить на вопрос «Как?»: как индивид может наладить межличностные контакты с представителями других культур, как

---

[4] Brislin, R.W., Bhawuk, D.P.S. Cross-cultural training: Research and innovation // Social psychology and context. — Thousand Oaks (Cal.), 1999. P. 205-216.

[5] Paige, R.M. Intercultural trainer competencies // Handbook of intercultural training. — Thousand Oaks (Cal.), 1996.P. 148-165.

[6] Стефаненко Т.Г.Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: АспектПресс, 2006. С. 208.

он может овладеть их ценностями, нормами, ролевыми структурами. Подразумевается, что такой тренинг направлен на изменения в установках, на развитие сензитивности к культурным различиям и на повышение межкультурной компетентности.

Хотя задачи любой программы межкультурного тренинга специфичны, формированию, развитию или совершенствованию во всех этих программах должны подвергаться мысли, эмоции и поведение обучаемых. А, следовательно, компонентами межкультурной компетентности является триада: знания — умения — социальные установки. В области когниций тренинг помогает понять, как стереотипы и предубеждения влияют на их взаимодействие с членами других культур. Поэтому его цели сосредоточены на знаниях и представлениях. В области эмоций тренинг направлен на коррекцию коммуникативных установок, а также на помощь в овладении способами эффективного управления эмоциональными реакциями во время взаимодействия с представителями других культур, например, тревогой, страхом или гневом. В поведенческом аспекте межкультурный тренинг, как правило, создается для того, чтобы помочь развить навыки, необходимые для эффективного взаимодействия с носителями других культур.

В ходе эффективного межкультурного тренинга, по мнению Т.Г.Стефаненко[7], обучаемые переходят на один из этнорелятивистских этапов личностного роста (согласно модели развития межкультурной компетентности М.Беннета). Этнорелятивизм начинается с принятия индивидом межкультурных (этнокультурных) различий и разных взглядов на мир, являющихся основой культурных вариаций в поведении. Людям, находящимся на этом этапе, доставляет удовольствие обнаружение и исследование различий. На этапе адаптации к межкультурным различиям индивид способен не просто осознавать такие различия, но и вести себя в соответствии с правилами чужой культуры,

[7] Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2006.С. 208.

не испытывая при этом дискомфорта. Он делает обобщения на основе выявленных различий, открывая новые связи, а не новые барьеры. Как правило, именно этот этап является целью межкультурного тренинга и свидетельствует о достижении человеком межкультурной компетентности.

По мнению А.П. Садохина, метод тренинга является самым эффективным при обучении межкультурной компетентности, поскольку развивает умение слушать своего собеседника, держать себя уверенно с другими людьми, публично выступать, строить эффективную модель взаимоотношений с партнерами по коммуникации, предотвращать и конструктивно разрешать конфликты, преодолевать осложняющие общение привычки и манеры поведения и т.д.[8]

Данная оценка тренинга основывается на том, что обучение взаимодействию с представителями других культур реализуется:

- во-первых, через целенаправленное воспроизведение конкретных ситуаций, протекающих по-разному в различных культурах, имеющих своей целью познакомить обучаемых с межкультурными различиями, возникающими во взаимоотношениях с представителями других культур.
- во-вторых, через ознакомление обучаемых с самыми характерными особенностями чужой культуры, подготовки их к переносу полученных знаний на другие ситуации межкультурного взаимодействия.

Модели межкультурного (этнокультурного) тренинга подразделяются Т.Г. Стефаненко на общекультурные и культурноспецифичные.

Исходной основой подготовки и проведения тренинга формирования межкультурной компетентности обычно является общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы,

[8] Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования; диссертация на соискание ученой степени доктора культурологии. — Москва, 2009. С. 327.

ценности и правила поведения, принятые в своей культуре.При этом тренеры идут от обучения участников осознанию ценностей собственной культуры к анализу различий между культурами и, в конечном счете, к выработке умения «проникать» в культурные различия для повышения эффективности межкультурных контактов.

Тренинговые технологии этой категории включают в себя семинары-мастерские межкультурной коммуникации, создающиеся для того, чтобы помочь представителям разных этносов понять, как культура влияет на их мысли, чувства и поведение. На таких семинарах обсуждается, что представляет собой само понятие культура, в чем состоит специфика культур участников.

Следующим шагом проведения общего межкультурного тренинга, как указывает А.П. Садохин,часто являются культурно-специфичные тренинги, которые целенаправленно готовят человека к коммуникации в рамках той или иной конкретной культуры. Суть культурно-специфического тренинга заключается в обучении конкретным знаниям, умениям и навыкам жизни в определенной культуре. Среди многочисленных *программ культурно-специфичного тренинга* широкое распространение получил тренинг, включающий реальные межкультурные контакты.

В американской культурной антропологии были разработаны различные типы тренингов, наиболее полную типологию которых представил У.Брислин. Он выделяет следующие типы тренингов в сфере межкультурной коммуникации:

- тренинг самосознания, в котором индивид познает свои собственные культурные основы;
- когнитивный тренинг, в котором участники получают информацию о других культурах;
- тренинг атрибуции, который обучает участников давать причинные объяснения ситуаций и действий партнеров с точки зрения другой культуры;
- поведенческий тренинг, который имеет своей целью обучение практическим навыкам, необходимым для жизни в

другой культуре или для взаимодействия с ее представителями;

- ситуативный тренинг, который предполагает воспроизведение и анализ конкретных межкультурных контактов, а также обсуждение проблем, возникающих в результате таких контактов.

Каждый из перечисленных типов преследует свои цели и реализует решение соответствующих задач.

Когда мы говорим о межкультурном тренинге, который подразумевает повышение межкультурной компетентности, формирование навыков межкультурного взаимодействия, не стоит забывать, что эта задача не может рассматриваться сама по себе, вне контекста, вызвавшего необходимость формировать определенные навыки.

Встреча с другой культурой, с чем-то «не своим», незнакомым, не понятным, всегда вызывает напряжение, тревогу. Это процесс, в котором заложен конфликт ценностей, ожиданий, что может привести как к открытым, так и к внутренним конфликтам. Для субъекта, попавшего в описываемую ситуацию важно осознавать, что с ним происходит, что вызывает напряжение, сильные чувства, побуждает вести себя определенным образом и научиться справляться с возникающими конфликтами.

В зависимости от обстоятельств взаимодействия субъектов степень напряжения будет различной. Понятно, что турист, столкнувшийся с непривычными правилами в новой стране, может переживать чуждые для него условия не так остро, как мигрант или эмигрант, которым надо в этой стране адаптироваться для успешной жизни и работы. И совсем другими будут переживания и реакции местного жителя, когда мигрант ведет себя не так, как принято в данном месте. Реакции сотрудников различных отделов на собрании крупной транснациональной корпорации могут быть не менее эмоциональными, но конфликт будет касаться совсем других ценностей, чем, например, у мигранта, проживающего стадию адаптации в новых условиях.

Планируя тренинг межкультурного взаимодействия, тренер будет учитывать, какие задачи наиболее важны для участников: адаптации, формирования толерантности, поиск собственной позиции.

Так же важно знать для какой возрастной группы планируется тренинг, и при разработке программы учитывать возрастные особенности и возможности.

Содержание тренинга

Рассмотрим, какое предполагается психологическое содержание, когда говорят о тренинге межкультурного взаимодействия. О каких психологических качествах идет речь? Что планируется сформировать, чему научить участников тренинга?

Когда мы говорим о межкультурной компетентности, предполагается, что человек чувствителен к другой системе ценностей, стилю поведения, обычаям

Разработчику программы, в первую очередь, важно представлять, насколько сформирована этническая самоидентификация участников тренинга, что они думают о себе, своей принадлежности к определенной культуре, от чего отталкиваются в своих суждениях о представителях другой культуры.

Также хорошо, если разработчик заранее знает,насколько участники готовы вообще признавать влияние межкультурных различий на эффективность общения и взаимодействия между представителями различных этнических групп, насколько готовы изменять свое поведение в зависимости от различных культурных условий. Н.М. Лебедева, О.В.Лунева, Т.Г. Стефаненко[9] выделяют три уровня, которые необходимо пройти, чтобы сформировать способность к эффективной межкультурной коммуникации. На первом, монокультурном уровне требуется

[9] Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г., Мартынова М.Ю. Межкультурный диалог. Тренинг этнокультурной компетентности. — М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2003. С. 268.

глубокое изучение моделей поведения и восприятия действительности, принятых в родной культуре. На втором, интеркультурном уровне следует сформировать способность объяснять культурные различия между своей собственной и иной культурой в процессе коммуникации для достижения взаимопонимания. На третьем, транскультурном уровне необходимо развить способность оценивать межкультурные различия и преодолевать проблемы на основе межкультурного взаимопонимания.

Тренинги, направленные на повышение межкультурной компетентности, в зависимости от заказа, могут носить общий или специфический характер. То есть речь может идти о готовности в принципе встречаться с представителями других культур, а может возникнуть запрос о подготовке к встрече с вполне конкретной культурой.

В первом случае основное внимание уделяется формированию самоидентификации участников,осознании самого себя как представителя этноса или культуры (модель «культурного самосознания»). От осознания ценностей собственной культуры переходят анализу различий между культурами и, в конечном счете, к выработке умения «проникать» в культурные различия для повышения эффективности межкультурных контактов.

Во втором случае стратегически речь может идти о предоставлении знаний о другой культуре, стереотипах и тогда планируется тренинг когнитивной направленности. Тренинг может быть атрибутивной направленности, объясняющий как представители другой культуры интерпретируют поведение, результаты деятельности. Если речь идет о формировании поведенческих навыков и умении общаться — доминирует коммуникативно-бихевиоральный подход. Работа может быть посвящена переживаниям, которые вызывают сильное напряжение у человека, встретившегося с другой культурой, т.е. тренинг эмоциональной направленности. Каждый из названных путей правильный, но ни один не достаточен. Встреча с другой культурой затрагивает мысли, эмоции, поведение, и работа направлена на всю триаду.

Тренинг особенно эффективен для формирования межкультурной компетентности благодаря тому, что навыки взаимодействия с представителями других культур формируются через целенаправленное воспроизведение конкретных ситуаций, с учетом специфики культуры, и благодаря ознакомлению с самыми характерными особенностями чужой культуры, подготовки их к переносу полученных знаний на другие ситуации межкультурного взаимодействия.

Существует большое искушение начинать тренинг с информации о другой культуре, с упражнений, заданий, связанных с взаимодействием с представителями других культур. Но для того, чтобы осознать свое отношение к другому, надо понимать, с чем это другое сравниваешь, т.е. нужны знания о том, что ты считаешь правильным. По сути, речь идет о самоидентификации, знаниях о себе. Поэтому исходной основой подготовки и проведения тренинга формирования межкультурной компетентности обычно является общекультурный тренинг, или тренинг самосознания, в результате которого человек должен осознать себя представителем конкретной культуры, вывести на уровень сознания нормы, ценности и правила поведения, принятые в своей культуре. После этого становится возможным показать и проанализировать различия между разными культурами, а затем — выработать умение замечать эти различия и пользоваться ими для эффективного межкультурного взаимодействия.

Методические и организационные основы межкультурного тренинга

Межкультурный тренинг чаще всего проводится психологом по запросу. Например, заказ может поступать от администрации учебного заведения, где обучаются мигранты и представители местного населения, если ее беспокоят неприязненные отношения между этими группами. Как правило, это просьба поработать с педагогическим коллективом или учащимися для

нормализации обстановки. Формулируя запрос на проведение тренинга, заказчик обычно говорит о фактах, которые его беспокоят, о том, что бы он хотел изменить, к чему прийти, и эту информацию психолог переформулирует в психологическую задачу. Как правило, заказчик не является клиентом, участником группы.

В беседе с заказчиком психолог получает информацию о группе, с которой будет работать, а также о времени, которое планируется отвести на работу.

Хорошо, если перед началом работы у психолога будет возможность провести диагностику участников группы, что позволит точнее определить направление работы, оценить, насколько реально выполнить заказ, представить себе предполагаемый результат. Диагностика может проводиться с помощью специально подобранных тестов, методом наблюдения, путем анкетирования, опросов или беседы и т.д.

В некоторых случаях от психолога потребуется предъявить заказчику программу. Однако даже если такого требования не поступило, программа помогает структурировать процесс подготовки тренинга. Она включает:

- цели и задачи тренинга;
- описание того, что планируется сделать;
- предполагаемый результат и формы отчетности;
- на кого рассчитан тренинг (характеристика группы: число участников, их возраст, допускаются ли отношения участников вне группы — сотрудники, родственники, друзья);
- открытая группа или закрытая;
- какие условия необходимо обеспечить для успешного достижения результатов (место для проведения занятий и возможность закрытого пространства на время работы, частота встреч, длительность каждой встречи иих количество);
- какие материально-технические средства потребуются;
- в некоторых случаях оговаривается, как именно психолог информирует заказчика о прохождении тренинга.

Договариваясь о проведении тренинга, можно обсудить с заказчиком, есть ли необходимость отслеживать посещаемость участников, кто это можно реализовать, как и кем информируются ведущий и участники, если занятие по какой-либо причине не состоится. Если заказчик решит прервать тренинг раньше окончания программы, следует оговорить то, как он проинформирует об этом ведущего, как компенсирует потери. Необходимо договориться и о том, в каких случаях и на каких условиях ведущий может остановить работу до завершения программы.

При составлении программы желательно использовать позитивные формулировки. Например, в целях программы лучше писать «сформировать положительное (или доброжелательное) отношение к представителям других культур», а не «преодолеть негативное отношение к представителям других культур».

При описании предполагаемого результата, полезно конкретизировать, какой результат планируется получить, а так же выделить критерии, по которым можно оценить уровень сформированности ожидаемых качеств. Это даст возможность оценить результат работы. Например, если результат программы «повышение коммуникативных навыков участников», то проверить его достаточно трудно, так как это сложная многофакторная и многоуровневая структура. Но автор может конкретизировать задачу, четко сформулировав, какие элементы коммуникативных навыков он развивает в тренинге. Например, обучить участников устанавливать контакт. Тогда появляется возможность точно описать изменения: до тренинга в новой обстановке, участник смотрел в пол, здоровался, не глядя на собеседника. После тренинга, знакомясь с новым человеком, он смотрит в глаза, доброжелательно произносит приветствие.

Большинство психологов составляют более подробную программу для личного пользования, в которой прописывается полное содержание занятий. При этом стоит помнить, что любая программа — только макет тренинга.

В зависимости от особенностей группы и динамических процессов, которые протекают в группе, будут вноситься коррективы — добавляться или убираться отдельные упражнения, меняться запланированные методы работы; если позволяют формат тренинга и достаточная степень безопасности в группе, можно включать индивидуальные мини-сессии. В некоторых случаях меняется намеченный порядок прохождения тем тренинга.

Планируя тренинг, прежде всего, важно определиться с целями и задачами.

Психолог должен представлять, что он надеется достичь в результате работы и какие шаги следует для этого предпринять. Это является каркасом программы.

Любую программу можно разделить на этапы, но в каждой должны быть:

- вводная часть
- основная часть
- заключительная часть

Вводная часть помогает участникам успешно войти в систему тренинговых занятий. На этом этапе они знакомятся друг с другом и ведущим, с содержанием программы, правилами группы. Это обеспечивает безопасность участников, способствует созданию рабочей обстановки.

Как мы уже говорили, на тренинги формирования межкультурной компетентности участники часто попадают не по собственной инициативе. Поэтому в вводной части важно уделить внимание мотивации участия в тренинге — участники должны понимать, что они могут получить в результате, чем полезны данные занятия, какую личную потребность они удовлетворят, какими знаниями, навыками овладеют. Здесь необходимо умение психолога заинтересовать совместной работой, предъявить планируемый результат.

Основная часть тренинга максимально реализует планируемые задачи. Эта часть включает отработку необходимых навыков, чтение мини-лекций или предоставление знаний во время

решения ситуативных задач, а также создание условий, позволяющих сформировать определенные качества.

Особое внимание следует уделить заключительной части. На практике можно видеть, что в некоторых случаях начинающие психологи упускают этот этап работы. Иногда он пропадает по вине заказчика, когда тренинг обрывается раньше оговоренного времени. Этот этап работы очень важен для подведения итогов работы и прощания участников группы. На последних занятиях участники тренинга могут оценить, чего они достигли в результате занятий, какие перемены произошли с ними и их коллегами. Здесь важна обратная связь между участниками: она дает человеку информацию о том, как его видят окружающие. Кроме того, для многих изменения остаются незаметными, т.к. после того, как они произошли, человек часто искренне полагает, что всегда был таким. Отзывы других членов группы позволяют зафиксировать эти изменения, признать результат проделанной в тренинге работы.

Не стоит пренебрегать обратной связью от участников группы ведущему. Для людей, прошедших непростой путь тренинга, в равной мере важно иметь возможность как выразить благодарность за приобретенные навыки и умения, новый взгляд,так и высказать то, что вызвало затруднения, было избыточным,оставило негативный след. И хотя негативный отклик может вызвать сложные чувства у ведущего, это неоценимый материал для дальнейшей работы. Кстати, умение ведущего достойно принимать комплименты— хороший обучающий материал для тех участников тренинга, которые воспитывались в культурах, где важно «быть скромным».

В зависимости от образования и личных вкусов психолог выбирает методы работы. Это могут быть различные тренинговые упражнения, арт-методы (рисунок, коллаж, лепка и др.), драматизации, деловые игры, беседы и др. Можно применять аудио и видеоматериалы, но следует заранее позаботиться об оборудовании и условиях просмотра или прослушивания.

Если предполагается использовать раздаточный материал, то его надо приготовить заранее. Психолог также должен решить, когда выдавать участникам раздаточный материал (сразу или по мере необходимости). Если материал раздать сразу, то кто-то из участников может начать рассматривать его, будет отвлекаться от группового процесса. Предлагая материал по ходу тренинга, ведущий тоже приостанавливает процесс, но все участники находятся в равном положении. Необходимо заранее продумать и то, что происходит с этим материалом после использования: участники возвращают его ведущему или оставляют у себя. Если материал планируется оставить у участников, то полезно приготовить папки с файлами или конверты, куда можно все сразу сложить и больше не отвлекаться.

Желательно, чтобы ведущий жестко соблюдал временные рамки. Даже если кто-то из членов группы опаздывает, ведущий должен приходить в помещение тренинга точно к установленному времени. Завершать работу тоже следует вовремя. Это обеспечивает стабильность и усиливает безопасность в группе.

Если речь идет о продолжительном тренинге (4 и более часов в день), важно согласовать с группой количество перерывов, их продолжительность, фиксировано ли время начала перерыва, могут ли выходить участники тренинга во время работы, должны ли они как-то обозначать свой уход.

В некоторых случаях тренинг проводится в виде 1,5 - 2 часового занятия, а затем чаепития для желающих (А.Г. Лидерс в работе с подростками). В этом случае важно заранее продумать, в разных ли помещениях происходят эти процессы, оговорить, сколько времени может занимать чаепитие, является оно общим или для желающих. Такой формат может вызывать споры, противники говорят о «зажевывании» результата, дефлексии. Однако для групп с низким уровнем безопасности, когда участники закрыты, не решаются высказываться в кругу, такой способ организации работы позволяет дать дополнительное время на интеграцию, а психолог, наблюдая за участниками в нефор-

мальной обстановке, лучше понимает происходящие в группе процессы. Для тренинга межкультурного взаимодействия, если в группе присутствуют представители различных культур, этот формат хорош тем, что позволяет сразу на практике реализовать полученные навыки.

Планирование занятия

При подготовке каждого занятия ведущий учитывает тему, этап тренинга, динамику группы и то, что происходило на предыдущей встрече.

Вводная часть занятия, как правило, состоит из шеринга и разогревающего упражнения (разминки). В ходе шеринга участники высказывают свои ожидания и описывают состояние, в котором пришли. На первых занятиях ведущий может столкнуться с тем, что участники мало говорят о своем состоянии. Это может быть связано и с низким уровнем безопасности в группе, когда нет достаточного доверия к другим участникам и страшно раскрываться, и с недостаточно развитой рефлексией — неумением распознавать свое состояние.

Разминка не только позволяет участникам включиться в работу в данной группе, почувствовать себя здесь и сейчас, но и вводит тему занятия. Например, часто используются для разминки упражнения «Снежный ком» с различными модификациями и «Разные приветствия». Если занятие связано с самоидентификацией, то упражнение «Имена и качества» подойдет больше, чем предложение показать разные формы приветствия. Упражнение с приветствием уместнее на занятиях, посвященных формированию коммуникативных навыков. При таком подходе к выбору упражнений для разминки психолог с первых минут тренинга развивает намеченную тему. Так, выбирая, какую черту характера назвать, человек задумывается о себе, о том какой он, сопоставляет эту информацию со своей системой ценностей. Приветствуя окружающих различными способами,

участники группы получают представление о том, как они вступают во взаимодействие с другими людьми, что переживают, т.е. начинают исследовать свой коммуникативный потенциал.

Выбирая задания для основной части, полезно иметь несколько вариантов, что позволяет работать в разных формах, используя диалог, движение, методы арт-терапии. Это особенно важно на начальных стадиях работы с группой, пока не сформирована обстановка безопасности и доверия, участники еще не освоили способы психологической работы. Также на начальной стадии тренинга лучше на одном занятии провести несколько небольших упражнений, чем одно длинное.

Заключительная часть играет интегративную функцию, участники обобщают пережитый опыт, поэтому задания должны соответствовать теме занятия и быть достаточно сложными. На начальных стадиях тренинга лучше выбирать более безопасные формы: игру, двигательные упражнения. На более поздних этапах можно использовать глубокие формы работы, такие как письмо себе.

Ведущему понадобится следующая таблица:

№№	Упражнение	Цель, задача	Инструкция	Время	Материалы, технические средства	Примечание

Эта таблица помогает структурировать процесс, не пропустить мелочей при подготовке к работе, приготовить все необходимое. Ведущий ясно видит дизайн занятия, то, как может распределяться время в процессе работы.

Не стоит пренебрегать написанием текста даже для хорошо известных упражнений. Четко написанная инструкция позволяет удерживаться в рамках поставленной задачи. Кроме того, если во время работы возникает интенсивная динамика, подготовленный текст помогает ведущему следовать за процессом,

не отвлекаясь на содержание.

Все варианты упражнений тоже вносятся в таблицу и выделяются либо шрифтом, либо цветом, либо комментариями в примечаниях.

Для отслеживания происходящих в группе процессов можно подготовить специальные бланки.

Если среди участников тренинга представители разных этнических групп, ведущему может потребоваться запомнить много необычных имен, иногда близких по звучанию. В таком случае может помочь запись имен участников группы по кругу, как они сидят.

Заранее также следует приготовить бланки для отслеживания динамики на занятии в виде простой таблицы:

Фамилия, Имя	*Комментарии к упражнению*
	Дата, имя ведущего

В первом столбике указываются имена участников. В комментариях записываются наблюдения ведущего, высказывания участников и другие пометки. Заполнять таблицу можно как во время занятия, так и позднее, когда ведущий анализирует результат.

Эта форма при регулярном ведении позволяет отслеживать динамику изменений каждого участника. Кроме того, по количеству записей сразу видно, кто из участников группы привлекает наибольшее внимание ведущего, а кто остается в тени, и на него следует обратить внимание.

Осознавание происходящего участниками группы, рефлексия

Так как ведущий тренинга межкультурной компетентности чаще всего работает с немотивированными клиентами, психолог может столкнуться с сопротивлением уже в тот момент, когда будет предлагать инструкции заданий. Для людей, не имеющих опыт работы в психологической группе, многие задания могут казаться странными, иногда не соответствующими их возрасту или статусу.

Поэтому вэтой ситуации имеет смысл сообщить, что именно сейчас исследуется или отрабатывается, а также четко сформулировать цель работы, называя возможные достижения участников: «Давайте посмотрим, как мы ведем себя, если….», «Готов кто-то испытать, как он будет…», «Давайте попробуем….» и т.п. Такие формулировки вводят участников в контекст упражнения, снижают уровень тревоги, связанный с непонятной деятельностью.

Предлагая группе инструкцию к психологической игре, лучше говорить об «Упражнении», а не об «Игре».Игра в тренинге используется для проживания определенной ситуации, получения конкретного опыта. После ее выполнения необходимо обсуждение, рефлексия происходящего. В детских группах предпочитают играть, и обсуждение иногда рассматривается как скучное приложение. Взрослые, наоборот, скорее склонны к обсуждению, чем к «легкомысленным» играм. Предлагая выполнить упражнение, ведущий поддерживает серьезность происходящего. Для детской аудитории это несколько перекликается с учебной ситуацией и настраивает участников на разговор, для взрослых — игровая часть обозначается как исследовательский материал.

Успешность результата тренинга в значительной мере зависит от того, насколько участники проживают предложенные упражнения, замечают особенности своего поведения, свои ре-

акции и переживания и насколько они могут этим поделиться с группой. Кроме условий безопасности в группе, обеспечивающих возможность свободно выражать свои чувства, участники группы должны уметь выражать свои чувства, говорить о замеченных изменениях. Несмотря на всю очевидность этого утверждения ведущие групп часто сталкиваются с тем, что участникам трудно описать то, что с ними происходит: свои эмоциональное состояние,переживания. Многие просто говорят, что чувствуют себя «нормально».

Есть стандартные вопросы, помогающие структурировать процесс рефлексии:

- Что (как) вы сейчас себя чувствуете?
- Что вам понравилось в этом упражнении?
- Что для вас было новым?

Можно так же провести параллель с реальной жизнью и спросить участников:

- На что в вашей жизни похоже то, что сейчас происходило?
- Можете ли вы использовать полученный опыт в повседневной жизни?

Но в группе могут оказаться участники, испытывающие затруднения вообще с высказываниями. В таком случае можно использовать другие методы.

Так, ведущая программы «Дискавери» Джин Берубе для рефлексии эмоционального состояния раскладывает перед участниками карточки, на которых написаны различные эмоции, и предлагает выбрать то, что им наиболее подходит. Этот способ хорош для начала работы, если среди участников многолюдей, не привыкших обращать внимание на свои чувства.

Можно предъявить участникам пиктограммы, изображающие эмоциональные состояния, и попросить прокомментировать свой выбор. Такая форма достаточно безопасна и привычна для участников, т.к. «смайлики» прочно вошли в повседневную жизнь, а необходимость объяснить выбор тренирует навык рефлексии.

Применяя этот прием, можно использовать проективные методики — предлагать участникам выбрать наиболее подходящее их состоянию изображение или цвет и прокомментировать выбор. В качестве изображений подойдет раздаточный материал карточных методик, фотографии, репродукции картин, рекламные или плакатные открытки и т.д. Но ведущий должен заранее подготовить этот материал и позаботиться, чтобы он охватывал максимально широкий спектр чувств или состояний.

Иногда бывает нужно быстро получить от участников обратную связь об их состоянии и отношении к происходящему. Тогда полезным оказывается изображение рейтинговой шкалы. Ведущий задает полярности, описывающие состояния участников, степень включенности, отношение к происходящему (доволен — не доволен, старался — не старался, помогал — не помогал, получал поддержку — не получал и т.д.), а участники отвечают поднятием руки на определенную высоту. Например, поднятая вверх рука обозначает, что участник абсолютно доволен происходящим, опущенная вдоль туловища — совершенно недоволен, вытянутая вперед — нейтральное состояние. Соответственно можно быть не совсем довольным или несколько недовольным. Все участникам одновременно показывают свое отношение. Стоя в кругу, они видят друг друга и получают представление о том, как соотносится их отношение к происходящему с впечатлением остальных участников.

Еще один способ быстрой рефлексии взят из психодраматического подхода. В комнате обозначается некая ось, концы которой соответствуют разным полюсам отношения, состояния. Участникам предлагается определить для себя и стать в той точке оси, которая им больше подходит.

Если в группе уже сформирован достаточный уровень безопасности, в ситуациях, когда требуется разрядка, можно предложить выразить свое состояние звуком.

Упражнения

Мы уже отмечали, что каждая группа имеет свою специфику. Поэтому для каждой группы создается своя программа. Учитывая эти соображения, мы предлагаем не сценарий тренинга, а отдельные упражнения.

«Имена и качества»

Упражнение используется для знакомства участников и для того, чтобы помочь им запомнить имена друг друга.

Инструкция

Каждый участник должен представиться и назвать какое-либо свое качество, начинающееся с той же буквы, что и его имя. Если кто-то испытывает затруднения с выбором качества, другие участники могут подсказать качества, начинающиеся на нужную букву, и человек остановится на том, что ему подходит.

Вопросы для обсуждения:

— Как вы выбирали, какое качество назвать?

— Легко ли вам было назвать своё качество?

— Если трудно, то что именно вызвало затруднение?

Комментарии к упражнению

Игровая форма этого упражнения придает легкость, но, выбирая качество, человек сразу задумывается о себе, своем характере. Некоторые участники говорят первое, что пришло в голову, и при обсуждении могут жалеть об этом. Поэтому в шеринге можно спросить:

— Хотел бы кто-то назвать другое качество?

Такая разминка хороша и для занятий посвященных самоопределению, самоидентификации. Она позволяет перебросить мостик в блок упражнений, посвященных коммуникативным навыкам, если спросить в шеринге:

— Называл ли кто-то качества, которыми обладаете и вы?

— Называл ли кто-то качества, которые и вы бы хотели иметь?

— Показалось ли вам, что кто-то из участников на вас похож?

Ответы на эти вопросы требуют внимания к окружающим, к тому, что они говорят.

Аналогичные функции выполняет широко распространенное упражнение **«Снежный ком» («Бычья голова»).**

Его можно выполнять в разных модальностях, перемещать фокус внимания.

Инструкция

1 вариант. Нам надо познакомиться. Первый участник называет свое имя и свое положительное качество. Второй повторяет имя первого и его качество, после чего называет свое имя и свое положительное качество. Третий участник повторяет то, что сказал первый, затем второй и называет свое имя и свое положительное качество. И так далее по кругу, пока не представятся все.

2 вариант. Нам надо познакомиться. Первый участник называет свое имя, говорит, чем любит заниматься и обозначает это каким-либо жестом. Второй повторяет имя первого и его любимое занятие, показывает условный жест, после этого называет свое имя и свое любимое занятие, обозначая его своим жестом. Третий участник повторяет слова и жесты первого, потом слова и жесты второго и называет свое имя и свое любимое занятие, обозначая его движением. И так далее по кругу, пока не представятся все.

Вопросы для обсуждения:

— Как вы себя чувствуете после этого упражнения?

— Легко ли вам было его выполнять?

— Есть ли среди участников кто-то похожий на вас?

Комментарии к упражнению

Выбирая фокус, ведущий может дозировать глубину упражнения. Говорить о хобби легче, чем о чертах своего характера, требует меньшей погруженности в себя, внимания к себе

и своему состоянию.

Включение дополнительной модальности, усиливает погружение в здесь и сейчас, заставляет участников работать одновременно вербально и двигательно.

«Моя визитка»

Цель: формирование самосознания.

Материалы: бумага, цветные фломастеры, ручка.

Инструкция

Сейчас каждый из вас создаст свою визитку. С ее помощью вы расскажете о себе все, что сочтете нужным. Это поможет группе узнать о вас и выяснить, кто из участников в чем-то близок вам. На визитке должно быть ваше имя и все, что вы сочтете нужным написать или нарисовать.

Вопросы для обсуждения:

— Легко ли было придумать такую визитку?

— Как вы определяли, что должно быть на ней написано или изображено?

— Были ли визитки, которые сильно отличались от ваших-по содержанию? Какие чувства это у вас вызвало?

— Заинтересовал ли вас кто-то из участников? Чем именно?

—Узнали ли вы что-то новое о себе, пока выполняли это упражнение?

Комментарии к упражнению

«Визитка» достаточно распространенное упражнение. Оно хорошо тем, что может быть использовано для достижения различных целей. Выполняя упражнение, участники группы задумываются о себе, о своих качествах, о том, что они готовы предъявить окружающим, что ценно для них самих.

В тренингах, посвященных формированию коммуникативной компетентности, фокус обсуждения будет сосредоточен на том, что участники группы ждут от окружающих, как самопредъявление помогает устанавливать контакт, каким ожиданиям окружения человек хотел бы соответствовать. Можно

обсудить с участниками, что принято делать при первом представлении в разных культурах и чего делать не следует. Например, в каком-то обществе в первую очередь будут говорить о работе, а где-то — о семье. Насколько их визитки отражают традиции, в которых они выросли?

Упражнение можно проводить в общем кругу, в малых группах или предложить участникам походить по комнате, рассмотреть визитки друг друга, задать возникшие вопросы и потом провести общее обсуждение.

«Хиппи»

Цель: развитие рефлексии, навыков самопрезентации.

Материалы: заранее приготовленные бумажные трафареты в форме футболок (их не обязательно делать в натуральную величину, вполне можно вырезать из листа А3 или А4), цветные фломастеры.

Инструкция

В прошлом веке было популярно движение Хиппи. Хиппи имеют свои традиции, привычки, отличающиеся от других людей. Чтобы рассказать миру о себе, они рисовали на своих футболках различные рисунки и делали надписи, сообщающие об их жизненной позиции. Я предлагаю вам создать свои футболки и рассказать миру о себе, нарисовав на них что-то, что будет отражать ваш внутренний мир, характер или то, чем вы любите заниматься.

Вопросы для обсуждения:

— О чём говорит ваша футболка? Что люди смогут узнать о вас, посмотрев на нее?

— Как вы определяли, что должно быть изображено?

— Может быть, кто-то решил, что есть вещи, которые не стоит выносить на футболку. Как вы решали, что не надо рисовать?

— Чьи футболки привлекли вас? Чем?

— Были ли футболки, которые показались вам неожиданными?

— Хотелось бы вам иметь такую же футболку, как у кого-то? Почему?

Комментарии к упражнению

Это упражнение похоже наупражнение «Визитка», и многое, что было сказано выше, справедливо и в данном случае. Вместе с тем, хочется обратить внимание на некоторые детали.

В отличие от «Визитки», это упражнение больше апеллирует к ценностям, к жизненной позиции, то есть затрагивает более глубинные структуры личности. Поэтому ведущему требуется-быть особенно внимательным к участников и не форсировать процесс, а идти за группой.

«Имя»

Цель: формирование самоопределения.

Инструкция:

Подумаете о своем имени. Знаете ли вы, кто вас назвал, почему. Если вас назвали в честь какого-то человека, то что это был за человек, какими качествами обладал. Что это значит для вас, обладаете ли вы теми же качествами? Как вы к этому относитесь? Возможно, вам просто дали красивое имя. Знаете ли вы, что оно значит? Насколько вам подходит его значение?

Дополнение к инструкции для работы в малых группах: Найдите в группе 1-2 человек, с кем бы вы хотели обсудить историю возникновения вашего имени и приступайте к работе.

Дополнительные вопросы для обсуждения:

— Как вы относитесь к своему имени, нравится ли оно вам?

— Подходит ли вам ваше имя?

— Если нет, то как бы вы хотели, чтоб вас звали? Расскажите, как бы вы себя чувствовали с другим именем.

— Связано ли как-то ваше имя или история его возникновения с вашей культурой?

Комментарии к упражнению

Это упражнение позволяет обратиться к семейным посланиям, ожиданиям, которые несет человек с момента рождения.

Для нас оно интересно еще и тем, что первая встреча с культурой и формирование этноидентификации происходит в семье. Упражнение затрагивает очень личные вопросы, поэтому лучше его выполнять в малых группах, а в кругу обменяться впечатлениями, рассказать, чем понравилось или не понравилось упражнение, что было полезно в его выполнении, кто что новое узнал.

Если ведущий хочет провести упражнение в кругу или как вводное, то можно ограничить темы для обсуждения, не задавать инструкцию в полном объеме.

«Добрый день, шалом, салют!»

Цель: знакомство с разнообразными способами и формами приветствий, принятыми в различных культурах.

Материалы: карточки, на которых написаны приветствия из различных стран без указания страны. Они могут быть написаны как латиницей, так и кириллицей (количество карточек должно быть не меньше, чем число участников группы с ведущими).

Варианты надписей на карточках (название страны не пишется): Hello (Англия), Aloha (Гавайи), Bongiorno (Италия), Gruezi (Швеция), Dobryden (Чехия), Shalom (Израиль), Asalamu Aleikum (Египет), Selamatdatag (Малайзия), Buenos Dias (Испания), Merhaba (Турция), Zdoroven'kibuli (Украина).

Инструкция

Каждый участник группы берет по очереди карточку, читает вслух приветствие и старается определить, приветствие какой страны написано на карточке. Если у кого-то возникают затруднения, участники группы могут помочь. Можно всей группой вслух повторить приветствие.

Вопросы для обсуждения:

— Как вам понравилось по-разному приветствовать друг друга?

— Были приветствия, которые вам понравились больше других? Почему7

— Были приветствия, которые вам неудобно было повторять? Почему?

— Как вы думаете, какую информацию несут в себе приветствия?

— Как думаете на что направленно упражнение?

— Было ли это упражнение чем-то полезно для вас?

Комментарии к упражнению

Это достаточно безопасное упражнение, и его можно проводить даже на первых занятиях. Это упражнение помогает активизировать личный опыт участников — они вдруг обнаруживают, как много вариантов приветствий могут различить и, вместе с тем, услышать что-то совершенно новое. В обсуждении можно уделить внимание тому, что испытывают члены группы, столкнувшись с новым опытом, что им хочется сделать.

«Ритуалы приветствия»

Цель: постараться вспомнить и воспроизвести традиционные формы приветствий, принятые в разных культурах, у разных народов.

Инструкция

Вспомните, как здороваются друг с другом люди, принадлежащие разным сообществам, какие ритуалы приветствий приняты в разных странах. Каждый участник должен представиться, назвать свое имя и показать группе новый жест.После этого участники, образуя пары произвольным образом, здороваются друг с другом и возвращаются на свои места.

Если кто-то не может вспомнить приветствие, может подсказать группа или, в крайнем случае, ведущий.

Для этого нужно иметь в запасе различные варианты приветствий, например:

— помахать приветственно рукой, как принято у приятелей;

— стукнуть кулак в кулак,как делают болельщики некоторых клубов;

— хлопнуть ладонь в ладонь, рука согнута, поднята вверх, жест спортивных сообществ,

— легкий поклон, руки и ладони вытянуты по бокам (Япония);

— объятие и троекратный поцелуй поочередно в обе щеки (Россия);

— легкий поклон со скрещенными на груди руками (Китай);

— рукопожатие и поцелуй в обе щеки (Франция);

— легкий поклон, ладони сложены перед лбом (Индия);

— поцелуй в щеки, ладони лежат на предплечьях партнера (Испания);

— простое рукопожатие и взгляд в глаза (Германия);

— мягкое рукопожатие обеими руками, касание только кончиками пальцев (Малайзия);

— потереться друг о друга носами (эскимосская традиция).

И т.д.

Вопросы для обсуждения:

— Как вам понравилось по-разному приветствовать друг друга?

— Были приветствия, которые вам понравились больше других? Почему7

— Были приветствия, которые вам неудобно было повторять? Почему?

— Как вы думаете, какую информацию несут в себе приветствия?

— Как думаете на что направленно упражнение?

— Было ли это упражнение чем-то полезно для вас?

Комментарии к упражнению

Некоторые формы приветствий могут показаться кому-то из участников смешными, нелепыми. Поэтому такую разминку можно предлагать после того, как группа прошла вводную стадию, сформирована безопасность и установлены групповые нормы.

При выполнении упражнений ведущий может заметить, что некоторые участники избегают определенных форм приветс-

твия: не смотрят в глаза,женщины или мужчины не касаются представителей другого пола и пр. Не стоит настаивать, так как описанное поведение чаще всего связано с личными культурными нормами участника группы. При достаточном уровне безопасности и доверия в группе, отказ от выполнения может быть хорошим материалом для обсуждения межкультурных различий.

Такая разминка хороша для тренингов, направленных на формирование навыков межкультурного взаимодействия. Но ведущий может фокусироваться на разных вопросах. Если в обсуждении акцентировать внимание на том, что разные формы приветствия соответствуют разным типам поведения, разным нормам, то внимание группы будет привлечено к факту межкультурных различий. Если же больше обсуждать отношение участников к выполнению разных приветствий, то в центре внимания окажутся личное отношение к различиям, готовность его принимать и включаться во взаимодействие по непривычным правилам.

«Угадай настроение»

Цель: помочь участникам тренинга осознать значение невербальной информации, развитие эмпатии.

Инструкция

Объединитесь, пожалуйста, в пары. Один из вас вспоминает ситуацию, которая его задела, когда он испытал сильные чувства. Попробуйте мысленно погрузиться в эту ситуацию, снова встретиться с переживаниями. И замрите в этом состоянии. Второй человек старается максимально точно повторить позу, мимику, подстроить дыхание, затем прислушивается к своему состоянию и рассказывает партнеру, какие переживания транслирует его поза.

Затем поменяетесь ролями и выполните упражнение еще раз в новой роли. Побудьте в каждой роли 2-3раза.

Вопросы для обсуждения:

— Удалось вам определить состояние партнера?

— Как вы думаете, что помогало или мешало вам выполнять упражнение?

— Было ли что-то похоже на повседневную жизнь?

— Чем это упражнение было для вас полезно?

Комментарии к упражнению

Упражнение эффективно,если участники выполняют его честно, не утрируя, без лишней театральности. Поэтому его лучше предлагать группе в центральной части блока занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков.

В контексте тренинга межкультурной компетентности полезно обсудить с участниками, что в разных культурах приняты разные способы проявления чувств, но невербальная информация, чувствительность к состоянию партнера, внимание к его напряжению, может помочь понять состояние собеседника.

Это можно проиллюстрировать историей о том, что в японской культуре не принято огорчать собеседника, поэтому скрывают свои негативные переживания. Однажды один человек беседовал с женщиной, у которой только умер муж. Она поддерживала милую беседу, улыбалась, и он подумал, что это очень бесчувственная женщина. А потом он увидел ее руки. Она все время теребила носовой платок и, в конце концов, порвала. Женщина вылила все горе в движения рук.

Наверное, если бы собеседник, как участники группы, попробовал воспроизвести ее позу, дыхание, движение рук, вероятно, напряжение спины, он бы почувствовал все отчаяние, утрату, которые она переживала.

«Познакомь себя с другим»

Цель: совершенствование взаимопонимания в общении на невербальном уровне, а так же совершенствование гибкости в сложных ситуациях и находчивости.

Инструкция

Представьте, что вы потеряли голос и вам надо представиться в новой компании. Попробуйте сообщить о себе минимум информации:свое имя, откуда вы, ваш возраст, профессию и какое-нибудь ваше хобби.Участники группы внимательно смотрят и потом сообщают, что поняли.

Упражнение выполняют все по кругу.

Вопросы для обсуждения:

— Что вы чувствовали во время упражнения?

— Чем оно может быть полезно для вас?

— Что вам проще было делать: представлять или понимать? Почему?

Комментарии к упражнению

Это упражнение подходит для разогрева в блоке занятий, направленных на формирование коммуникативных навыков. В контексте формирования навыков межкультурного взаимодействия оно хорошо тем, что использует непривычный канал взаимодействия. Тренер может сфокусироваться в обсуждении на том, как чувствовали себя участники, используя непривычный канал коммуникации.

Акцент на межкультурном взаимодействии можно еще больше усилить, если немного изменить условия проведения упражнения: участники группы спрашивают выступающего, в какой стране он знакомится. Тогда в обсуждении внимание уделяется тому, в чем была специфика изображения именно для этой страны, почему выделили именно ее.

«Ромашка»

Цель: осознание собственной идентичности.

Материалы: бумага, ручка.

Инструкция

Нарисуйте ромашку с 6 лепестками. На первом лепестке напишите ваше любимое имя, на втором — любимое блюдо, на остальных — любимый праздник, любимое литературное про-

изведение или фильм, любимую музыку и любимое место на планете.

Когда выполните эту работу, объединитесь в группы по 2-3 человека и обсудите, что у вас получилось, как вы выбирали ответы, насколько ответы отражают ваше мировоззрение, вашу принадлежность к определенной культуре.

Вопросы для обсуждения:

— Какие чувства вы испытывали при создании ромашки и рассказе о ней?

— Чем руководствовались при выборе «любимого»?

— Чем полезно для вас это упражнение?

— Удалось ли вам что-то лучше про себя понять?

Комментарии к упражнению

Поиск того, что больше всего нравится, обращает человека к ресурсам. Поэтому при выполнении этого упражнения, как правило, улучшается настроение участников, поднимается энергия, создается позитивный эмоциональный фон. Упражнение хорошо выполнять перед включением в глубокую работу.

Иногда участники обнаруживают, что их ответы не соответствуют национальным ценностям их страны. Особенно часто такое встречается у представителей больших этносов. Можно обратить внимание на то, насколько их ответы соответствуют ценностям той субкультуры, в которую входят или хотят входить участники.

При обсуждении в группе не должно возникнуть ощущения, что «правильные» ответы обязательно связаны с традицией их страны или нации. Важно, что участники просто задумались о своих предпочтениях и выборах, о том, что побуждает их выбирать.

«Ценности русской культуры»

Цель: определение собственных (русских) культурных ценностей при помощи анализа пословиц.

Материалы: бумага, ручка, список пословиц. Количество

экземпляров списка должно соответствовать числу участников группы, либо выводиться на доску.

Инструкция

Вы знаете, что в пословицах отражается народный опыт. Постарайтесь вспомнить несколько русских пословиц, выражений, часто употребляющихся в непосредственном окружении (например, «много будешь знать — скоро состаришься») и записать их на бумагу.

Сейчас мы рассмотрим некоторые наиболее распространенные русские пословицы. Внимательно изучите их и скажите, на какие ценности русской культуры указывает каждая из пословиц.

Вопросы для обсуждения:

— Попытайтесь объяснить значение каждой пословицы. В чем состоит ее основная мысль?

— К каким культурным ценностям может иметь отношение данная пословица?

— Насколько лично вам важны ценности, выраженные в пословицах?

— Можете ли вы расставить пословицы (и соответствующие им ценности) в порядке их важности для вашей жизни?

— Считаете ли вы, что приведенные пословицы по-прежнему актуальны?

— Употребляются ли эти пословицы в повседневной жизни? Кто и когда их может употреблять?

Примеры русских пословиц и соответствующих им ценностей:

Пословицы	Ценности
Под лежачий камень вода не течёт	Деятельность, инициатива
Поспешишь — людей насмешишь	Коллективизм, осторожность, неторопливость
Работа не волк — в лес не убежит	Относительная важность работы в повседневной жизни

Делу время — потехе час	Трудолюбие, планирование времени
За двумя зайцами погонишься— ни одного не поймаешь	Необходимость выбора приоритетов
После драки кулаками не машут	Невозможность изменить полученные результаты, необратимость прошлого
Не имей сто рублей, а имей сто друзей	Дружба, социальные связи
Смех без причины — признак дурачины	Искренность в выражении эмоций
Кто не рискует, тот не выигрывает	Азарт, риск
Русский долго запрягает, но быстро ездит	Сочетание неторопливости и быстроты, азартности действий

Комментарии к упражнению

Упражнение носит несколько отвлеченный, когнитивный характер, и его можно включать как на первых занятиях,посвященных этнической самоидентификации, когда формируется рефлексия, так и на заключительных встречах этого блока, упражнение формируетосознавание личных ресурсов.

Упражнение позволяет перейти к обсуждению культурных ценностей. О том, как они организуют жизнь, насколько являются опорой.

Данное упражнение имеет ограничения. Его хорошо использовать в группе, участники которой, хорошо знакомы с русской культурой, считают ее своей.

«Яблоки»

Цель: повышение толерантности к другим, умение увидеть уникальность каждого.

Материалы: корзина яблок, можно разных сортов, но не стоит сильно подчеркивать различия. Например, ненужно смешивать красные и зеленые.

Инструкция

Посмотрите на эту корзину с яблоками. Возьмите каждый по одному яблоку. Постарайтесь внимательно рассмотреть, изучить своё яблоко, увидеть, ощутить его неповторимые признаки. На это вам даётся 1 минута. Затем положите яблоко обратно

в корзину и перемешайте. Теперь найдите своё яблок, опишите его, расскажите, как вы его нашли.

Вопросы для обсуждения:

— Вначале вы выбирали яблоко или взяли случайно? Если выбирали, то как?

— Легко ли было найти своё яблоко?

— Что особенного в вашем яблоке?

— Смогли бы вы узнать его из большего количества яблок?

— Как вы думаете, у вас вкусное яблоко?

— Можете ли вы по виду сказать, какое яблоко хорошее?

— Можете ли вы утверждать, что какое-то яблоко понравится всем?

— Представьте теперь, что яблоки — это люди. Что вы можете сказать о них?

Комментарии к упражнению

Это упражнение помогает обратить внимание на то, что люди часто делают обобщения, исходя из общих представлений. Но когда они сталкиваются с чем-то конкретным, возникают различия.

Даже если яблоки одного сорта, участники, как правило, находят свое и объясняют, в чем его уникальность.

Развивая упражнение, можно предложить участникам разрезать яблоки, попробовать на вкус и угостить других членов группы. Вкус будет различаться. Интересно уточнить оправдались ли ожидания, какое яблоко сладкое, какое кислее.

Переходя к разговору об уникальности людей, можно добавить небольшой дидактический блок. Сравнить ожидания от представителей какого-либо народа, основанное на стереотипах, и знакомство с конкретным человеком. Обратиться к опыту участников, когда при непосредственном знакомстве с конкретными представителями какого-либо народа, они смогли больше узнать об их индивидуальности, личности.

Упражнение **«Что я вижу?»**

Цель: показать то,что одно и то же явление может восприниматься по-разному, в зависимости от того, как человек привык это видеть и какие установки относительно этого у него есть.

Материалы: лист с напечатанным изображением рис.1 или рис.2

Инструкция:

Посмотрите на рисунок. Что вы видите?

Вопросы для обсуждения:

— Почему одна и та же картинка может изображать различные вещи?

— От чего зависит наше восприятие?

— Как вы думаете, что из вашего опыта или нынешних жизненных обстоятельств повлияло на то, как вы увидели рисунок?

Комментарии к упражнению

Это упражнение направлено на то, чтобы дать понять участникам группы, что восприятие мира зависит от того состояния, в котором человек находится, от личных ценностей. Например, человек увлеченный музыкой, быстрее увидит музыканта, чем лицо девушки.

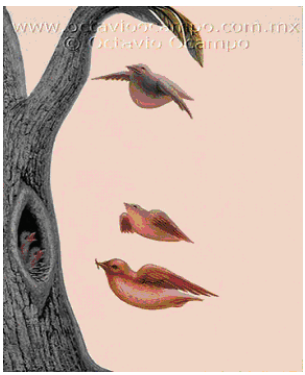


рис.1

рис.2

«Фотограф и фотоаппарат»

Цель: дать участникам группы увидеть субъективность восприятия.

Инструкция:

Для выполнения этого упражнения объединитесь в пары. Один из вас будет фотограф, а второй — сыграет роль фотоаппарата. Когда «фотоаппарат» не работает, у играющего эту роль глаза закрыты.

Фотограф ходит с фотоаппаратом, выбирает, что снимать. Настраивает фотоаппарат, т.е. поворачивает голову своего напарника так, чтобы тот увидел, что фотограф хочет снять. После этого фотограф «нажимает затвор», т.е. кладет руку на плечо напарнику. «Фотоаппарат делает снимок», т.е. открывает глаза, считая до трех. За это время надо внимательно рассмотреть и запомнить то, что снимается.

После этого «фотоаппарат» рассказывает «фотографу», что на снимке. Фотограф оценивает, насколько точно сделан снимок:совпало ли то, на что он обратил внимание, с тем, что описывает партнер.

После этого участники меняются ролями.

Каждый должен сделать несколько снимков.

Вопросы для обсуждения:

Насколько совпали ваши ожидания с тем, что описывал партнер?

На чем фокусировался каждый из вас? Насколько совпадал фокус «снимка»?

Было ли в этом упражнении что-то, что вас удивило?

Что в повседневной жизни может напоминать это упражнение?

Комментарии к упражнению

Это активное игровое упражнение, как правило, вызывает положительные эмоции иможет проводиться в начале занятия. В то же время оно помогает убедиться в субъективности человеческого восприятия, в том, что разные люди выделяют из одной и той же картины разные детали.

«Эверест»

Цель: помочь участникам осознать свои реальные и потенциальные возможности для эффективного межкультурного взаимодействия.

Материалы: ватман, фломастеры.

Инструкция

Назовите основные качества, необходимые для эффективного межкультурного взаимодействияи мешающиеему.

На листе ватмана ведущий или один из участников группы создает два списка, записывая все высказывания.

Вопросы для обсуждения:

— На чём вы основывались, выбирая эти качества?

— Объясните, почему вы считаете, что эти качества помогают или мешают межкультурному взаимодействию?

— Как вы думаете, какие из этих качеств есть у вас?

— Чем было полезно для вас это упражнение?

Комментарии к упражнению

Упражнение работает не столько на формирование каких-либо качеств, сколько на рефлексию, осознание того, что может помочь в межличностной коммуникации, и личную «инвентаризацию», определение тех качеств, которыми владеет тот или иной участник.

Здесь стоит уточнить некоторые методические детали. Если участники группы тяжело включаются в обсуждение, то мозговой штурм следует заменить высказываниями по кругу: предложить поочередно называть одно помогающее качество и одно — препятствующее успешному межкультурному взаимодействию.

Если для ведущего важно самосознание, рефлексия участников группы, то обсуждение,какие из названных качеств есть лично у каждого из участников, целесообразнее проводить в малых группах: камерные условия способствуют более глубокому самораскрытию, а также дают возможность больше времени выделить на индивидуальные высказывания.

«Символ моей Культуры»

Цель: сформировать у клиентов ясное осознание своей культуры, того, какие ценности они в ней выделяют.

Материалы: бумага, цветные карандаши или фломастеры

Инструкция:

Подумайте о своей культуре, в чем она для вас воплощается, в чем ее «соль». Теперь возьмите лист бумаги и символически нарисуйте свое представление о вашей культуре.

Вопросы для обсуждения:

— Как вы определяли, что нарисовать?

— Что отражает ваш рисунок?

— О чем вы думали и что испытывали, когда выполняли упражнение?

Комментарии к упражнению

По форме это упражнение — презентация своей культуры, поэтому его можно использовать уже на первых занятиях тренинга межкультурной компетенции.

Несмотря на простоту и легкость, упражнение позволяет решать различные задачи. Во-первых, помогает участникам осознать свою этническую принадлежность. Во вторых, обращаясь к своим культурным ценностям, человек,как правило, понимает, на что он опирается в различных жизненных ситуациях.

В поликультурных группах это упражнениедает возможность больше узнать о другой культуре. В обсуждении стоит уделить этому внимание. Ведущий может спросить участников:

— Что вам было интересно в других рассказах?

— Что нового вы узнали?

— Было ли что-нибудь похожее в символах разных культур?

— Что для вас было неожиданно?

«Сказка с другой стороны»

Цель: посмотреть на одно событие с точки зрения разных людей.

Инструкция

Вы знаете, что сколько людей, столько и мнений. Часто человек считает свое мнение верным. Я предлагаю поиграть вам в игру. Мы выберем сказку, которую вы по очереди будете рассказывать с точки зрения разных участников этой сказки: дед, бабка, лопата, репка, червяк, дом, земля. Сказки на выбор: «Колобок», «Репка», «Теремок», «Снегурочка».

Вопросы для обсуждения:

— Чья версия показалась вам самой правильной?

— Какие чувства вызвала у вас эта игра?

— Было для вас в этом упражнении что-то новое?

— Что для вас было полезным в этом упражнении?

Комментарии к упражнению

Это веселое упражнение можно использовать уже на первых встречах тренинга межкультурной компетентности. Оно позволяет децентрировать взгляд на привычные ситуации, понять, что кто-то воспринимает «очевидные» вещи иначе.

У этого упражнения есть ограничения. В поликультурной группе ведущий должен убедиться, что сказка известна всем. Для этого можно прочитать сказку в кругу, а потом предложить пересказать от лица разных персонажей.

«Фоторобот»

Цель: показать участникам, как могут возникать стериотипы, понимание причин формирования негативных стереотипов.

Материалы: два нейтральных портрета людей одного пола, этнического типа, возраста.

Инструкция

Перед вами два портрета. На этом вы видите известного ученого, а тут изображен карманный вор. Посмотрите внимательно на фотографии. Как вы думаете, какой характер у каждого из них? Какими качествами они обладают?

Вопросы для обсуждения:

— Почему вы решили, что эти люди обладают именно та-

кими качествами?

— Исходя из чего, вы делали вывод? На какие признаки опирались?

— Какой сработал механизм при формировании нашего отношения к портретам?

— В повседневной жизни с вами случается что-то похожее?

— Что было полезно для вас при выполнении этого упражнения?

Комментарии к упражнению

В этом упражнении мы исследуем важный механизм, которым активно пользуется каждый человек. Столкнувшись с чем-то новым, он старается найти что-то похожее в прошлом опыте или приобретенных знаниях и делает соответствующие выводы. Как правило, все происходит неосознанно.Мы неохотно устанавливаем отношения с новым знакомым внешне похожим на неприятного соседа. Для участников группы создаются такие условия, при которых они могут осознать, чем они руководствуются, выдвигая предположения о характере окружающих.

Упражнение можно проводить в кругу, в режиме мозгового штурма. Все предположения записываются на доску в две колонки и потом сравниваются.

Эффект упражнения можно усилить. Для этого ведущему надо подготовить два комплекта фотографий. Участники тренинга делятся на две группы. Каждая группа получает свой комплект фотографий, но одной группе он предъявляются, как портреты ученых, а второй — как портреты карманников. Сравнение характеристик помогает осознать, как формируются наши ожидания.

“Вспомните ситуации”

Цель: осознать виды интолерантности на основании личного опыта.

Материалы: бумага, ручки или карандаши; для обсуждения в кругу листы ватмана и фломастеры или доска и мел.

Инструкция

Вспомните, пожалуйста, ситуации, когда вы испытывали обиду или чувствовали себя ущемлено. Теперь выделите ситуации, когда вы чувствовали себя некомфортно из-за принадлежности к какой-либо группе: языковой, возрастной, религиозной, этнической и т.д. Обсудите и выпишите проявления интолерантности по отношению к вам в течение жизни на основе предложенных ситуаций (языковой, возрастной, религиозной, этнической и т.п.). В чем интолерантность проявлялась конкретно (в словах, во взглядах, в насмешках, в жестах и т.п.)? Выпишите признаки.

Вопросы для обсуждения:

— Как вам было выполнять это упражнение?

— Было ли что-то, что удивило вас в этом упражнении?

— Чем это упражнение было для вас полезно?

Комментарии к упражнению

Упражнение затрагивает очень личные переживания, связанные с такими чувствами, как стыд, агрессия, страх. Поэтому его лучше выполнять в малых группах в середине тренинга, когда уже обеспечен уровень безопасности в группе, сформирована атмосфера доверия.

При обсуждениив кругу пишется общий список признаков, по которым люди распознают интолерантное отношение к себе. Общий список позволяет наглядно убедиться, что с интолерантностью по каким-либо признакам сталкиваются практически все. Это резко снижает чувства отверженности, осознание себя «не таким».

Заканчивая упражнение на этой стадии, после создания списка проводится общее обсуждение. Участники могут поделиться своими чувствамии опытом.

Если ведущий ориентирован на более глубокую работу с данной темой, то построение списка удобно организовать несколько иначе. Записывая предложения, ведущий может разделить ответы на 2 колонки: внешние признаки — те, которые

человек видит или слышит и истолковывает как интолераность по отношению к себе, и внутренние, когда он описывает собственное ощущение, собственные реакции.

Первая колонка — это ситуации, в который оказывается человек. Работа с ней может быть построена по-разному. Например, можно использовать мозговой штурм: предложить участникам дать рекомендации, как себя вести в подобных ситуациях. Можно также использовать приемы драматизации: образовать мини-группы и разыграть сценки, по предложенным ситуациям с продуктивным решением затронутого в сценарии вопроса.

Вторая колонка касается личных чувств. Если исходить из постулата, что чувства — самая быстрая диагностика того, как человек относится к окружающим событиям, то тогда второй список говорит, что внешние события недостаточно осознаются или признаются. Здесь мы подходим к границе между тренингом и психотерапевтической работой.

Обсуждая драматизации по признакам из первой колонки, можно спросить, что переживает участник, есть ли это во втором списке. Такой мостик между внешним и внутренним расширяет осознание.

Еще один вариант развития упражнения — обсудить с участниками, как они узнают, что человек ощущает интолерантность по отношению к себе. Собственно говоря, это уже другая работа, но ее удобно построить, опираясь на опыт этого упражнения.

«Японский диалог»

Цель: упражнять в общении по непривычным правилам.

Инструкция

У разных народов разные нормы общения. В японском языке, например, нет слова «нет». Если японец не хочет выполнять чью-либо просьбу, он будет говорить о чем угодно, но не даст прямого отказа. Хотите узнать, каково это? Разделитесь по парам. Один в паре — японец, другой — европеец. Европеец про-

сит японца о чем-то очень важном. Задача японца — отказать, не говоря об этом прямо. В завершение европеец должен поблагодарить собеседника.После этого поменяйтесь ролями.

Вопросы для обсуждения:

— Насколько легко вам было играть роль японца? Что вы чувствовали?

— Что вы чувствовали, общаясь с «японцем»?

— Использовали ли вы какие-нибудь стратегии в каждой из ролей?

— «Европейцы», с каким чувством вы благодарили своего партнера?

— «Японцы», что вы услышали в этих словах благодарности?

Комментарии к упражнению

Благодаря игровой форме, упражнение обычно легко принимается участниками группы. Его можно предлагать уже на первых встречах, посвященных формированию навыков межкультурного взаимодействия.

Развивая эту работу, можно обратиться к личному опыту участников. Приходилось ли им взаимодействовать с людьми, принадлежащим другим культурам. Как они ощущали себя тогда? Что им помогало достичь успеха? Как они замечали, что у них с собеседником расходятся представления о том, как можно вести диалог?

«Иностранец»

Цель: задуматься о значении знакомых выражений, рассмотреть в новых, необычных ракурсах то, что кажется понятным, привычным и банальным, вставна позицию «наивного слушателя», который плохо представляет, о чем именно ему говорят.

Инструкция:

Давайте представим себя в роли иностранца, который не очень хорошо знает русский язык и поэтому не в состоянии понять иносказательный смысл выражений. Все слова он понимает буквально: услышав «Не вешай нос», представляет себе

куда-то повешенный нос, либо подвешенного за нос человека и думает, что это средневековый способ казни. Предложите как можно больше вариантов, что он может подумать, услышав такие фразы:

- Себе на уме.
- Комар носа не подточит.
- Метать бисер перед свиньями.
- Сам черт не брат.
- Прошел огонь, воду и медные трубы.
- Не подмажешь — не поедешь.
- У семи нянек дитя без глазу.
- Яйца курицу не учат.
- Зимой снега не выпросишь.
- Дом был полной чашей.
- На воре и шапка горит.

Вопросы для обсуждения:

Насколько легко вам было находить значения идиоматических выражений?

Было ли что-то неожиданным для вас, когда вы выполняли это упражнение?

Бывали ли у вас случаи, когда отказ от «заранее известного» понимания какой-либо ситуации помог увидеть ее в новом ракурсе?

Чем полезно было для вас это упражнение?

Комментарии к упражнению

Это упражнение обычно проходит весело, часто версии участников вызывают смех. Именно эта легкость позволяет проводить упражнение уже на первых встречах, посвященных формированию навыков межкультурного взаимодействия.

В то же время упражнение помогает достичь децентрации во взгляде на ситуацию, почувствовать, что собеседник может иначе воспринимать высказывание, чем полагает говорящий.

Ведущий может обратить внимание участников (а еще лучше, если они придут к этому в обсуждении) на то, как своеоб-

разно можно воспринимать понятные и привычные выражения, мысленно встав на позицию человека, не знающего заранее их смысла. Кроме того, отказ от «заранее известного» понимания какой-либо ситуации помогает увидеть ее в новом ракурсе.

Раздел 3.
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ

С. А. Розенблюм, М. Ю. Чибисова

ИНКЛЮЗИВНЫЙ ПОДХОД В РАЗРАБОТКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РЕБЕНКА-МИГРАНТА

В настоящее время в науке и образовательной практике сложилось два основных подхода к образованию детей с особыми потребностями.Это интегративная и инклюзивная модель. А.Ю. Шеманов[1] обращает внимание на то, что интегративное и инклюзивное образование имеют различные ценностно-философские основания и по-разному решают задачу включения ребенка с особыми образовательными потребностями в учебное пространство.

Интегративная модель предполагает, что задача ребенка — адаптироваться к образовательной системе, и система должна ему в этом помочь. Основная цель при этом, как указывает А.Ю.Шеманов[2], — обеспечить **право на включение в общий поток** с помощью специальных педагогических приемов, учитывающих особые образовательные потребности.

Инклюзивное образование полагает, что особый ребенок попадает в некоторую относительно однородную среду, и для того, чтобы эта среда его приняла, и он, и среда должны меняться навстречу друг другу. А.Ю.Шеманов[3] подчеркивает, что задача инклюзивного образования — обеспечить **право на отличия,** что предполагает их выражение и принятие, тогда как изменение навстречу другим опирается на выбор и активное

[1] Хухлаев О.Е., Шеманов А.Ю., Чибисова М.Ю. Инклюзивный подход в интеграции детей-мигрантов: философские и психологические аспекты. Материалы Международного семинара «Межкультурное образование в условиях глобализации: современная практика и тенденции развития». Москва, 4 – 7 декабря 2012.

[2] Там же

[3] Там же

участие. Инклюзивная школа способна принять любого ребенка с учетом его особых образовательных потребностей.

Если интегративное образование основывается на идее нормативизации, то в инклюзивной модели среда становится несколько менее однородной, само понятие «нормы» размывается.

Безусловно, обе эти модели представляют собой своего рода полюсы некоего континуума и скорее дополняют друг друга, чем вступают в противоречие. У каждой из них имеются свои ресурсы и ограничения.

Традиционно инклюзивное образование обсуждается в контексте обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Но «особость» ребенка может быть связана и с тем, что он — ребенок-мигрант, человек другой культуры.

Задачи образования детей-мигрантов могут решаться в русле обоих подходов. Если идти по пути интеграции, то в школах можно создавать отдельные классы, где дети учат русский как иностранный (аналогично тому, как в классы объединяют детей со схожими проблемами здоровья). Используя инклюзивный подход, ребенка определят в обычный класс, но при этом учителя будут адаптировать педагогические приемы с учетом его особенностей. Какой способ эффективнее? Ответ зависит от тех целей, которые мы ставим. Если основная задача сводится к скорейшему достижению академических успехов, то объединение детей в группы, где с ними работают узкие специалисты-дефектологи или, в случае мигрантов, объединение в отдельные классы, возможно, даст более быстрый результат, но заплатить за это придется низким уровнем социализации. Для детей-мигрантов это чревато созданием групп по этническому принципу, что ведет к последующим межэтническим конфликтам. Неслучайно специалисты, работающие в школах русского языка, говорят, что на этапе изучения русского языка как иностранного, с мигрантами проблем нет, а вот потом, когда они попадают через год в обычные классы, начинаются проблемы.

Если мы хотим не упустить из виду долговременную цель — успешное проживание в социуме, то более важной является работа по адаптации этих детей в группе нормативных сверстников, что достигается инклюзивным образованием.

Прежде чем обсуждать проблемы инклюзивного обучения мигрантов, следует сказать, что для определения особых образовательных потребностей ребенка-мигранта необходимо принимать в расчет жизненные планы семьи относительно места проживания. Здесь можно выделить два основных варианта.

1) Родители приехали в Москву на время по работе или в связи с семейными обстоятельствами. Ребенок не планирует заканчивать школу в Москве, не имеет учебной мотивации, не видит смысла в какой-либо адаптации, соответственно разрушает учебную работу в классе. Запрос на работу с таким ребенком поступает чаще всего от учителей.

В этом случае необходимо выяснить с ним и его родителями, чего именно они хотят от пребывания ребенка в школе, определить, чему полезному для своей будущей жизни он мог бы научиться в школе, четко установить необходимость соблюдения всех правил школьной жизни, несмотря на их отличие от привычной модели. Работа с учителями предполагает снятие с них ответственности за последующие академические успехи ребенка, уменьшение их тревоги по этому поводу.

2) Если семья связывает дальнейшую жизнь и обучение ребенка с Россией, тогда ребенку необходимо адаптироваться к российской системе образования, подготовитьсяк сдаче ЕГЭ, ответственность школы в этой ситуации выше, но и мотивация к адаптации и учебе у семьи и ребенка достаточно высока. Все последующие соображения об инклюзивном подходе будут, в основном, относиться именно к этому случаю.

Дети-мигранты представляют собой группу, неоднородную по ряду характеристик: по языку, религии, культурной дистанции с принимающей культурой, социальному статусу. Специфика их образовательных потребностей также определяется

целым рядом факторов: родным языком, жизненной историей, наличием опыта обучения в стране исхода т.п. Поэтому нельзя утверждать, что всем инокультурным учащимся присущи одинаковые образовательные потребности. Напротив, перед специалистами образовательного учреждения в каждом конкретном случае встает задача идентификации специфических трудностей ребенка-мигранта.

Итак, какие особые образовательные потребности могут быть у ребенка-мигранта? Они связаны с пятью разными группами характеристик: язык, базовые знания, эмоциональное состояние, социальные навыки, культурные нормы и правила.

Проанализируем каждую группу особых образовательных потребностей и обозначим возможные пути реагирования на них образовательного учреждения.

Обычно учителя считают, что главной проблемой детей-мигрантов являются проблемы, связанные именно с незнанием русского языка. Они готовы принять то, что ребенок-мигрант будет делать много ошибок на уроках русского языкаи литературы. На самом деле проблема с языком гораздо более глубокая, чем может показаться на первый взгляд.

Необходимо разводить две важные функции русского языкав процессе интеграции ребенка-мигранта. С одной стороны, язык является средством коммуникации, обеспечивая взаимодействие с одноклассниками и учителями. С другой — язык представляет собой важнейший инструмент учебной деятельности, оказывая влияние на ее ход и темп.

Кроме того, ребенок может владеть языком только на бытовом уровне, но не иметь опыта обучения на русском. Такой ребенок может говорить по-русски, но в школе на этом языке никогда не учился, поэтому знание русского языка не выходит у него за рамки бытовой разговорной лексики. Ребенок может не владеть научным, академическим языком, на котором написаны учебники по всем школьным предметам, поэтому у него будут явные проблемы с освоением основных предметов школьного

цикла, особенно если он попадает в российскую школу уже в подростковом возрасте, т.е. в старших классах. Если он мысленно переводит вопрос, потом находит ответ и опять его мысленно переводит, то, естественно, ему потребуется гораздо больше времени на выполнение задания. Это будет происходить на всех предметах. Трудности в математике могут быть связаны с тем, что ребенок не понимает условия задачи, а не с тем, что не умеет такие задачи решать. С языковыми трудностями иногда связаны некоторые особенности поведения: отсутствие в родном языке местоимения «вы», а также определенных конструкций и оборотов, другие правила обращения к учителю.

Каковы же способы поддержки, если образовательные потребности ребенка связаны с недостаточным уровнем языковой компетентности? Прежде всего, это изучение русского как иностранного и, по необходимости, занятия с логопедом и психологом. Эффективно также увеличение времени на выполнение задания.

Еще одной трудностью являются различия в базовом уровне знаний. Если семья переехала из другой страны, то необходимо учитывать различия в учебных стандартах программах:например, программа по математике может строиться не так, как в наших школах (скажем, ребенка учили другой системе записи арифметических действий), отдельные предметы могли отсутствовать (ребенок мог не изучать историю и географию России). В связи с этим дети, которые у себя в школе учились хорошо, оказываются в положении отстающих (слабых) учеников или им приходится учиться в классе с младшими детьми с потерей одного или даже двух лет обучения, что не может не сказываться на их психологическом самочувствии. Для успешного преодоления этих трудностей, наряду с необходимыми дополнительными занятиями,должна быть разработана специальная система контроля знаний. Она может включатьтакие пункты:

- Другие формы опроса: разрешать отвечать материал в любой удобной форме (письменной или устной, в виде презентации на компьютере).

- Давать дополнительное время для написания контрольной работы.
- Разрешать переписать контрольную работу.
- Давать задание домой.
- Принимать работу позже установленного срока.
- Особые критерии оценки: оценивать собственный прогресс ребенка, его собственные усилия, а не сравнивать знания и умения ребенка с усредненной нормой.
- Увеличить время работы.
- Уменьшить количество заданий.

Другой аспект, на который следует обязательно обращать внимание, разрабатывая индивидуальную траекторию ребенка-мигранта, — это его эмоциональное состояние. Оно может быть связано и с травмой переезда, потерей друзей, родственников, и с тем, что он ощущает себя не таким, как все. Он может замкнуться в себе, проявлять свой протест в форме агрессии. Ему необходимо почувствовать себя успешным, а для этого нужна помощь психолога, классного руководителя, нужно продумать способы включения его в проектную и внеклассную деятельность, попросить других детей помочь ему войти в коллектив на первом этапе.

Также у ребенка-мигранта ребенка могут быть несформированы социальные навыки, необходимые для успешного обучения (например, он не умеет работать в группе с другими детьми), или же его навыки кардинально отличаются отсуществующих в принимающей культуре стандартов (скажем, ребенок умеет разрешать конфликты только путем привлечения старших и авторитетных членов семьи). В таком случае большое значение имеет внеклассная работа и система дополнительного образования. Следует объяснять учителям и остальным детям, с чем именно связаны возникающие недоразумения. Для этого опять же необходимо сопровождение психолога и классного руководителя.

Наконец, ряд особых образовательных потребностей ребенка-мигранта обусловлен культурными различиями. У его семьи

могут быть иные представления о должном поведении, иные ожидания от ребенка, иные нормы. Культурные ценности, усвоенные ребенком в семье, во многом определяют его миропонимание и поведение. Поскольку эти нормы воспринимаются как нечто естественное, само собой разумеющееся, ребенку непросто понять, что от него требуется в новой школе, и научиться жить по правилам принимающей культуры. Проблемы, связанные с обучением ребенка-мигранта, очень похожи на проблемы обучения и социальной адаптации аутичного ребенка: он не понимает, как устроен мир вокруг, а окружающие не могут представить себе, что он действительно может этого не понимать. В таком случае потребуется индивидуальная педагогическая работа (например, более конкретная формулировка школьных требований и т.п.)

Разрабатывая индивидуальный образовательный маршрут ребенка-мигранта, требуется определить его специфические образовательные потребности. Уже на этапе приема его в школу, нужно попытаться представить себе, с какими из перечисленных трудностей столкнется именно этот ребенок. Необходимо провести подробное собеседование (желательно с участием психолога или социального педагога) с ним и его родителями, чтобы максимально точно понять обстоятельства переезда семьи на новое место, отношение к этому ребенка, уровень знания языка, прояснить все вопросы, касающиеся возможных проблем, а также заранее определить возможные расхождения в программах по разным предметам. Для этого может потребоваться специально организованная психолого-педагогическая диагностика. Также по возможности нужно определить те сильные стороны, опираясь на которые можно включать ребенка в проектную и внеклассную работу.

Ответы на эти вопросы и дают возможность выстроить индивидуальную образовательную траекторию, которая может включать занятия в классе, дополнительные занятия, кружки, занятияс психологом, участие в проектной работе. Они также позволяют определить для ребенка наиболее подходящий класс или учеб-

ную группу (с каким учителями или учениками ему будет легче общаться). Возможно, сначала ему не нужно посещать все предметы, или какие-то предметы он будет изучать самостоятельно, в своем темпе, и сдавать экстерном, илиему потребуется постоянная работа с психологом. На каких-то предметах понадобятся особые правила оценивания, на других в этом не будет необходимости. Об особенностях ребенка следует предупредить классного руководителя и всех учителей, которые будут с ним работать.

Безусловно, организация обучения ребенка-мигранта средствами инклюзивного образования невозможна без тесного взаимодействия с его родителями. Часто школа — это единственное место встречи родителей-мигрантов и государства. Поэтому, родителей необходимо, по возможности, включать во все формы работы школы с родителями: родительские собрания, родительские клубы, выездные лагеря, экскурсии — любые неформальные мероприятия. Таким образом мы также помогаем адаптации детей, родителям становятся понятнее проблемы, которые возникают у их детей в школе.

Реализация инклюзивного подхода требует определенной психологической подготовки всех учителей: они должны быть в курсе основных принципов инклюзивного образования, разделять эти принципы и владеть соответствующими технологиями. Также необходимы занятия с учителями по повышению межкультурной компетентности, поддержка и сопровождение учителей в работе с конкретным ребенком-мигрантом.

Успешная социокультурная адаптация детей-мигрантов невозможна без взаимодействия с учениками, принадлежащими к принимающей культуре. Поэтому система воспитательной работы с детьми предполагает мероприятия, направленные на понимание и принятие «другого», егообъективныхотличий и трудностей.

Важно при этом понимать, что индивидуальный план, который разрабатывается на этапе поступления ребенка в школу, не является окончательным: возможно, потребуется его дорабатывать и корректировать.

О. Е. Хухлаев

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ИСТОРИИ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ-МИГРАНТАМИ

При оказании психологической помощи детям из семей вынужденных мигрантов мы столкнулись с самыми различными психологическими проблемами. Для их разрешения мы использовали разнообразные методы и подходы из арсенала детского практического психолога и в результате пришли к выводу, что исключительными возможностями в данной ситуации обладает метод «диалогического рассказывания историй» (ДРИ), разработанный Р. Гарднером в 60-х гг. В работе с детьми из семей вынужденных мигрантов этот метод имеет следующие преимущества.

1. Он является скорее «формальным», чем «концептуальным», то есть не связан с конкретной парадигмой в психологии. Сочетается с широким спектром терапевтических подходов — от психодинамического до когнитивно-поведенческого.
2. Несмотря на вербальный характер он основан на системе коммуникации, доступной практически всем детям вне зависимости от культурных традиций.
3. Метод достаточно эффективен и направлен на решение «первоочередных» проблем ребенка, что особенно важно в ситуации, когда психотерапия кратковременна или может резко прерваться.
4. Негативные последствия резкого прерывания минимизируются законченностью каждой сессии, представляющей собой самостоятельный психотерапевтический процесс.

Процедура проведения психотерапевтической сессии по методу ДРИ заключается в следующем. После установления первичного контакта психолог спрашивает ребенка, не хочет ли

он стать участником воображаемой радиопередачи, «поиграть в радио». И уточняет: «Мы будем играть по-настоящему, будем записывать все на пленку, и это можно потом послушать», здесь предъявляется диктофон. Если ребенок соглашается (а так чаще всего и бывает), то ему предлагается придумать название для «его радио». Затем психолог включает диктофон на запись и говорит: «Уважаемые радиослушатели! Сегодня на нашем радио... (название, которое дал ребенок) открывается новая передача. Она называется «Час рассказа». В ней специально для вас (имя ребенка) расскажет удивительную, занимательную и увлекательную историю. Напоминаю, что по нашим правилам нельзя рассказывать о том, что вы видели в кино, по телевизору или читали в книжке».

Далее психолог спрашивает ребенка, нужно ли ему подготовиться или он расскажет сразу. Если ребенок хочет подготовиться, психолог ненавязчиво дает дополнительную инструкцию: «Твоя история может быть короткой или длинной, смешной или грустной, глупой или умной, страшной или веселой, в общем — какой ты сам захочешь. Рассказывать можно про что угодно». После такого введения дети охотно начинают рассказывать историю, подчас буквально взахлеб. Задача психолога здесь заключается в том, чтобы разобраться в содержании истории. Допустимо осторожно прерывать ребенка, спрашивая о подробностях, необходимых для понимания. После получения ответа на вопрос следует «вернуть» ребенка к месту прерывания, напомнив его последние слова перед вопросом психолога. Если это не будет сделано, то вмешательство может привести к существенным изменениям в содержании рассказа по сравнению со спонтанным творчеством. После завершения рассказа психолог просит ребенка подумать над тем, какую мораль содержит в себе его история. Зачастую слово «мораль» непонятно детям. В этом случае необходимо привести примеры, подобные следующему: «История о человеке, который много трудился и потом нашел мешок золота, говорит о том, что трудиться — хорошо» —

и попросить придумать аналогичный «урок», «вывод» из своей истории, сказать, «чему она учит». Как показывает практика, примерно с 8–9 лет дети справляются с таким заданием, если содержание и основная проблема истории хотя бы отчасти ими осознаются. Этот «вывод» является очень значимым, он показывает, какие смысловые акценты в истории расставляет сам ребенок, и позволяет избегать ненужных или неадекватных интервенций. Если смысл истории не ясен для терапевта, он не может «расшифровать» переживания ребенка, можно попросить ребенка идентифицировать себя и своих близких или знакомых с героями истории: «Если бы ты был волшебником, то в кого бы превратился?». Как правило, полученные сведения весьма информативны, однако надо учитывать специфику защитных механизмов, которые могут привести к тому, что заявленная ребенком идентификация (прежде всего — самого себя) не будет соответствовать существовавшей в момент рассказывания. Когда все выяснено, объявляется «рекламная пауза», во время которой ребенок может рисовать «рекламу», просто иллюстрации к истории, или прослушивать сделанную запись. Психолог в это время придумывает свою, «ответную» историю, являющуюся модификацией услышанной. Рассказ ребенка рассматривается как некое послание терапевту, в котором отражаются актуальные проблемы и (что особенно важно) способы их решения (часто неадекватные), которыми пользуется ребенок. В ответ психолог сообщает свой, более конструктивный вариант интерпретации событий, в форме истории с теми же героями. Вот основные принципы построения «целительной» истории:

1. Она должна быть посвящена наиболее актуальной, по мнению психолога, проблеме в рассказе ребенка.
2. В ней воспроизводится максимальное количество смысловых элементов из детского рассказа при условии, что они не расходятся с ее содержанием.
3. В случае если рассказ ребенка уже содержит в себе способ решения проблемы (пусть и совсем неадекватный), психо-

лог не старается разрушить или обесценить его, а дает возможность увидеть более адаптивный путь.

4. Если в детском рассказе отсутствует чувство безопасности, значит, в первую очередь, именно на его формирование и должны быть направлены «психотерапевтические сообщения».
5. Психолог использует принцип интерпретации, наиболее подходящий к содержанию предъявленной истории. Это может быть анализ с точки зрения «здравого смысла», соотнесение с реальными жизненными событиями или психодинамическая интерпретация.

Приведем случай применения методики в индивидуальной работе с мальчиком Р., 9 лет, для которого были характерны сильные перепады настроения, повышенная тревожность, расстройство социального поведения. Эти нарушения, по результатам предварительного обследования, были во многом вызваны пережитой в дошкольном возрасте психической травмой, связанной с боевыми действиями в Афганистане. Р. охотно взялся за сочинение историй, проявляя живой интерес. Свое радио он назвал «Магнитофон», и первая сочиненная им история была «Человек-паук встречается со всеми героями».

Один раз Человек-паук пошел в Америку. Он встречался там со всеми своими друзьями. Потом они ушли в Россию. Там он встретил Бэтмена и других друзей. Они пошли домой к Человеку-пауку. Они праздновали и на следующий день ушли. Человек-паук пошел к Супермену. Супермен сказал: «Чего тебе надо, друг?». Человек-паук отвечает: «Мне нужно быстро в космос идти». И отвез его в космос. Там была Злая ведьма, которая хотела нашу родину погубить, весь наш космос разрушить. Человек-паук пошел в космос и видит — Злая ведьма хочет Марс уничтожить. Он сказал: «Не надо, ты погубишь нашу страну — мы тебя погубим!» Злая ведьма куда-то пошла. Они (Человек-паук, Супермен, Бэтмен и др.) думали, что до-

мой. Они пошли к дому Злой ведьмы; увидели — дома ее нету. Они ее дом сломали. Злая ведьма пришла, видит — дом сломали эти люди. Потом Человек-паук с друзьями посмотрели в космос и видят — там рука Злой ведьмы. И они пошли опять. И она так рассердилась, что чуть весь космос не разрушила. Супермен взял один большой-большой камень и в ее рот засунул, чтобы она не кричала, чтобы не сломался космос. И когда ей рот закрыли, и два камня в нос... и она взорвалась. И они пошли домой все вместе праздновать: Человек-паук и друзья. Урок: если кто-то хочет твою землю погубить, то его надо убить, это твой враг.

При анализе этой истории мы пришли к выводу, что ее содержание отражает внутреннюю ситуацию ребенка. Поэтому адекватной может представляться психодинамическая интерпретация, когда содержание истории рассматривается как отражение динамики интрапсихических процессов. С этой точки зрения образ Ведьмы можно интерпретировать как репрезентацию бессознательных неуправляемых процессов. Страх перед ней в данном случае связан не только и не столько с ее агрессивностью, сколько с неконтролируемостью, при этом следование ее желаниям может погубить «космос», то есть микрокосм психики ребенка. Именно с Суперменом скорее всего идентифицирует себя ребенок, что в данном случае — достаточно конструктивная позиция. Негативным является конфликт между Ведьмой и Суперменом, репрезентирующий, по нашему мнению, основной внутриличностный конфликт этого мальчика. Мы выбрали путь его разрешения через введение идеи контроля как противоположности «борьбы». Наивно было бы надеяться, что ребенок за одну историю поймет необходимость гармонии с бессознательным. Поэтому мы решили показать альтернативу — взаимодействие между конфликтующими фигурами и разрешение проблемы через установление контроля над бессознательными импульсами. Соответственно, психологом была рассказана следующая история.

Человек-паук поехал в Америку. Встретился там с другом Суперменом и остальными друзьями. Они вместе поехали в Россию, встретили там Бэтмена и остальных друзей. И пошли к Человеку-пауку домой. Они отпраздновали и назавтра все ушли. Человек-паук пошел к Супермену. Тот его спрашивает:

— Чего тебе надо, друг?

— Нужно быстро в космос идти.

— Почему?

— В космосе страшно Злая ведьма. Она хочет нашу родину погубить и космос убить.

— Я с тобой! Мы соберем всех наших друзей! Мы обязательно победим Злую ведьму! — ответил Супермен.

— Я не сомневаюсь! Конечно, мы сильнее Злой ведьмы. Но надо спешить. Надо поторопиться! — сказал Человек-паук.

И Человек-паук вместе с друзьями пошел в космос. Видит — там Злая ведьма. Хочет она сперва Марс уничтожить. А я вам сейчас расскажу, как она уничтожала. Она была такая злая, что как закричит громко-громко, так вся планета и разрушится. Сначала Марс, а потом она, наверное, переключилась бы и на Землю. И вот Супермен и Человек-паук приготовили большие камни и стали кидать в ведьму. «Бу-у-мм!» — камень стукнул ее по плечу. Злая ведьма закричала: «Ой, мне больно, что вы делаете?!» Тут она увидела Супермена и Человека-паука. «Что вы делаете! Зачем?» — испугавшись, закричала им Ведьма, а Человек-паук сказал: «Мы хотим тебя убить!»

— Почему, за что?

— Потому, что ты хочешь уничтожить Марс, а затем и наш мир. Мы это знаем.

— Не убивайте меня, пожалуйста! — закричала Злая ведьма.

— Нет, мы должны тебя убить, иначе ты уничтожишь наш мир! — сказал Человек-паук.

— Пожалуйста, не убивайте меня! — говорит Злая ведьма.

Тут Человек-паук призадумался. Спрашивает Супермена:

— Что же делать? Тебе жалко ее?

— Да, мне жалко, но ничего не поделаешь, — ответил Супермен. Тут Человек-паук решил спросить Ведьму:

— Почему ты хочешь уничтожить наш мир?

— Я, в общем-то, и не хочу. Оно само получается, — ответила Ведьма.

— Как само? — удивился Человек-паук.

— Вы же знаете, что я уничтожаю весь мир своим криком, — начала объяснять Ведьма.

— Да, конечно, за это мы тебя и хотим убить.

— Я просто такая злая родилась. Во мне так много злости, что когда она накапливается, как в мешке, — ее становится уже так много, что я не могу ее сдерживать. И она тогда — п-у-у-х — вылетает из меня. И чтоб я сама не порвалась, я начинаю кричать. И такой получается злой крик, что все вокруг рушится. Я сама, может быть, и не хотела, но так оно получается. Если вы поможете мне выйти из положения, все будет хорошо.

Человек-паук задумался. Он собрал всех своих друзей на совет. Потом Человек-паук сказал:

— Как же это я раньше не догадался! Ведь я уже в школу много ходил и много чего знаю.

И он предложил использовать специальные наушники. Они все вместе пошли к Ведьме, и Человек-паук сказал:

— Ведьма! Мы придумали выход! Мы сделаем для всех жителей Земли волшебные наушники. Они будут носить их в кармане. Когда тебе захочется закричать, ты позвони мне по телефону и скажи, что хочешь кричать. Я тогда нажму на специальную кнопку. Тогда по волшебству все жители Земли наденут наушники, и ты сможешь две минуты кричать, как тебе захочется, а все жители Земли останутся живые и здоровые. Когда ты закончишь, то позвонишь мне. Я нажму специальную кнопку — все жители Земли снимут наушники и от-

правятся по своим делам. И ты накричишься, сколько хочешь, и мы останемся живыми и здоровыми.

Ведьма отвечает:

— Спасибо! Я согласна!

И вот они изготовили наушники, и Ведьма терпела-терпела, но вот настал день, когда она уже не могла терпеть. Тогда она позвонила по телефону.

— Это Человек-паук?

— Да.

— Это Ведьма, я хочу кричать.

— Хорошо.

Все надели наушники. Ведьма ка-а-к закричит! Но все в наушниках — все в порядке. Накричалась она. Позвонила по телефону Человеку-пауку. Он нажал кнопку — все наушники сняли. И Ведьма довольная и счастливая пришла к Человеку-пауку и принесла ему большой торт и ящик пепси-колы. Он собрал своих друзей. Они ели торт и радовались, что все у них так хорошо получилось!

Психолог. Чему учит моя история?

Р. Не надо убивать другого.

Психолог. Ты прав, но еще она учит вот чему. Если ты думаешь, что кто-то твой враг, — попробуй с ним сначала поговорить: может быть, с ним можно договориться и сделать так, чтобы было хорошо вам обоим. И еще: не все те, про кого ты думаешь, что они тебе враги, желают тебе зла. А скажи, что больше всего понравилось?

Р. Когда торт и пепси принесли.

По наблюдениям за Р. было видно, что предложенный вариант взаимодействия вместо конфликта отзывается в душе ребенка. Это подтверждает и его ответ на вопрос о том, что понравилось в истории терапевта. К сожалению, из-за болезни Р. нам пришлось сделать вынужденный перерыв почти на месяц.

На второй встрече предполагалось начать все сначала. Однако Р. сообщил, что он, когда лежал в больнице, вспоминал эту историю и, «если можно», он хотел бы рассказать не что-нибудь новое, а продолжение. Оно звучало следующим образом.

Человек-паук и другие ребята праздновали. Потом Ведьма родила еще монстров. А Человек-паук и другие не могли еще наушников купить. Ребенок Ведьмы каждый раз плакал. И это были дети — девочка и мальчик, им хотелось кричать. А мама не пускала их. Один раз они пошли на улицу и закричали. Бэтмен думает: «Что же произошло? Почему она не позвонила мне, что кричит?» И они поссорились с этой Ведьмой. Человек-паук говорит Ведьме: «Это дети или сама кричишь?» Она отвечает: «Мои дети хотят кричать. У вас нету больше наушников?» «Нет!» — отвечает Человек-паук. И за несколько дней детям дали десять тысяч миллионов денег, чтобы они чего-то купили и не кричали. И закончились деньги — а они еще хотят кричать. У них больше денег нет. Их мама хотела тоже кричать. Человек-паук с друзьями хотели убить их маму. Но ему было жалко ее. Человек-паук маленьких детей и их маму угостил тортом, игрушки дал, чтоб не кричали. И мама детей-монстров дала Человеку-пауку деньги, чтобы он накормил детей, чтобы они не кричали (сама она не знала, как это делать). Человек-паук потом купил наушники для всех. И потом каждый раз, когда хотел ребенок кричать, мать звонила Человеку-пауку, а он всем говорил надеть наушники, и поэтому ничего не случалось.

Урок. Не знаю.

Оказалось, что Р. глубоко принял терапевтическое послание, интериоризировал его, при этом творчески переиначив, и попробовал самостоятельно, в собственном воображении, справиться с проблемой предлагаемым способом. Идентификация героев истории с близкими людьми подтвердила предположения, положенные в основу нашей интерпретации: себя Р. связы-

вал с Человеком-пауком, друзей — со своими братьями и сестрами, а на вопрос: «Кто превратится в Ведьму?» — он ответил: «Я сам». Неподдельное удивление психолога: «Ты же Человек-паук?!» — он прервал замечанием: «А это тоже я!» Продолжая психодинамическую интерпретацию, можно отметить, что содержание импульсов бессознательного приобрело несколько более структурированную форму и стало связываться в первую очередь с оральной проблематикой (привлечение внимания), что согласуется с нашим предположением о ранней травме и возможном посттравматическом регрессе. Предложенное ребенком развитие (энергетический обмен и укрепление защиты) психолог расценил как достаточно конструктивное, однако решил усилить и подкрепить проделанную самостоятельно ребенком внутреннюю работу и направить его в сторону использования ресурсов бессознательного. Наша история звучала так.

Жил-был Человек-паук. И вот Мама-монстр родила еще двух монстров — девочку и мальчика. А как раз в это время Человек-паук и его друзья не смогли купить новые наушники для других людей. Так получилось, что эти дети, как только родились, сразу захотели громко-громко кричать (вздыхает). Но Мама им не разрешала, а они не слушались ее и все равно кричали. Ведь им хотелось кричать — что же делать? Но наушников не было, и договор мог разрушиться. «Что же делать?» — подумала Мама. Про это узнал Человек-паук. Он встретился с Мамой и стал советоваться. Они думали так: «Дети не могут не кричать. Они маленькие, они всегда кричат. Но люди тоже не могут так жить. А наушников нету. Что делать?» И придумали они — пока наушников нету, надо дать этим детям какой-нибудь вкусной еды, развлечь, поиграть с ними, чтобы они развеселились и пока не кричали какое-то время; сделать этим детям что-нибудь приятное, то, что им нравится. А Мама говорит: «Я не знаю, как еду покупать». Человек-паук отвечает: «Не проблема, я тебя научу». Он научил ее, как в

магазин ходить и еду покупать. И они поделились деньгами, поровну их разделили. То Человек-паук поиграет с детьми, то что-нибудь купит. Он устанет — Мама-монстр поиграет и повеселит детей. Они сами даже не захотели кричать, потому что забыли про это. И вот, наконец, наступило время, когда появились наушники. Человек-паук их раздал всем, и тут уж никаких проблем не было: дети смогли кричать, сколько вздумается — Мама-монстр позвонила бы, и все надели бы наушники. Вот так они жили хорошо и счастливо, но вдруг на их страну напали инопланетяне, чудовища из другой страны. Они уже приближались к границе, и был слышен их топот. Все испугались: «Что же делать?» Мама-монстр и ее дети тоже очень испугались и от страха закричали: «У-а-а-а!» И мама, и дети кричали вместе. И случилось вот что — все вражеские монстры от этого крика разлетелись. После этого все устроили большой пир и хвалили Монстров. А Человек-паук думал о том, какой же он молодец, что вовремя помог Маме-монстру: «Ведь это так помогло нам!»

Психолог. Ты знаешь, чему учит эта история?
Р. Не знаю.
Психолог. А что тебе большое всего понравилось?
Р. Когда монстров победили.

Из анализа дальнейшего взаимодействия стало ясно, что «разыгрывание» конфликтов между сказочными героями не является «главной темой» для ребенка. Уже на следующей сессии мы вышли на реальные семейные взаимоотношения. Важность проделанной работы заключалась в снижении внутреннего напряжения ребенка, создании необходимой базы для исследования реальных жизненных проблем. Из приведенного примера видно многоцелевое предназначение метода — от предоставления ребенку возможности рассказать в символической форме о «наболевшем» до глубокой проработки внутренних конфликтов и психологических травм.

Используя «ДРИ» в работе с детьми, мы вывели базовые **категории интерпретации** детских историй. Их использование может помочь, во-первых, более структурированно вести каждую сессию, во-вторых, отслеживать динамику изменений и осуществлять проверку результативности терапевтических посланий, а, в–третьих, позволит применять метод более «точечно» и тем самым добиваться большего терапевтического эффекта.

Каждая из категорий интерпретации представляет собой пару признаков: «дезадаптивное — адаптивное поведение». Пользоваться ими очень просто. Психолог, анализируя детскую историю, находит в ней признаки того или иного дезадаптивного, т.е. неадекватного ситуации варианта поведения. По этим признакам он может отнести послание ребенка к той или иной дезадаптивной категории (например, «депрессивность»). Каждой из них, в свою очередь соответствуют адаптивные позиции, на которые необходимо опираться психологу, выстраивая собственное терапевтическое послание. Так противоположностью «депрессивности» будет «активность».

Подчеркнем, что названия категорий достаточно условны и не всегда отражают традиционное понимание употребляемых терминов — скорее, они ограничивают круг определенных явлений, проявляющихся в детских историях, и близких друг к другу. Таким образом, они сформулированы не в виде научных терминов, а скорее как метафоры состояний.

Далее приведем эти категории и проиллюстрируем их на примерах применения в реальной терапевтической работе.

1. Опасность — безопасность

Признаки «опасности»: на героя нападают, его уничтожают, а он абсолютно беспомощен перед нападением; герой постоянно находится в опасности не по своей воле, при этом он испытывает паническую тревогу, в ряде случаев переходящую в ужас.

Признаки «безопасности»: герой получает защиту, он попадает в ситуацию, когда опасность отсутствует, побеждена, ког-

да он становится недоступен для пугающего объекта. Главная задача терапевта — донести до ребенка представление о возможности «быть в безопасности».

Эту историю рассказал восьмилетний мальчик из семьи беженцев из Ирака, страдающий от жестокого обращения родителей и переживающий многочисленные невротические страхи.

Один мальчик маленький. У него не было мамы и папы. Он пошел гулять один. Его не кормили, ничего ему не давали. Увидел он страшного бегемота…. нет, обезьяну. Мальчик сказал: «Хочешь, я принесу тебе бананы?»

На другой раз они пошли искать маму и папу. Мальчик плакал. Обезьяна сказала: «Найду сейчас маму и папу. Ты иди ко мне домой, а я пойду искать». Обезьяна пошла искать и увидела страшного тигра. Тигр взял ее и спросил: «Ты куда?». Обезьяна: «Один мальчик хотел маму свою, я ее ищу». Они пошли вместе искать. Очень далеко пошли. Посмотрели — мама и папа мальчика на воде — их укусил страшный Шрек-монстр. Потом Шрек убил тигра и обезьяну.

Потом мальчик пошел — увидел маму и папу, а Шрек его укусил, и он умер.

Урока здесь нету.

В истории ясно видно стойкое чувство опасности, проявляемое и в поведении ребенка. В ответ психолог рассказал историю, акцентирующую внимание на «безопасности», демонстрируемой через возможность победы над «страшным» противником.

Жил был один мальчик без мамы и папы. Его родители раньше пошли в лес и их поймал монстр-Шрек. Связал их и повесил у себя в темнице. Кричат они, но вырваться не могут.

Мальчику было очень грустно. Он увидел обезьяну. Они подружились. Обезьяна решила помочь мальчику. Она пошла и встретила тигра. Они отправились вместе помогать маль-

чику. И вот они напали на Шрека. Они сильно-сильно дрались …так…так…и Шрек их победил, но потратил слишком много сил, так что стал совсем слабым. Он даже тарелку не мог поднять. Даже тетрадку не мог поднять.

А мальчик подождал тигра с обезьяной, увидел, что они не приходят, и пошел сам. Увидел Шрека, сначала испугался и хотел убежать, но потом заметил, что монстр еле ходит. Тогда он подбежал к Шреку и так его…так. Поймал и засунул в клетку. Мальчик освободил маму с папой, и они жили дружно, весело и никто на них больше не нападал.

Урок. Даже если очень страшно, то в конце все может быть хорошо.

2. Депрессивность — активность

Признаки «депрессивности»: пугающие объекты могут быть или слабо выраженными, или вообще отсутствовать в тексте повествования, однако герой все равно оказывается в ситуации безысходности и беспомощности. Зачастую герой может внезапно, без явной причины погибнуть или получить травму. Также могут наблюдаться отражения суицидальных мыслей и аутоагрессия. Главная особенность истории — герой не влияет (не может или не хочет) на развитие сюжета, а покорно поддается внешним воздействиям.

Признаки «активности»: герой активно выступает против объекта страха, обнаруживает его и побеждает, призывая на помощь всех, кого возможно, исходя из базового сюжета. Главная задача терапевта — донести до ребенка представление о «небезнадежности» активных действий и, более того, их необходимости для решения проблемы (например, победы над чудовищем).

Вот еще одна история, рассказанная тем же восьмилетним мальчиком из семьи иракских беженцев.

Шли по улице одна девочка и один мальчик. Пришел Супермен и сказал: «Давай драться». Они не захотели. Супермен тогда: «Давай друзьями будем, если не хочешь драться».

Потом одна девочка-монстр, она страшная была, она хотела убить Супермена. А их друзья взяли в девочку бросали чего-то, и она умерла.

Муж страшной девочки хотел найти свою жену. Он пошел, нашел ее и видит — она умерла. Потом он нож взял и себя убил.

Бэтмен с друзьями хотели найти мужа страшной девочки; видят — он уже умер. ... На другой год они (Бэтмен и Супермен) дома хотели воду пить, но ее не было, и они умерли от голода. Все умерли.

Урок (не может сформулировать).

В истории отчетливо видны депрессивные установки ребенка, а также обращают на себя внимание определенные суицидальные наклонности, судя по особенностям родителей, имеющие отчасти наследственную подоплеку. В ответ была рассказана следующая история:

Жили-были мальчик и девочка. Они шли по дороге и встретили супермена. Он им говорит: «Давайте драться». Дети в ответ: «нет, мы не хотим». Супермен тогда говорит: «Раз так, будем друзьями». И они пошли дальше вместе.

Как-то раз они гуляли вместе с Бэтменом и вдруг видят страшную девочку. Она напала на них и хотела убить Супермена. Но друзья его спасли — взяли, что-то бросили в нее, и она умерла.

А у этой девочки был муж. Он хотел ее найти, искал-искал, наконец, нашел и видит — она умерла. Заплакал он горючими слезами и решил взять нож, чтобы себя убить. Но тут ему пришла в голову мысль: «А может быть что-то можно сделать?». Подумал он и пошел к волшебнику. Тот дал ему живую

воду. Он принес воду, полил на страшную девочку и она ожила. Открыла она глаза и говорит: «Ой, что со мной было!?».

— Ты умерла, а теперь ты ожила. Я тебя оживил, — говорит муж.

— Ой, спасибо. Ты знаешь, я была страшная и хотела убить Бэтмена. Но теперь я поняла — я хочу быть доброй.

И они построили большой дом, у них было много вкусной еды, и они всех угощали.

А с Бэтменом и его друзьями случилось вот что. На другой год у них кончилась вода и еда. Что же им делать? Решили друзья, что пора умирать. Но тут Супермен сказал: «А чего нам умирать! Давайте попробуем, поищем еду».

— Да нет, мы не найдем ее нигде, — говорит девочка.

— Ну пойдем, поищем.

Все согласились и пошли на поиски. Один день шли, два дня — очень устали, тяжело. Почти кончились силы. Вдруг видят — домик. А это был тот самый дом, который построили девочка, которая раньше была страшной, и ее муж. Они встретили друзей, накормили и дали много вкусной еды с собой. Потом Бэтмен и его друзья построили рядом свой дом, и у них всегда было много вкусной еды.

Урок. Если грустно и плохо, то надо стараться что-то делать, пробовать найти выход, а не убивать себя, тогда все будет хорошо.

Подчеркнем, что депрессивность ситуационную (данный случай) или характерологическую крайне важно отличать от посттравматической депрессии, логика работы с которой будет полностью противоположной. Дифференциальная диагностика данных депрессивных проявлений затруднена тем, что в реальности они крайне редко выступают обособленно. Единственным объективным маркером является наличие в истории ребенка очевидных травматических переживаний, в первую очередь связанных с потерей.

В этом случае не следует вводить в историю активные действия. Основная логика работы в этом случае, внося крайне незначительные изменения в историю, «удлинять время», то есть заменять метафору смерти, используемую ребенком, на метафору сна, а затем как можно более естественно приводить к разрешению. Здесь полезна модель сказки «Спящая красавица», которую можно, видоизменяя, использовать для конструирования ответной истории. Также успешно используется метафора смены времен года. Ответ на историю ребенка, приведенную выше, можно было сконструировать так: Бэтмен и Супермен, оставшись без еды, уснули, как медведи во время зимней спячки, а когда проснулись — была весна, и стали появляться всяческие вкусные плоды. Такая схема работы при посттравматической депрессии одновременно разрешает ребенку «отгоревать» потерю и дает осознание перспективы завершения горевания в будущем.

3. Инфантильность — самостоятельность

Признаки «инфантильности»: зависимость от поддержки извне (победа только с чужой помощью); регрессивное (с точки зрения возраста ребенка) поведение героя; герой уверен в невозможности действовать самостоятельно; фантастичность «победы» над страхом — помощь волшебника или неких магических сил без участия героя.

Признаки «самостоятельности»: герой прикладывает собственные силы для преодоления препятствия и решения проблемы; герой опирается в первую очередь на собственные силы; герой удостоверяется в возможности самостоятельного разрешения ситуации; реалистичность истории.

Главная задача терапевта — донести до ребенка представление о возможности и необходимости приложения собственных усилий для разрешения проблем (борьбы со страхом).

Эту историю рассказал семилетний мальчик из семьи афганских мигрантов. Его основной проблемой являлось наличие большого количества невротических страхов.

Один раз я шел и увидел одного человека, он с пистолетом был. Он сказал: «Куда идешь?»

— Домой.

— Стой.

Потом пришли еще двое и превратились в ужасы. Страшные. Они хотели меня скушать. Я убежал от них и к Сергею[1] *пришел. Там спрятался. Когда они ушли, я тоже ушел. Пришел домой и рассказал все маме. Мама говорит: «Давай со мной ходить на улицу. Один не ходи, а то тебя скушают». Я пошел с мамой, гулял с ней. Опять они появились. Они были с корабля, с большой летающей тарелки. Оттуда они пришли.*

Один раз я придумал такой бум, чтобы их уничтожить. Взял три хлопушки и завизжал.

Однажды они пришли, я это все поставил и взорвалась хлопушка. Два умерло, а один еще жив был. Он пошел своих друзей привел, много на землю напасть.

Я рассказал всем на Земле.

— Давайте будем готовы к битве, — ответили мне.

Они пришли и спросили: «Вы к битве готовы?»

— Да.

Мы все хлопушки сделали, чтобы их взорвать, когда они побегут на нас. Так и случилось. Мы брали, все зажигали и бросали, и они умерли.

Урок: Если кто-то хочет напасть, нужно сказать всем, и тогда мы победим.

Рассказанная история достаточно конструктивна, особенно в свете реальных проблем ребенка. Она показывает, что процесс «самопсихотерапии» движется достаточно успешно. В данном случае следует акцентировать внимание на возможности достижения результата самостоятельным путем. Соответственно была рассказана следующая история.

---

[1] Сергей - социальный работник в центре временного размещения, где проживает семья ребенка.

Однажды я шел по улице и увидел одного человека.

Он спросил меня: «Ты куда идешь?»

— Я иду домой.

Тут подошли еще два страшных ужаса и хотели меня съесть. Я убежал от них к Сергею Сергеевичу и спрятался. Потом все рассказал маме. Мама говорит: «Один не ходи улицу». После этого я ходил только с мамой. Но все равно я боялся.

А потом я подумал: «Чем больше я их боюсь, тем они сильнее». И я решил их не бояться.

И вот когда они опять появились, прилетели на своей летающей тарелке, я придумал бомбу. Просто-напросто взял три хлопушки и взорвал их. Двое умерли, а один остался жив, и он пошел к себе домой и привел много-много друзей.

Тогда я побежал к своим друзьям и сказал: «На нас монстры хотят напасть, скорее на помощь!».

— Да ну, это ерунда. Какое нам дело до монстров, они на тебя хотят напасть, а не на нас, — ответили друзья.

Я задумался: «Что же делать? Ведь монстры на меня нападут, а я с ними один на один остался». И вот, что я придумал. Я догадался, куда они будут прилетать на своих летающих тарелках, и выкопал там большую яму. Долго-долго трудился, так устал, что подумал: «Не бросить ли мне это дело?». Но затем решил: «Нет, я одолею монстров!» и выкопал громадную, громадную яму. Пот с меня лил ручьем, но еще работа моя была не закончена. Я нарубил палок и заложил ими яму. А сверху положил листья. И получилась яма незаметная. Про нее знал только я. А на дно ямы я положил хлопушки. Много-много сделал хлопушек.

Когда я делал первую, то очень устал и подумал: «Я больше не могу!», но потом решил: «Нет, мне надо победить монстров», наделал много хлопушек и положил их в яму.

И вот прилетели монстры. «Здесь хорошая полянка, здесь мы все сядем», — подумали они. Приземлились прямо сюда. А у них были тяжелые железные летающие тарелки, поэтому

ветки сразу проломились. И бу-бух — все монстры взорвались на хлопушках.

А я, гордый и довольный, пошел домой, привел к яме всех своих друзей и сказал: «Посмотрите, это монстры, с которыми я справился один, когда вы не помогали мне».

С этого момента я знал, что всегда, если возникнет какая-то трудность, я смогу с ней справится один.

Урок: даже если тебе никто не помогает, ты можешь трудиться сам и справиться с проблемой. Старайся, и у тебя все может получиться.

4. Деструктивная враждебность — канализированная враждебность

Признаки «деструктивной враждебности»: агрессивные проявления, неадекватные ситуации; враждебность как способ привлечения внимания; агрессия как «вымещение» полученного ранее негативного опыта.

Признаки «канализированной враждебности»: использование агрессии только при необходимости (самозащита от нанесения ущерба, угроза жизни, спортивные состязания и пр.); умение цивилизованно (через диалог) выражать чувства гнева, злости, обиды; умение достигать компромисса через диалог с потенциальным противником.

Главная задача терапевта — донести до ребенка представление о возможности и необходимости диалога с предполагаемым противником; о том, что его агрессия зачастую вызвана не желанием уничтожить героя (ребенка), а непониманием действий героя. Здесь крайне важно, чтобы терапевт умел отделять примеры и советы, направленные на обучение управления агрессией, от моральных установок («драться — плохо» и т.п.).

Эту историю рассказал на шестом занятии мальчик восьми лет из семьи беженцев из Анголы, живущий без матери с приемным отцом и имеющий проблемы в контакте со сверстниками.

Жил-был тигр. Он пошел в зоопарк. Там увидел слона. Слон убежал в Москву из зоопарка в Мытищах. Слон взял книжку и хочет в школу пойти тоже. И в море купаться тоже. Все убежали от него, потому что испугались. Он злой был. Если бы слон смеялся, то никто бы не убежал. Слон сказал: «Уйдите все отсюда!». Все убежали, даже мамы, папы, дедушки и бабушки разных детей убежали.

Слон пошел в Москву. Там хорошо, жарко, было место, где жить. Потом он пошел обратно в зоопарк. Все его поздравляли. Все маленькие катались на нем. И тут пришел тигр. Он хотел всех проглотить, укусить и съесть. Какой-то дядя взял тигра и посадил на место.

Урок. Все любят зоопарк.

Очевидно, что агрессивность слона носила характер самоутверждения. В реальности ребенок страдал от коммуникативных затруднений и неприятия его сверстниками. В истории проявилось его желание — быть сильным, чтобы его боялись. Однако это сила не конструктивная, потому что с реальной опасностью (тигр) справляется какой-то посторонний (дядя). Поэтому в ответ была рассказана следующая история:

Жил-был слон. Он был маленький, его все дразнили и обзывали нехорошими словами. Ему хотелось убежать или стать большим и растоптать своих обидчиков. Но как-то раз он услышал волшебный голос: «Стань сильным и все будет хорошо».

Слон решил стать сильным и начал всех топтать и прогонять всех, кто был меньше его ростом. Но через некоторое время он заметил, что с ним все равно никто не дружит. «Значит, я что-то делаю не так» — решил слон.

И тут он понял, что сильный — это тот, кто себя защищает, но никого не обижает. Теперь слон стал всех защищать и у него появились друзья.

И вот прошло много лет. Слон вырос и стал большим. Как-

то раз в зоопарк пришел тигр, который хотел всех съесть. Все испугались и убежали, остался только один слон. Он схватил тигра и прижал к земле, так что тот задрыгал лапами и закричал: «Я сдаюсь! Отпустите! Помилуйте!». Слон отпустил тигра, и тот стал жить у них в зоопарке и больше никого не обижал. А на слоне все катались, хвалили его и кормили вкусными конфетами.

Урок. Сильный это тот, кто не обижает других; силу можно и нужно использовать для самозащиты.

5. Неуязвимость — реалистичность

Признаки «неуязвимости»: в поведении героя явно отражаются фантазии величия автора; герой предстает абсолютно неподвластным воздействию внешнего мира, он побеждает всегда, вне зависимости от его реальных действий. Причем это нельзя обозначить как результат наличия волшебных и/или «божественных» качеств . При наличии подобной «волшебной силы» (как к примеру в классических мифах или волшебных сказках) герой все равно вынужден прилагать определенные усилия для достижения результата. А в детских историях «неуязвимость» приводит к тому, что все происходит как будто «само собой». Этой характеристике в теории объектных отношений соответствует понятие «грандиозное-Я», возникающее как носитель (подробнее см. концепцию нарциссизма Х.Кохута[2] о отрицающего реальность стремления к всемогущему контролю. В терминах аналитической психологии такое состояние называется «инфляция Эго».

Признаки «реалистичности»: герой способен трезво оценивать опасность, исходящую из внешнего мира, вступать в партнерские отношения. Он справляется с трудностями как самостоятельно, прилагая для этого определенные усилия, так и принимая помощь других. Однако следует подчеркнуть, что в

[2] Кохут Х. Анализ самости: Систематический подход к лечению нарциссических нарушений личности. М. Когито-Центр.2003

«целительной истории» на этом уровне герой должен сталкиваться только с «преодолеваемой», исходя из внутренней логики истории, трудностью. В ситуации, когда ребенок встречается с «непреодолимым», «грандиозное-Я» является единственным компенсаторным механизмом, которым владеет ребенок, и именно такое переживание позволяет ребенку выжить в данной ситуации.

Главная задача терапевта — донести до ребенка представление о том, что кроме «Я» существует еще и окружающий мир и, что контакт с этим миром может принести пользу и удовольствие.

Следующую историю рассказал девятилетний мальчик из семьи вынужденных мигрантов из Ирака. Во время психологической работы в его семье сложилась крайне неблагоприятная ситуация, которая привела к тому, что мальчик испытывал сильнейшее внутренне напряжение, что проявлялось во вспышках немотивированной агрессии, вегетативных расстройствах и нарушении памяти.

Бэтмен пошел гулять. Там пришли фашисты детей украсть. Бэтмен защищал детей. Он их спас и фашистов убил.

Потом у одного мальчика дом загорелся. Бэтмен летал и его спасал.

Бэтмен полетел в магазин. Там драку начинает один хулиган. Бэтмен здесь всех защищает.

Урок — Бэтмен хорошо всех спасает. Я буду таким же.

В истории главный герой — Бэтмен. При этом тема спасения имеет навязчивый характер и схожа с аутостимуляцией. В истории нет никаких подробностей побед Бэтмена над противником — они рассматриваются ребенком как само собой разумеющееся. В отличие от этой позиции наша история рассказывает о первом событии из детского повествования, только немного с другой точки зрения. Причем мы оставляем возмож-

ность появления «всемогущего Я», но только тогда, когда это необходимо ребенку для психического выживания.

Однажды маленький мальчик пошел гулять. Он долго гулял и случайно забрел в большой парк. Там были еще дети, с которыми он очень весело играл. Вдруг он услышал странные звуки. Мальчик насторожился и прислушался. За кустами что-то скрипело.

Тогда мальчик решил спрятаться под кустом и посмотреть, что будет. И он увидел, как на поляну выскочили фашисты — они воровали детей и продавали их. Они покидали всех детей в мешок, а затем стали смотреть по сторонам.

— Где же еще один, — сказал главный фашист, — я точно видел, что был еще один. Давайте его искать. Пока не найдете — не уйдем отсюда.

И фашисты стали искать мальчика. Он испугался и подумал, что же делать. Потом он огляделся и увидел рядом большую яму, взял камень и кинул в яму. Фашисты побежали посмотреть и упали туда. В это время мальчик выбежал из-за куста и быстро-быстро побежал — ведь фашисты могли в любую минуту выбраться из ямы. Он добежал до телефонной будки и позвонил в полицию.

Полицейская машина тут же выехала, но уже в дороге главный полицейский решил, что они могут не успеть. Тогда он позвонил Бэтмену и попросил помощи. Бэтмен быстро прилетел и задержал фашистов. Тут подъехали полицейские, арестовали всех фашистов и освободили детей.

А мальчику дали большой орден. Он повесил его на грудь и пошел дальше гулять.

Урок: умей вовремя спрятаться и позвать на помощь.

6. Сдерживание чувств — свободное выражение чувств

Признаки «сдерживания чувств»: герой не проявляет чувств, адекватных ситуации (чаще всего сдерживается враж-

дебность), что часто выражается уходом из ситуации (побег из дома). Другой вариант — когда герой остается наказан за проявление чувств (например, его «съедают злые монстры»). Часто признаками сдерживания являются различные физиологические нарушения героя (неумение говорить, ходить), или желание кричать, визжать и пр., которое находится под запретом.

Признаки «свободного выражения чувств»: возможность признаться самому себе в существовании негативных чувств по отношению к значимым объектам (в первую очередь, взрослым); принципиальное знание о возможности «высказать» накопленное при соотнесении с характером реальной ситуации.

Главная задача терапевта — донести до ребенка необходимость диалога со своими чувствами, их принятия и возможности выражения, адекватном реальности. Следует подчеркнуть, что, работая с беженцами из восточных стран, где распространен авторитарный стиль воспитания, крайне важно не провоцировать ребенка на открытое выражение всех негативных чувств, так как это может привести к дестабилизации семейной обстановки.

Эту историю рассказал на первой сессии двенадцатилетний мальчик из Афганистана, у которого мать, женщина с серьезными нарушениями психики, регулярно демонстрировала неадекватное поведение и немотивированно жестоко обращалась с детьми при попустительстве отца.

Жила-была в Москве одна семья. Жила она на станции метро Южная. В этой семье были мама, папа, Омача и его брат, Джелани. Омача и Джелани ходили в школу, Джелани был старше, Омача младше. И вот как-то раз в этой семье мама начала бить Омачу, а старший брат защищал Омачу. Омаче было грустно. Ему хотелось, что бы мама больше не била его. Он злился на маму. Его мама позвонила его папе, а папа вызвал к себе в магазин Джелани. Омача в этот момент плакал, ему было очень грустно. Он сидел дома, в комнате. В комнате был чёрный телевизор, чёрное видео, кассета, диван с белой повер-

хностью и телефон. Омача хотел позвонить папе, но мама не разрешала. Мама отключила телефон, и он не мог позвонить папе. Омаче было грустно и обидно. Было страшно. Омача сидел и плакал. Он слышал, как его обзывала мама. Обзывала плохими словами. Я не беру их в голову, так мне папа сказал. Когда папа приходит, не обзывает и не бьет, а когда уходит, снова начинает. Каждый день так. Омача слышал шум машин, птиц. Окна были открыты. Было лето. Было холодно. Потом Омача прекратил грустить. Он думал, что мама поправится, а потом тихо смотрел телевизор.

Урок. Не знаю.

Из текста видно, что переживания практически не подвергаются символизации: в «выдуманной» истории мальчик открыто говорит о себе. В процессе рассказа и дополнительных расспросов стало заметно, что наиболее яркой эмоцией является грусть, а негативные эмоции по отношению к матери сдерживаются. Вероятно, причиной этого являлись как культурные особенности афганцев, не позволяющие отрыто выражать негативные чувства к родителям, так и стремление отца «не придавать значения» сложившейся ситуации.

Поэтому мы рассказали историю, в начале которой актуализируются переживания, связанные с описываемой ситуацией, затем демонстрируется неосознаваемый выбор, сделанный в данном случае ребенком («не злиться»), а в конце показывается возможность альтернативного разрешения: осознавать свою злость и уметь ее конструктивно отреагировать.

Жил да был мальчик в Москве на станции метро Южная, у него были мама, папа, брат. Может был кто-то ещё, но для нашей истории это не важно. Как-то раз случилось так, что мама этого мальчика… С ней что-то случилось. Она стала очень сильно кричать на этого мальчика, она его ударила. А когда мальчик попробовал по телефону позвонить папе, она не

дала ему это сделать, стала обзывать его плохими словами… такими словами, которые даже тяжело вспоминать.

Мальчику было очень больно и очень обидно. Он сел на пол и заплакал. Он чувствовал очень-очень сильный страх. Ему было очень обидно, потому что он не ожидал услышать такое от самого близкого человека. Ему было очень-очень-очень больно. Невообразимая боль, которая рождала большие слёзы. Он даже не замечал, что его окружает. Это было лето, вокруг было тепло, но мальчику всё равно было холодно. И рядом не было Джелани, который мог бы его защитить, потому что он был у папы.

И у него возник очень большой страх. Он почувствовал злость. Злость на то, что его так оскорбляют. Но потом эта злость очень быстро ушла, потому что он подумал, что это очень плохо — злиться на маму. Может быть, это помешает ей поправится. Может быть, эта злость может сделать маме что-то плохое. Его главным желанием стало «Я хочу, чтобы мама поправилась» и он решил сделать для этого всё, что он может. И одна из вещей, которые он решил делать — это не злиться, сдерживать злость.

Такое было не один раз и не два. Этот мальчик ходил школу, и там сначала всё было в порядке. Злость, которую мальчик сдерживал в себе, стала накапливаться и накапливаться. И вот иногда она стала прорываться, как прорывается пар из кипящей кастрюли. Мальчик выпускал всю накопившуюся злость. И получалось так, что люди, которые смотрели со стороны, удивлялись. Странно, вроде бы это совсем не злой мальчик. Что такое? Почему это прорывается? И так происходило несколько раз. В этих ситуациях мальчик был прав, но та злость, которая в нём возникала, была вызвана не только этим случаем. Мальчику это тоже было неприятно, но он не знал, что с этим поделать.

И вот случилось как-то история. Он шёл по улице, и к нему прилетела птичка. Это была не обычная птичка, а волшебная.

Она стала ему что-то чирикать, и вдруг мальчик почувствовал, что птичка не просто чирикает, а птичка говорит ему какие-то слова. И эта птичка объяснила ему, что злость — это нормально, и что, если он на кого-то злится, это не влияет на то, поправится этот человек или нет. Она объяснила, что иногда возникает злость на близких людей, это — жизнь, и такое бывает. Она сказала так: «Конечно, ты не можешь говорить маме о том, что ты злишься. Она может тебя не понять. Этого делать не нужно, но и не нужно заставлять себя говорить, что ты не злишься. Тогда злость пройдет сама собой».

Птичка исчезла. А мальчик послушался птичку. Часть злости он мог выместить с футбольным мячиком, попинать его об стенку. Самое главное, что он разрешил этой злости быть. Он сказал самому себе, что это нормально, что так может быть. И тогда эта злость вышла сама собой, он заметил, что и маму он стал любить больше, чем раньше. Когда позволил себе злиться. У него наладились отношения в школе. Были ссоры, но они были совершенно обычные, как у всех школьников. Он стал лучше учиться. Та злость, которая раньше кипела в нём, больше не отвлекала его. Мы не знаем, что случилось дальше: может быть, мама поправилась, может, и нет. Главное, что мы знаем: мальчик сделал всё, чтобы это случилось.

Урок. Можно разрешить себе злиться.

7. Прямолинейность — пластичность

Признаки «прямолинейности»: ригидность притязаний героя, желание абсолютной победы («только пятерки»), непонимание необратимости времени, попытки решения принципиально неразрешимой проблемы (например, получение любви от родителя в случае его смерти, отъезда или тяжелой болезни), настрой на обязательное разрешение проблемы «здесь-и-сейчас».

Признаки «пластичности»: умение принимать поражение и не переносить его на всю жизнь; при столкновении с «непреодолимым» сохранять чувство собственной значимости, не впадая

при этом в «иллюзию всемогущества», и использовать «обходные пути» для достижения цели (например, при эмоционально холодной матери получение любви и внимания от тети); ориентация на будущее разрешение проблем («в будущем у меня будет жена, которая будет любить меня сильно-сильно»).

Главная задача терапевта — донести до ребенка представление о «нормальности» его ситуации и о том, что для решения проблемы необходимо меняться самому.

Приведенная ниже история была рассказана мальчиком 11 лет из семьи беженцев из Афганистана на восьмом занятии после проработки ряда других проблем. У него наблюдались последствия пережитого в дошкольном возрасте травматического стресса и на этом фоне присутствовали конфликты с отцом.

Один раз папа сказал своему мальчику:

— Пойдем гулять?

— Не хочу с тобой идти, — ответил мальчик.

— Хорошо, я не пойду с тобой, а пойду с мужчинами, — сказал папа.

А мальчик пошел гулять с другими мальчиками, потому что он не хотел с папой гулять. Почему? Он не любил своего папу. Затем он пришел домой, а папа ему сказал:

— Почему, когда я тебя позвал гулять, ты не пошел, а с мальчиками пошел.

— Тебя это не касается, — ответил мальчик.

— Ладно, — сказал папа, — не хочешь, как хочешь.

— Я с тобой никогда не пойду гулять, — сказал мальчик.

Почему мальчик так сказал?

Потому что он не любил своего папу.

Урок: Эта история учит, как неправильно. Плохо сказал мальчик, так нельзя.

В этой истории наблюдается «сдерживание чувств», потому что, несмотря на достаточно откровенные высказывания маль-

чика по отношению к папе, они получили негативную оценку в «уроке». Это предположение подтверждали и наши знания о реальном внутрисемейном поведении ребенка. Также здесь можно говорить о «прямолинейности», потому что нежелание следовать родительским указаниям интерпретируется автором истории как «нелюбовь». Такая интерпретация вызывает сильнейший внутренний конфликт, потому что любое, даже внутреннее сопротивление родительскому авторитету ребенок идентифицирует как проявление «нелюбви» и начинает винить себя за это. В связи с этим была рассказана следующая история.

Жил-был на свете один мальчик. Как-то раз ему папа сказал:

— Пойдем гулять?

— Не хочу с тобой идти, — ответил мальчик.

— Хорошо, я не пойду с тобой, пойду с мужчинами, — сказал папа.

И мальчик пошел гулять с другими мальчиками. Почему он так поступил? Он не хотел гулять с папой, так как был обижен на него. За что, я не знаю, но это было именно так. Затем он пришел домой, и папа спросил:

— Почему, когда я тебя позвал гулять, ты не пошел, а с мальчиками пошел?

— Тебя это не касается, — ответил мальчик.

— Ладно, — сказал папа, — не хочешь, как хочешь.

— Я с тобой никогда не пойду гулять, — сказал мальчик и отправился дальше гулять.

Думал он над своим ответом папе и решил, что он не любит своего папу. И запел он громко-громко: «Я не люблю папу, я не люблю папу!». Поет и прыгает.

А тут мимо пролетала птичка-синичка. Удивилась она и спросила:

— Ты что такую странную песню поешь.

— Я пою о том, что не люблю своего папу.

— Как интересно! А почему, расскажи? Ведь обычно все дети любят своих родителей. Даже если они их иногда обижают.

— Ну как почему! Я обижаюсь на папу. Мне обидно, когда он меня что-то просит сделать, а я не хочу. Тогда мне обидно. Поэтому я ему грубо отвечаю. Это все значит, что я не люблю своего папу.

— Ха-ха-ха, — засмеялась птичка, — глупышка, ведь ты ошибся!!!

— Почему это я ошибся? — удивился мальчик.

— Из того что ты сказал не следует, что ты не любишь своего папу!

— А что же тогда?

— Просто ты обижаешься на него.

— Конечно, и это значит, что я его не люблю.

— Если ты обижаешься на папу, это не значит, что ты его не любишь. Многие дети на свете, в Афганистане, в Америке и в России обижаются на своих родителей. Но все они любят их.

— Даже если обижаются? — удивился мальчик, — так значит я…

— Конечно, ты любишь папу.

Мальчик поверил птичке и вернулся домой. Когда его папа опять попросил его чего-то сделать, он как всегда обиделся, но не удивился этому. Он посмотрел на папу и захотел сказать ему о своей обиде. Но папа был такой усталый, больной и грустный, что мальчику расхотелось говорить. Да и обида вся куда-то ушла. «Но это ничего» — подумал мальчик и пошел делать то, что просил папа. Он теперь не боялся своей обиды и знал, что когда захочет, то сможет рассказать о ней своему папе. А еще он знал что, несмотря на это, он все равно любит своего папу.

Урок. Во-первых, если ты обижаешься на папу, это не значит, что ты его не любишь. Во-вторых, обижаться — это

нормально; об этом можно даже сказать своему папе, только подобрав подходящее время. И, если не захочешь и не сможешь сказать сейчас, то скажешь потом. А если не захочешь сказать вслух — главное сказать «про себя».

8. Неприятие «Я» — принятие «Я»

Признаки «неприятия «Я»: чувство вины у героя за какие-либо поступки или мысли (например за враждебность по отношению к родителям), переживания отвержения со стороны родителей (страх потери объекта), негативные идентификации, отторжение своих качеств или поведенческих характеристик.

Признаки «принятия «Я»: представление о «нормальности» своих действий, мыслей и чувств, самостоятельный активный поиск либидного объекта.

Главная задача терапевта — донести до ребенка возможность принятия собственных отличий вне зависимости от внешней оценки.

В работе с «трудными клиентами» психолог редко сталкивается с тем, что данная позиция является центральной темой истории. Обычно за «непринятием себя» стоит более актуальная для ребенка проблема — тревога, фантазия «неуязвимости» и пр. Однако иногда, в частности при работе с детьми-сиротами, «непринятие себя» может являться ведущей позицией в истории.

В остальных случаях «непринятие себя» выступает как причина и/или симптом социальных трудностей ребенка, зачастую толкая его на неадекватные ситуации поступки. В этом случае, замечая негативное отношение ребенка к самому себе, в ответной истории мы проговариваем это отношение (обычно через размышления главного героя), а затем даем как можно более четкую инструкцию, что реально ребенок может сделать, чтобы улучшить отношение к себе. Приведем пример такой работы с мальчиком из Афганистана 13 лет, отличающимся сложностями в социальных контактах, повышенной рефлексивностью и трудностями самоидентичности.

Мама купила сливы и принесла их домой. Она пригласила гостей и сказала сыну: «Положи десять штук в каждую тарелку». Мальчик посмотрел маме в глаза: «Ну ладно, помогу».

Тарелок было мало. Мальчик подумал: «Надо что-нибудь стырить», и решил сделать наоборот — положил в каждую тарелку побольше, по 15 штук. А ему в результате досталась одна слива, когда гости пришли. Сестра маме рассказала все.

Урок. Ты никогда не сможешь обмануть, только самого себя обманешь.

Можно заметить, что за «высокоморальным» обобщением скрывается печаль и негативное самоотношение: «Даже украсть, и то не смогу». Однако смысл ответной истории, безусловно, не должен заключаться в том, что «воровать можно научиться». Задача послания психолога состояла в демонстрации поведения, которое было бы адекватным данной ситуации и с неизбежностью приводило бы к повышению «принятия «Я».

Мама купила сливы и принесла их домой. Она пригласила гостей и сказала сыну: «Положи десять штук в каждую тарелку». Мальчик посмотрел маме в глаза: «Ну ладно, помогу».

Однако он очень хотел, чтобы все на него обратили внимание. Поэтому он решил сделать что-то необычное и положил каждому по 15, а не по 10 слив. Но, когда гости пришли, оказалось, что ему в результате досталась только одна слива.

Мальчику стало очень грустно. Это заметил один из гостей и спросил его:

— Что с тобой?

— Я хотел, чтобы мной гордились, и сделал необычную вещь. А оказалось только хуже, — ответил мальчик.

— Послушай! Чтобы тобой гордились можно делать проще.

— Как?

— Не стоит обманывать и хитрить, а надо посмотреть —

в чем ты сам отличаешься от других, в чем ты — особенный.

— Я? Я ... умею придумывать... но это, наверное, неважно?

— Как же, это очень здорово. Когда гости устанут, ты сможешь им рассказать интересную историю, правда?

— Конечно!!! — обрадовался мальчик.

Он так и поступил, как советовал гость. Все гости были очень довольны и громко хлопали, а мама с радостью смотрела на мальчика и в конце произнесла: «Какой у меня замечательный сын».

Урок. Хочешь, чтобы на тебя обращали внимание? Подумай, в чем ты особенный и покажи это всем!

Общие закономерности работы с данными категориями достаточно просты. Если в истории ясно выражена только одна линия, работа строится только в ее рамках. Если же в детском рассказе переплетено несколько моделей дезадаптивного поведения, в этом случае работа ведется с наиболее глубинным уровнем дезадаптации, который можно определить по таблице, где первый уровень — наиболее глубинный.

Уровень	Вид дезадаптации		
1	Опасность		
2	Депрессивность		
3	Инфантильность		
4	Деструктивная враждебность	Неуязвимость	
5	Сдерживание чувств	Прямолинейность	Неприятие «Я»

Использование вышеуказанных категорий необходимо строить по принципу иерархичности: сначала прорабатывается более «насущная» первичная категория, и только затем терапевт обращает внимание на обращение ребенка к более сложным темам. Пока ребенок не усвоил «послания» одного уровня, не следует переходить к другим сообщениям. Так, если ребенок

в своих историях демонстрирует стойкое ощущение опасности в сочетании с деструктивной враждебностью, то работа по канализированию агрессии возможна лишь тогда, когда у ребенка появится ощущение безопасности.

В одной ответной истории прорабатывается только одна категория, исключение можно делать только при глубинной работе, когда тематика переплетается настолько, что разделение невозможно. Однако наш опыт говорит о том, что наибольший эффект оказывают ответные истории, сконцентрированные на наиболее энергетически заряженном аспекте детского послания, который максимально доступен для осознания в настоящее время. Поэтому необходимо тщательно фиксировать невербальное поведение ребенка во время того, как он рассказывает свою историю.

Теперь остановимся на применении метода «Диалогического рассказывания историй» при работе с последствиями травматического стресса. Примечательно, что применение ДРИ возможно как с детьми, так и с взрослыми. Особенно это актуально при работе с травмой, так как метод позволяет не затрагивать напрямую болезненные переживания, а работать, полностью оставаясь в метафорической сфере.

Здесь мы предлагаем вариант введения этого метода при оказании психологической помощи взрослым и подросткам. При этом в основном стоит придерживаться той же схемы, что и с детьми, однако существуют и некоторые отличия.

Инструкция для подростков и взрослых

Во-первых, мы не используем игровой антураж, связанный с радио. «Легенда» техники максимально простая: *«Нам часто легче передать происходящее в душе, рассказывая придуманную историю».*

Во-вторых, надо помочь придумать эту историю. Проще это сделать через направленное воображение. Приведем пример-образец такой инструкции.

Я прошу каждого из вас вспомнить какое-то событие в собственной жизни, носящее неприятный характер, о котором вы можете сейчас говорить. Это не обязательно должно быть сильной травмой, это может быть любой факт, который субъективно оценивается вами как болезненный, неприятный вне зависимости от степени тяжести, с переживаниями по поводу которого, вы хотели бы сегодня поработать...

Вспомнив это событие, сосредоточьтесь на тех чувствах, которые оно вызывает у вас сейчас, на том, что вы чувствуете, когда вспоминаете об этом сейчас...

Теперь я предлагаю воплотить эти чувства в символическом образе. Это как бы зрительное отражение ваших чувств. Образ может быть фантастическим, абстрактным. Главное — это не фотография того, что происходило с вами, а символическое отражение связанных с этим чувств, тех чувств, которые у вас есть сейчас...

Теперь посмотрите на этот образ со стороны, как на картинку, и придумайте рассказ по этой картинке. Рассказ должен иметь начало, основную часть и конец. Размер его не имеет значение.

Если вам сложно сразу придумать рассказ, можете воспользоваться следующей схемой.

1. Опишите действующих лиц (кто представлен на вашей картинке).

2. Расскажите, что происходило до того момента, который изображен на картинке-образе.

3. Опишите, что происходит сейчас (в момент, когда вы смотрите на картинку).

4. Придумайте, чем закончится история.

Возможен другой вариант инструкции.

Закройте глаза. Сосредоточьтесь на своем теле, на своих ощущениях. Почувствуйте стул, на котором вы сидите, ощутите пол под ногами. Обратите внимание на дыхание…

Теперь представьте, что перед вашими закрытыми глазами мелькают разные картинки — как на телеэкране. Не вдумывайтесь в их смысл — просто позвольте им мелькать... Когда я скажу стоп, остановите движение, будто нажатием клавиши «пауза» на пульте видеомагнитофона... Стоп.

Зафиксируйте картинку... Внимательно рассмотрите ее.

Теперь посмотрите на картинку со стороны и придумайте по ней рассказ. Он должен иметь начало, основную часть и конец. Размер его не имеет значение….

Если вам сложно сразу придумать историю, можете воспользоваться следующей схемой.

1. Опишите действующих лиц (кто представлен на вашей картинке)

2. Расскажите, что происходило до того момента, который изображен на картинке-образе.

3. Опишите, что происходит сейчас (в момент, когда вы смотрите на картину).

4. Придумайте, чем закончится история.

Эта инструкция сфокусирована менее проблемно. Она направлена на взаимодействие с телесным состоянием клиента. Использовать ее следует, когда состояние человека очень острое или когда мы боимся «нафокусировать лишнего» и у нас нет задачи акцентироваться на «неприятных» переживаниях.

Рассмотрим теоретическую модель применения ДРИ в работе с травмой. Основная идея заключается в следующем: так как придуманная история — проекция актуального состояния, то в рассказе клиента будут отражаться переживания, связанные с травмой или опосредованные ею.

Следовательно, категории интерпретации клиентских историй будут несколько отличаться от приведенных выше. Они должны соответствовать той или иной концептуальной модели протекания травматического стресса.

Мы взяли за основу подход к анализу переживания травмы, описанный известным специалистом по психодраме Е.Лопухиной, опирающейся на теорию Ф.Паркинсона. Такой подход успешно применяется большим количеством практических психологов в нашей стране.

Его главный принцип состоит в том, что задача нормальных постстрессовых реакций — дозированное предоставление психике впечатлений, допуск только того, что человек может переработать на данный момент. Это хорошо видно по культурным традициям, которые построены именно на естественной реакции на травму.

Можно сказать, что переживание травмы это «способ отсрочить столкновение психики с ужасом, от которого можно сойти с ума».

В соответствии с ним можно выделить **четыре фазы постстрессовой реакции:**

- шок и отрицание
- гнев
- депрессия
- исцеление

Однако нормальное, естественное протекание постстрессовой реакции случается далеко не всегда. Чаще всего у нас остаются «недоделки» на той или иной фазе. Иногда они превращаются в фиксацию, мешающую продвигаться дальше. Если фиксация сильная, тогда состояние человека как бы «консервируется» на той фазе, где произошло «застревание».

В таком случае наша задача в ДРИ — способствовать естественному протеканию процесса через:

- снижение влияния тех представлений о действительности, которые мешают естественному проживанию травмы;
- передачу представления не только о нормальности, но и о конечности происходящего. Другими словами, цель заключается в том, чтобы снизить тревогу, связанную с предполагаемым повторением события.

В зависимости от фиксации переживаний на определенной фазе будут различаться особенности клиентской истории, а также и построение ответного, «целительного» рассказа. Каждой фазе соответствуют определенные «категории интерпретации».

Остановка переживаний в фазе шока

Главная задача этой фазы — самоанестезия. Чтобы выжить сразу после случившегося, надо перестать ощущать, что «все произошло именно так». На этой фазе событие не принимается, для психики оно «не произошло». Человек как бы существует «до события».

Соответственно при фиксации на шоковой фазе главной задачей психики становится избегание контакта между Эго и ситуацией реальной травмы. Для этого есть два способа компенсации. Первый — сделать так, как если бы «ничего не было», а второй — «это было, но не имеет никакого значения».

Варианты компенсации порождают два разных типа метафоры, которые встречаются в историях клиентов. Это метафоры «Иллюзорности» и «Неуязвимости». Далее мы подробно остановимся на них и на соответствующих им позитивных метафорах. Это те принципы, на которые можно опираться при сочинении ответного рассказа.

Иллюзорность — реалистичность

Признаки иллюзорности: в рассказе клиента не происходит ярких событий. Чаще всего история подчеркнуто позитивная, «в цветочек». Часто рассказ либо эмоционально беден, либо крайне «приторен».

Почему возникают такие рассказы?

Стремление вести себя «как если бы ничего не было» чаще всего наблюдается у детей. Они пытаются отгородиться от случившегося, но вместе с этим они вынуждены отсекать от восприятия весь пласт жизни хоть сколько-нибудь связанный с негативными эмоциями.

В противовес «иллюзорности» мы строим ответную историю на метафоре «реалистичности». Ее признаки: персонажи переживают широкую гамму чувств в зависимости от ситуации, у них могут быть противоречивые желания и они могут попадать в различные ситуации (не обязательно с абсолютным счастливым концом).

Главное послание психолога: в жизни бывает всякое: и хорошее и плохое.

При этом не нужно стремиться «драматизировать» рассказанную клиентом историю. Задача психолога в том, чтобы приблизить изложенные в ней события к реальности, по возможности не меняя сюжетную линию

Неуязвимость — прагматичность

Признаки «неуязвимости»: герой оказывается абсолютно недоступным каким-либо негативным воздействиям, он их как будто не замечает. При этом в истории отсутствуют какие-либо упоминания о негативных чувствах у героя, о трудностях и пр.

Вместо «неуязвимости» мы строим ответную историю на принципе «прагматичности». Его признаки: герой способен трезво оценивать опасность, исходящую из внешнего мира. Он справляется с трудностями как самостоятельно, прилагая для этого определенные усилия, так и принимая помощь других. Главное, что он «видит» опасность, прагматично и реалистично относится к опасности, может рассуждать о ней и говорить о своем страхе. При этом он обязательно побеждает.

При травме человек встречается с «непреодолимым», тогда «грандиозное-Я» является единственным компенсаторным механизмом, которое помогает выжить. Поэтому определенная «уязвимость», которую будет сообщать история терапевта, должна содержать в себе компенсацию, как можно более близкую к реальной действительности — «спасатели» и пр. Та боль, которую переживает клиент осознавая происходящее, должна вноситься дозировано и с постоянным подчеркиванием пози-

тивных моментов (например, если это последствия теракта: то, что клиент жив, уже хорошо).

Остановка переживаний в фазе гнева

Главная задача этой фазы — прохождение от формального признания к внутреннему принятию (смирению перед фактом).

Основная фраза, отражающая переживания на фазе гнева звучит так: «я знаю что так случилось но не принимаю этого». Естественно, что неприятие произошедшего рождает злость.

Это второй (после шока) способ отложить принятие травмы. Его можно назвать «несмирением» перед фактом, протестом. Здесь присутствует бессознательная установка: если драться, можно вернуть утраченное. Например, человек, который все время винит себя в смерти близкого[3], зачастую руководствуется установкой: пока я себя уничтожаю, есть шанс, что все вернется.

Огромная важность этой фазы заключается в том, что она предоставляет выход энергии, накопленной из-за незавершения травматической ситуации. При этом она предохраняет от прямого контакта человека с травмой. Таким образом, мы можем сбросить возбуждение без большого риска ре-травматизации.

В ситуации фиксации агрессия остается потому, что какие-то каналы проявления гнева[4] были заблокированы. Также мы можем встретить случаи полного «запрета на агрессию».

Соответственно наша работа в этом случае будет строиться по следующим принципам.

Блокировка гнева — спонтанный выход гнева

Признаки блокировки гнева могут иметь два проявления в клиентских историях. Соответственно различаются и способы

---

[3] вина в этом случае является формой агрессии, направленной на самого себя.

[4] Е.В.Лопухина выделяет следующие каналы выражения гнева:

А. Агрессия на источник случившегося

Б. Агрессия на непомогших помощников

В.Агрессия на себя самого (Вина).

Г.Агрессия на объект потери

Д.Агрессия на высшие силы (гнев против судьбы и бога)

построения ответной истории.

- В агрессивные элементы сюжета не вкладывается никаких чувств.

  Тогда задача психолога — дать выход гневным чувствам, стоящим за действиями, «наполнить историю чувствами».
- В истории гнев рассматривается как нечто негативное. Часто присутствует вина за его проявления, например «гневающийся» персонаж погибает.

Наша задача — изменить когнитивную установку на «неприемлемость гнева», показав, что чувствовать гнев нормально, и от него никто не пострадает (если контролированно выпускать его). Поэтому в начале ответной истории мы актуализируем переживания, демонстрируем неосознанный выбор «не злиться», а в конце показываем возможность альтернативного разрешения: осознавать свою злость и уметь ее конструктивно выразить.

Ригидность гнева (фиксация на одном канале) — вариативность гнева

В фазе гнева для нормального его протекания важно задействовать все направления. Остановка на одном канале отреагирования может привести к фиксации в данной фазе.

Признаки фиксации: яркие эмоциональные истории, содержащие гнев или вину (что-то одно) со схожей, повторяющейся тематикой. Они напоминают аутостимуляцию: их рассказ не приносит клиенту облегчения.

Соответственно задача терапевта — пустить энергию гнева по другим каналам, вводя невостребованные направления выхода агрессии. Мы предлагаем как бы переключиться, для того, чтобы позволить всей накопившейся в результате травмы энергии выйти в разных направлениях.

Однако, даже «открыв» каналы отреагирования гнева, мы не всегда сразу сталкиваемся с его спонтанным выражением. Дело в том, что гнев может быть заблокирован огромным стра-

хом и тревогой. Это связано с переносом прошлой ситуации на будущее, со стремлением предотвратить повторение события. Человек боится, что эта ситуация может вернуться. Тревога может проявляться как паника или как ощущение спутанности сознания.

Чаще всего тревога связана с подавлением гнева. Однако подавление гнева потому и происходит, что относительно свободное отреагирование агрессии вызывает сильнейшую тревогу — и поэтому невозможно.

В этом замкнутом круге мы всегда начинаем работать над снижением чувства тревоги. Соответственно ответная история будет направлена на создание чувства безопасности.

Тревога — безопасность[5]

Признаки тревоги: на героя нападают, уничтожают, а он абсолютно беспомощен перед нападением; герой постоянно находится в опасности не по своей воле, при этом он испытывает панический страх, в ряде случаев переходящий в ужас.

Характеристика «безопасности»: герой получает защиту, он попадает в ситуацию, когда опасность отсутствует, побеждена или он становится недоступен для пугающего объекта. Основная задача терапевта — донести до клиента представление о возможности «быть в безопасности».

В ответной истории мы не убегаем от чувств. Мы ищем в истории клиента принципиальную возможность позитивного, безопасного завершения событий. Главное, чтобы это было драматургически правдиво, как еще одна дорожка, идущая от перекрестка. Ведь тревога — это ощущение того, что страшное, скорее всего, случится. Мы же передаем идею о том, что страшное может и не произойти (не отметая его принципиальную возможность — это было бы неправдой).

---

[5] Ранее категория описывалась как «опасность - безопасность».

Остановка в фазе депрессии

Переход к депрессивной фазе всегда связан с энергетическим падением, упадком сил. Эта фаза наступает только тогда, когда человек полностью осознал то, что случилось. Он, наконец, столкнулся со всей болью лицом к лицу. Соответственно задача этой фазы — горевание в прямом смысле слова. Ведущее ощущение здесь можно описать метафорой «наехавшего поезда».

Слезы в этой фазе не похожи на рыдания с их активным выплеском энергии. Это слезы оплакивания или грусти при отсутствии энергии. Ситуации возбуждения в этой фазе говорят о незавершенности сброса энергии на предыдущих фазах.

При всех индивидуальных особенностях протекания фазы депрессии существует общая для всех тема, возникающая в любых случаях. И сам человек, и все, кто ему помогает, сталкиваются с ощущением того, что происходящее бесконечно. Это главная особенность фазы — *иллюзия бесконечности депрессии*, «боль продолжается и продолжается, и у нее нет конца».

Следовательно, основная проблема этой фазы в том, что человек не видит окончания боли. Ему кажется, что так будет всегда.

Безысходность — надежда

Признаки «безысходности»: пугающие объекты могут быть или слабо выраженными, или вообще отсутствовать в тексте повествования, однако герой все равно оказывается в ситуации безысходности и беспомощности. Часто он может внезапно без явной причины погибнуть или получить травму. Также могут наблюдаться суицидальные мысли и аутоагрессия. Главная особенность истории — герой не влияет (не может или не хочет) на развитие сюжета, а покорно следует внешним воздействиям.

Рассказы клиента в этом случае низко энергетичны, с «блеклым» сюжетом, где вроде бы ничего особенного не происходит, но слушателя охватывает чувство безнадежности.

Задача психолога, внося крайне незначительные изменения в историю, «удлинять время» и максимально естественным путем (с точки зрения сюжета) приводить к позитивному разрешению. Таким образом, базовую ответную метафору можно обозначить словом «надежда». В случае убийства или самоубийства главного героя ее можно изменить на метафору сна. Здесь хорошо работает модель, показанная в сказке «спящая красавица». Героиня погружается в сон, похожий на смерть, но имеющий окончание — ей нужно проспать определенное количество лет.

Характеристика «активности»: герой активно выступает против объекта страха, обнаруживает его и побеждает, призывая на помощь всех кого возможно.

Главная задача терапевта — донести до клиента представление о «небезнадежности» активных действий и, более того, их необходимости для решения проблемы.

Идеальная метафора окончания депрессии — годовой цикл. Депрессивное состояние ассоциируется с зимой, которая неизбежно (даже после «ядерной зимы») и неотвратимо сменяется весной и летом. Таким образом, сама природа демонстрирует нам конечность депрессии

Потерянность — укорененность

У детей депрессивное состояние в историях часто проявляется иначе, в виде метафоры «потерянности». В этом случае героями рассказов становятся неприкаянные скитальцы, изгнанники без дома и семьи, а также «просто» потерявшиеся навсегда и грустящие (это необходимый диагностический признак!) об этом герои.

В таком случае ответная история реализует противоположную метафору – «укорененность». Она символизирует принадлежность к роду.

Таблица 1. Схема диагностики и построения ответной истории в ДРИ с переживаниями травмы

Диагностика метафора клиентской истории	**Помощь метафора «целительной» истори)**
Фаза Шока	
Иллюзорность	Реалистичность
Неуязвимость	Прагматичность
Фаза Гнева	
Блокировка гнева	Спонтанный выход гнева
Ригидность («зацикленность») гнева	Вариативность гнева
Тревога	Безопасность
Фаза Депрессии	
Безысходность	Надежда
Потерянность	Укорененность

В заключение отметим, что многоцелевое предназначение метода — от предоставления клиенту возможности рассказа о «наболевшем» в символической форме до глубокой проработки внутренних конфликтов и коррекции последствий психологических травм, а также существенная экономия временных ресурсов (по сравнению с многими другими схожими методами) являются факторами, способствующими распространению диалогического рассказывания историй вляются факторами, способствующими распространению «диалогического рассказывания историй» среди практических психологов нашей страны.

Раздел 4.

ГРУППОВАЯ РАБОТА В ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССАХ

А. Ю. Коновалов

ШКОЛЬНАЯ СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ В РАЗРЕШЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОНФЛИКТОВ[1]

Когда человек попадает в конфликт, зачастую его способность к пониманию себя и окружающих снижается до уровня защитных (или агрессивных) реакций, либо отстранения и ухода от проблемы. Многие стараются забыть болезненную ситуацию, не думать о ней «как бы все само решилось», а возникшие проблемы других сторон конфликта совсем не привлекают внимания.

Если понимание разрушено, то свои негативные поступки человеком представляются как стечение неудачных внешних обстоятельств, а поступкам «противника» даются объяснения как негативных и устойчивых черт его характера. Возникает образ *врага*, и любые действия (даже попытки к примирению) могут рассматриваться под этим углом зрения (например, как попытки обмана и манипулирования). А поскольку негатив рассматривается как черты характера, которые изменить нельзя, то у конфликтующего возникает ощущение «быть в праве» применить силу в отношении «противника» (юридическое и административное давление, физическую силу, привлечь СМИ и т.п.). Часто одновременно «противник» делает то же самое. Стороны начинают привлекать сторонников, конфликт расширяется, происходит его эскалация.

Административные и юридические действия могут «заглушить» конфликт, но если способность понять интересы и ситуацию противника у участников конфликта была утрачена, то

[1] Статья написана по итогам обсуждений на межрегиональном семинаре «Школьные службы примирения – профилактика межэтнических конфликтов и насилия в регионах России», проходившего в г. Москва 10-12 октября 2012 года.

остается риск, что конфликт вернется в виде нового столкновения. Самим участникам конфликта бывает сложно выйти из травмирующего состояния, и в этом им может помочь медиатор, который возвращает людям ответственность за решение конфликта, а также восстанавливает их способность понять себя и другую сторону[2].

Однако бывает, что медиатор сталкивается с конфликтом, в котором остро стоят вопросы, связанные с национальностью (культурой, этносом) участников. В чем особенность этих конфликтов?

Особенности конфликта с межэтническим контекстом с точки зрения медиатора

Участие в конфликте людей разных национальностей еще не делает его межнациональным. Поругаться, подраться, совершить правонарушение или стать его жертвой могут подростки независимо от своей национальной или этнической принадлежности. Однако достаточно часто «обычный» конфликт между подростками разной национальности превращают в межэтнический сами участники, их окружение, а также СМИ и политики. Этому может способствовать предыдущий негативный опыт участников конфликта, а также негативные образы, транслируемые СМИ, родителями, педагогами и пр. Таким образом, конфликт обретает межэтнические контексты, которые влияют на участников в той или иной степени.

Бывают и конфликты в виде столкновений на национальной почве (которые могут перерастать в погромы, войны и пр.), но здесь мы говорим в основном о подростках в школах. И поэтому для медиатора важно, насколько сильно межэтнические контексты влияют на ситуацию, чтобы спланировать свою работу.

---

[2] Также см. Максудов Р.Р. Восстановительная медиация. Практическое руководство для специалистов, реализующих восстановительный подход в работе с конфликтами и уголовно наказуемыми деяниями с участием несовершеннолетних. - М.: Программа сотрудничества ЕС и России, 2011.

Предлагаю обозначить три уровня «нагруженности» конфликта межэтническими (межнациональными) контекстами.

Первый уровень. В «обычном» (бытовом) конфликте стороны оскорбляли друг друга и стали для оскорбления использовать признаки национальности (а могли бы цвет волос или любой другой признак). То есть, участники не имеют ничего против представителей конкретной национальности, но вспомнили о ней, чтобы сильнее «уколоть» друг друга.

В целом, работа медиатора с таким конфликтом не сильно отличается от обычной работы. Медиатор на примирительной встрече способствует тому, чтобы была признана несправедливость оскорблений, принесены извинения (может быть и взаимные) и стороны признали на встрече, что не имеют ничего против национальности другого. Поскольку оскорбления национальной идентичности могут сильно ранить и надолго запоминаться, то лучше, чтобы эти извинения были принесены в начале встречи. Таким образом, конфликтная ситуация «очищается» от национального контекста и переводится в «обычный» конфликт, с которым медиатор работает.

Медиатором по такому типу случаев может быть хорошо подготовленный медиатор-ровесник или взрослый медиатор.

Второй уровень. Участник конфликта чувствует себя пострадавшим от предыдущих столкновений (реальных или мнимых) с другой национальной группой и потому считает себя вправе дать «отпор» не только за данный конфликт, но и за предыдущие «страдания». В этом случае он чувствует себя «выразителем мнения» своей этнической группы, ее **представителем**, и выступает от ее лица против другой группы, чьего **представителя** он видит в своем противнике.

Такого типа конфликт нагружен прошлыми обидами, претензиями и столкновениями, в которых сами участники конфликта могли участия и не принимать, но слышали об этом от референтной для них группы и потому уверены в своей правоте. Проведение медиации в этом случае также сопряжено с

риском того, что на медиации могут воспроизвестись привычные претензии к этнической группе, что приведет к эскалации конфликта.

А) Усилия медиатора могут быть направлены на «отслаивание» позиции участников от мнения их референтной группы с тем, чтобы ограничиться обсуждением **только их** конфликта. В некоторых случаях это удается, особенно если принадлежность к группе скорее была навязана окружающими (педагогами), а самих участников это даже тяготило.

Однажды меня как медиатора пригласили помочь разрешить конфликт в одной из школ. В администрации школы мне сообщили, что у них есть русский подросток, состоящий в националистической группировке. У него в школе возник конфликт с учениками-армян¬ами, причем противостояние дошло до групповой «стрелки» с использованием холодного оружия (в последний момент нож был брошен на землю). Также администрация полагала, что разговаривать с ними бесполезно. Тем не менее, я встретился с подростками и выяснил, что русский подросток за последнее время испытал на себе несколько нападок от людей других национальностей (в разных ситуациях), после чего у него сформировалась неприязнь ко всем нерусским. И когда он сам обидел девушку (и в беседе признал, что был не прав), и на её защиту встал подросток из Армении, конфликт быстро приобрёл межнациональную окраску, перешел в групповое столкновение.

Оказалось, что русский подросток, хотя когда-то интересовался национальными идеями, но не состоял в группировке. В школе про него пошла нехорошая молва. Шестиклассники, как только он проходил, вставали в шеренгу и, дразня его, кричали «хайль Гитлер!», но он не хотел, чтобы его считали националистом, и сказал, что не связан ни с какими группировками.

И второй подросток – старшеклассник из Армении - на медиации сказал, что к нему после «стрелки» стали подходить и

предлагать подраться еще с кем-нибудь, а ему совершенно не нравилась такая репутация.

Оба подростка опасались, что другая сторона будет мстить тем или иным способом.

На медиации оба подростка прояснили важные для себя вопросы, у них исчезли предубеждения и страхи повторения конфликта. Сейчас после инцидента прошло много месяцев, все спокойно.

Б) Если же этническая идентичность сильно влияет на конфликт и принятые национальные традиции начинают определять способы реагирования, то с участниками (по отдельности) можно обсуждать, какие традиции их народов способствуют примирению. То есть, если участник выдвигает свой способ жесткого реагирования на конфликт как культурную традицию, медиатор может поинтересоваться о других традициях его народа, которые позволяли решать разные конфликты и были направлены на примирение[3]. И дальше обсуждать применимость традиций примирения к данному конфликту.

Медиатором по этим конфликтам может выступать только взрослый.

Третий уровень. Участники конфликта (один или несколько) являются членами групп, в которых уже сформировались определённые способы реагирования на межэтнические конфликты (месть, «стрелки», насилие и пр.) В этом случае участник конфликта не может принять на себя ответственность, поскольку жестко связан мнением группы, предписывающей его поведение и реакцию на конфликт с представителем другой национальности. Он не может пойти против мнения группы, пос-

[3] К сожалению, мы сталкиваемся с тем, что подростки больше помнят о традициях, в которых отстаиваются их национальная самоценность, но забывают про традиции примирения, помогающие разным народам мирно проживать вместе на одной территории. При возможности стоит попросить уважаемых людей из их сообщества напомнить подросткам про традиции примирения.

кольку это сопряжено с риском для подростка (далеко не всегда участники «закрытой» группы могут по своему желанию ее покинуть), а значит, условий для участия в медиации нет.

В этом случае медиация, скорее всего, невозможна.

Медиатор может начать работать с группой (или ее лидерами) на осознание ими ценностей, стоящих за их высказываниями, а также последствий, к которым могут привести те или иные действия группы. Но эта работа скорее в виде дискуссионных форм[4] и Кругов сообщества, хотя не исключено, что через какой-то промежуток времени ситуация может перестать быть настолько напряженной, и медиация станет возможна. Можно пробовать встречаться с отдельными участниками и в процессе серии встреч изменять представления группы о случившемся[5]. В этом случае медиатором может выступать только хорошо подготовленный взрослый.

Необходимо также сказать несколько слов о дискуссиях. Тема межнациональных конфликтов и противоречий в школьном обществе почти не обсуждается. Предполагается, что все должны принимать других такими, как они есть, и быть толерантными, а нетолерантные высказывания подвергаются запрету. В результате невысказанные обиды и претензии «зажимаются», потом копятся и как бы вдруг прорываются, казалось бы, на «пустом месте». На наш взгляд, это происходит из-за неготовности педагогов обсуждать тему национализма, страха услышать высказывания и позиции, не принимаемые взрослым педагогическим сообществом. Но ведь от этого идеи не исчезают, а подростки начинают искать единомышленников, с кем можно было бы обсудить то, что запретно во взрослом обществе. Открытость в обсуждении «острых» вопросов даст возможность людям высказать свое мнение, выплеснуть эмоции, разобрать-

---

[4] Коновалов А.Ю. Дискуссия о патриотизме. // Директор школы №4. М.: Издательская фирма «Сентябрь», 2005.

[5] Интересный опыт работы с такого типа ситуациями был у Светланы Гладких из Петрозаводска, о чем она делала доклад на семинаре центра «Судебно-правовая реформа» в Москве в 2011 году.

ся в этом непростом, неоднозначном вопросе и сделать более осознанный выбор. Конечно, если мы даем подросткам возможность выбора, это не гарантирует, что они примут тот вариант, который мы считаем правильным. Но чем более осознанным у подростков будет выбор, тем меньше вероятности, что он приведет к неожиданным для подростка негативным последствиям. Исследования показывают, что дискуссионные формы, где звучат и обсуждаются разные точки зрения, имеют значительное преимущество перед лекционными формами, почти не приносящими долговременного и устойчивого результата[6].

Межнациональной конфликт как работа с жертвой

Подростки, недавно приехавшие из других стран, городов и республик, в школе часто становятся отверженными для класса. Большинство из них пережили различные травмирующие ситуации в том месте, откуда они уехали (безработица, война, нищета и пр.). Часто они испытывали агрессию со стороны окружающих в месте их нынешнего пребывания, от соседей и окружающих. Отвержению способствует недостаточное понимание языка, неумение «считывать» невербальные признаки неудовольствия окружающих, непонимание принятых в новой культуре групповых норм. На это могут накладываться стереотипы о той или иной национальности, которые существуют у педагогов или родителей остальных учеников. Все это способствует риску травли ребенка другой национальности детьми, педагогами (а порой и родителями одноклассников).

Ребенок болезненно агрессивно реагирует на ситуацию и выглядит как обидчик, в то время как, возможно, он находится в состоянии жертвы, защищающейся от недружественного ок-

---

[6] Чтобы сравнить влияние лекции и дискуссии, психологи исследовали изменение отношения к курению после проведения профилактической лекции о вреде курения и после дискуссии на эту же тему. Лекция дала сильный «всплеск» согласия с лектором в начале, и постепенное угасание почти до прежнего уровня. Дискуссионные формы дали сначала незначительный подъем позитивного изменения, который с течением времени нарастал.

ружения. Это не оправдывает агрессию, но дает представление о возможных направлениях работы, как работы с жертвой.

Однажды в наш Центр "Судебно-правовая реформа" обратились сотрудники прокуратуры одного из районов Москвы с просьбой разрешить конфликт с семиклассником из Дегестана, собака которого покусала уже нескольких одноклассников. Родители пострадавших детей устали жаловаться и не знали, что делать.

Мы как медиаторы пошли к подростку домой, его мать открыла дверь и стала кричать, что собака добрая, её сын хороший, у собаки прививки, они работают на рынке и пр. В течение получаса она не слышала никаких слов, что мы не из милиции, а из общественной организации и хотим ее выслушать. Через полчаса она опомнилась и спросила: «А вы кто такие?». И мы (возможно, в десятый уже раз) сказали, что не из милиции и что готовы её услышать. Тогда она рассказала, что она с семьей приехала из Дегестана, муж весь день работает на рынке, а они опасаются всего вокруг. Стало понятно, что они воспринимают собаку как своего защитника.

Затем мы встретились с остальными родителями и постарались понять их. К сожалению, несмотря на согласие сторон, школа не стала проводить примирительную встречу, и работа казалась незавершенной. Но когда мы через месяц позвонили участникам конфликтной ситуации, нам сказали, что к мальчику дружелюбно относятся в классе (даже вместе отпраздновали его день рождения), с собакой теперь гуляет отец, всё наладилось. Стало ясно, насколько бывает важно с пониманием, но без оценок и советов выслушать находящихся в конфликте людей. Даже этого может оказаться достаточно для выхода людей из деструктивных состояний и затем из конфликта.

Подчеркну, что у такого приехавшего в новый город подростка может не быть определенных навыков взаимодействия,

которые есть у других одноклассников, но зато у него есть другие навыки, которые ему помогали в другой ситуации – например, не сломаться и выжить там, откуда он уехал. В тех условиях такие формы как драка, агрессивная защита и т п. могли быть наиболее эффективными (если не единственными) формами выживания и сохранения своего «я». Но при переезде в новые условия, новую неизвестную ему культуру он не может так легко отбросить много раз выручавшие его формы решения конфликтов и быстро освоить новые. Особенно если его семья тоже не обладает формами социального взаимодействия, принятыми в большом городе. Если учесть, что эти формы городского совместного проживания разных культур и этносов осваиваются постепенно, неявно, в процессе социализации, то понятно, что самостоятельно подростку их освоить непросто.

В одной из школ поведение ребенка-изгоя не соответствовало социальным нормам и ожиданиям педагогов и одноклассников. Но там, где он жил, именно такое поведение было адекватным и помогающим выжить среди окружающих. Сами способы не хорошие и не плохие, они могут быть уместными или нет.

При этом в разговоре одноклассники не смогли четко сформулировать свои нормы, их с подростком-изгоем не обсуждали, как они полагали, «он и сам должен понять». Но у подростка как раз затруднена способность к пониманию других людей, в том числе таких тонких элементов поведения как намеки, осуждение, изоляция и принятие, уместность того или иного действия, «расшифровка» эмоционального состояния другого человека. И ему самому их освоить во «враждебной» атмосфере очень сложно.

Медиатор может обсудить это с остальными учениками и учителями школы, а также организовать программу «Круг поддержки» для такого ученика. На этой программе все заинтересованные в нахождении выхода из ситуации вместе обсуждают,

какой из нее может быть устраивающих всех участников выход и кто что готов для этого сделать. То есть группа принимает на себя ответственность за поиск выхода.

Возможные темы для обсуждения на Круге:

- Какие способы реагирования помогли ребенку справиться с трудными ситуациями (найти свое место там, где он жил, выдержать переезд в новый город и пр.)?
- Какие способы справляться с трудными ситуациями есть у других учеников класса?
- Что из этого он может взять к себе в «копилку»?
- Кто готов ему в этом помочь?

Обратной стороной неприятия «новичков» другой национальности является то, что отверженные подростки собираются в группы и начинают устанавливать свои нормы поведения. Но, будучи в городах оторванными от своих корней, от своей общины, от уважаемых людей и старейшин, порой они забывают вырабатываемую веками мудрость своего народа и традиции решения конфликтов, начинают проявлять жестокость и чувствовать вседозволенность.

Использование элементов нарративных практик

Некоторые ориентиры в работе с межэтническим конфликтом задают и нарративные практики. Одна из предлагаемых ими идей состоит в том, что в общественном сознании присутствуют дискурсы, то есть стойкие представления, о том, что правильно и неправильно, и как человек должен себя вести в той или иной ситуации. Например, типичными дискурсами являются представления о роли женщины и роли мужчины (мужа и жены, родителей и детей и т.д.). Большую роль в формировании дискурсов играют СМИ и родители.

Дискурсы формируют наше представление о том, как принято решать те или иные конфликты, и в каким-то смысле управляют нашим поведением и эмоциональными реакциями в конфликте.

Дискурсы, как правило, не осознаются и принимаются как «само собой разумеющееся», в то время как у других людей могут быть другие дискурсы, и для них «само собой разумеющимся» будет совсем другое.

Часто в основе конфликта лежит именно непроясненность дискурсов или их столкновение. Поэтому медиатор может спросить у участников (и обсудить с ними):

- какие представления (дискурсы) стоят за теми или иными их высказываниями?
- кто повлиял на формирование именно таких представлений?
- насколько эти дискурсы им понятны и близки, насколько конструктивны и как помогают решать сложные ситуации (а где их границы и они уже мешают конструктивному решению)?

Для более подробного освоения работы с дискурсами в рамках нарративных практик можно обратиться к книге «Нарративная медиация»[7].

Подготовка медиатора к работе с межэтническими конфликтами

Одно из важнейших качеств медиатора, работающего с межэтническими конфликтами, - это способность отделять человека от его высказываний: «человек не является проблемой». Участники конфликта могут высказывать резкие и эмоциональные суждения, которые могут противоречить ценностям самого медиатора, что начинает угрожать потере медиатором своей позиции. Внимательное и спокойное выслушивание позиции медиатором еще не означает ее принятия.

Однажды ко мне обратились с просьбой разрешить конфликт между русским и грузинским мальчиками, которые стол-

---

[7] Уинслейд Д., Монк Дж. Нарративная медиация. Новый подход к разрешению конфликтов. \ пер. с анг. Кутузовой Д. А. под ред. Карнозовой Л.М. – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2009.

кнулись на уроке физкультуры. Русский подросток отреагировал нецензурным высказыванием, а грузинский мальчик перевел это на родной язык и спросил: «Что-что ты сказал про мою маму?». Дальше последовала драка на уроке, затем в раздевалке, где русский мальчик проиграл и наутро пришел в школу с кастетом. К счастью, охрана это заметила, и администрация отправила ребят в нашу службу примирения.

Мы пригласили на «примирительную встречу» не только мальчиков, но и их родителей. Но перед этим предварительно встречались с каждым из них конфиденциально. Отец русского мальчика был сначала настроен достаточно агрессивно, около получаса, в резких выражениях, громко и без остановки высказывал свои обиды на приехавших в Москву людей других национальностей. Но постепенно, чувствуя, что его впервые слушают, не перебивая и понимая его состояние (хотя не обязательно разделяя его точку зрения), он успокоился и сказал: «Ну, давайте что-нибудь делать». И начал обсуждать варианты решения конфликта.

Все закончилось примирительной встречей, где подростки обсудили произошедшее, нашли решения и договорились, как больше не попадать в подобные переделки. Также они обсуждали, достойно ли мужчины ругаться матом.

Конфликтная ситуация больше не повторялась.

Однако, если медиатор чувствует, что высказывания слишком задевают его и он не может сохранять нейтральность и уравновешенность, то ему следует передать этот случай другому медиатору или отказаться от проведения им медиации.

Сторонники нарративного подхода говорят, что никакой человек не может быть полностью нейтральным. И у медиатора, как и у любого члена нашего общества, могут быть неосознаваемые (или скрываемые) предубеждения и предрассудки. Поэтому мне кажется, что медиация подобных случаев (особенно на первых порах) должна сопровождаться текущей супервизией в

профессиональном сообществе (то есть не только по завершению работы со случаем, а и по мере проведения предварительных встреч).

Еще один вопрос, о котором должен помнить медиатор, проводящий медиацию в межэтническом конфликте: не нарушает ли он (может быть невольно и по незнанию) тех культурных норм, которых придерживаются участники конфликта в разговоре с ним? Но поскольку все нормы разных культур медиатору знать невозможно, медиатор может попросить человека сказать, если вдруг ему покажется, что он как-то задел либо нарушил эти нормы.

В ходе конфликта участники стоят перед выбором: считать ли противоположную сторону врагом, которого можно только принудить к желаемому им результату, или можно рискнуть, довериться и попробовать уладить ситуацию мирно и путем переговоров. И это шаткое равновесие может быть изменено в сторону ответных агрессивных действий из-за неверного истолкования поведения другой стороны. При этом надо учитывать, что у носителей разных культур могут оказаться разные представления о том, что является приемлемым с точки зрения добропорядочного реагирования на конфликт, а что выходит за рамки допустимого и выглядит как агрессия и эскалация конфликта. То, что в одной культуре является приемлемым (например, эмоциональные вспышки и громкое убеждение, либо «быстрый» переход к переговорам), в другой может являться признаком неуважения или слабости.

Заключение. Культура совместного проживания в крупном городе (мегаполисе)

При переезде из своей культурной среды в крупный город (мегаполис) идентичность человека начинает изменяться: в ней начинают смешиваться черты разных культур. Поэтому при реагировании на конфликт в условиях мегаполиса не всегда можно однозначно говорить о том, что перед нами представитель

какой-то национальной или религиозной культуры. Конечно, те, кто приехал недавно и поддерживает связь со своими общинами или живут анклавами, в большей степени привержены традициям. Но часто эти традиции распространяются только «на своих», то есть на соплеменников внутри общин, а к окружающим применяются иные нормы отношений. Но какие? Соответствуют ли они нормам, принятым жителями мегаполиса? И что это за нормы? Какая она – культура больших городов России?

Когда учитель говорит приехавшему в большой город ребенку, что его поведение должно соответствовать принятым здесь нормам, что он имеет в виду: формальный устав школы или неписанные правила совместного проживания и уважения? Наверное, второе. Но как уже говорилось, такие нормы формируются в процессе коммуникации в сообществе, при использовании знаков принятия-непринятия, уважения-отвержения, сплетен и насмешек, пристыжения и восхваления, намеков и пр. Они незримо присутствуют в городском обществе, но мало обсуждаются. Скорее, это нечто «подразумеваемое», но не выявленное.

При организации примирения в условиях мегаполиса перед нами встает ряд вопросов, которые требуют дальнейшего понимания и обсуждения среди медиаторов:

- Какова культура жителей мегаполиса?
- Сочетает ли она в себе признаки разных культур населяющих город народов[8], или в крупном городе рождается новая культура?
- Какой типичный для этой культуры ответ на конфликтные ситуации или возникающие проблемы членов общества?
- Есть ли в этой культуре традиции примирения и какие они?

---

[8] Межрегиональный общественный центр «Судебно-правовая реформа» третий гор проводит межрегиональный семинар «Традиции примирения разных народов», где собираются и обсуждаются сохранившиеся традиции примирения. С некоторыми материалами и докладами по этой теме вы можете познакомиться в журнале «Вестник восстановительной юстиции» №№ 7,8,9 в электронной библиотеке на сайте Центра по адресу www.sprc.ru.

- Как медиатор может опираться на эти традиции примирения (если они есть) в условиях мегаполиса?

Это поднимает новый пласт вопросов, которые нам надо прояснять. И, возможно, мы выйдем на совершенно другие формы работы с межэтническими конфликтами, чем те, которые нам видятся сейчас.

Ю. В. Кацва, С. А. Розенблюм

«ПОНАЕХАЛИ ТУТ?!», ИЛИ ШКОЛЬНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ВОСПИТАНИЯ ПРИНИМАЮЩЕГО ОТНОШЕНИЯ К «ДРУГИМ»

В настоящее время метод проектов очень активно используется в педагогической и психологической практике. Любая проектная работа решает сразу несколько задач: дети знакомятся с принципами и методами ведения научного исследования, получают опыт совместной работы, но, выбирая тему исследования, мы решаем также и свои педагогические задачи – заставить ребенка задуматься о том, о чем раньше он не задумывался, провести пусть маленькую, но свою собственную работу.

В нашей школе проектная работа давно стала традицией, причем мы преимущественно организуем научно-исследовательские проекты. В такой работе обязательно должна быть гипотеза, которую можно подтвердить или опровергнуть, здесь не может быть учебной задачки с известным ответом в конце учебника. Поставленная гипотеза должна откликаться на какие-то актуальные для школы или общества вопросы, личностно затрагивать как учителя, так и детей. Учитель ставит вопросы, подталкивая детей к самостоятельному поиску. Последующий доклад на школьной конференции является итоговым результатом, а не целью работы. Знание, добытое таким образом, присваивается детьми как свое собственное.

В числе других педагогических и психологических задач метод проектов может быть эффективно использован для фор-

мирования принимающего отношения к мигрантам, повышения уровня межкультурной компетентности детей и формирования интереса к истории своей семьи и истории страны через личные истории.

Рассмотрим, как это работает, на примере одного учебного проекта реализованного на базе гимназии №1540 г. Москвы в 2011-2012 учебном году. Название проекта заведомо провокационное: «Понаехали тут?!» или «Москва для москвичей». Авторами проекта являются ученики 10-11 классов: Якович Елизавета, Моисеев Александр и Мелихова Ольга. Руководитель проекта — учитель английского языка Кацва Ю.В., консультант — руководитель психологической службы гимназии Розенблюм С.А.

Почему мы выбрали именно такую тему?

Гимназия №1540 является школой с этнокультурным (еврейским) компонентом, и на протяжении многих лет в школе не ощущалось межэтнической напряженности и ксенофобских настроений. Однако фраза, написанная пятиклассником во время опроса о жизни в большом городе: *«В Москве слишком много таджиков и узкоглазов. На всех работах в Москве должны работать только русские. Но я люблю негров и евреев»* — дала

нам понять, что школа не существует изолированно от внешнего мира и что вопросы межкультурного взаимодействия актуальны и для наших учеников. Это и стало отправной точкой нашего исследовательского проекта, целью которого было изучение и анализ культурного многообразия в современной московской школе, на примере гимназии № 1540. Важным для нас было и воспитательное значение: мы хотели, чтобы дети сами задумались о том, что, если не они, так их родители или бабушки-дедушки были в Москве на положении приезжих и, может быть, вызывали раздражение своим поведением у коренных москвичей.

Таким образом, ставя перед детьми исследовательскую задачу, мы понимали, что педагогическое воздействие проекта ею не ограничивается.

Объектом исследования был ученический и преподавательский состав гимназии, а **предметом исследования —** история появления семей в Москве. Исходя из обозначенных целей, мы сформулировали следующие **задачи**:

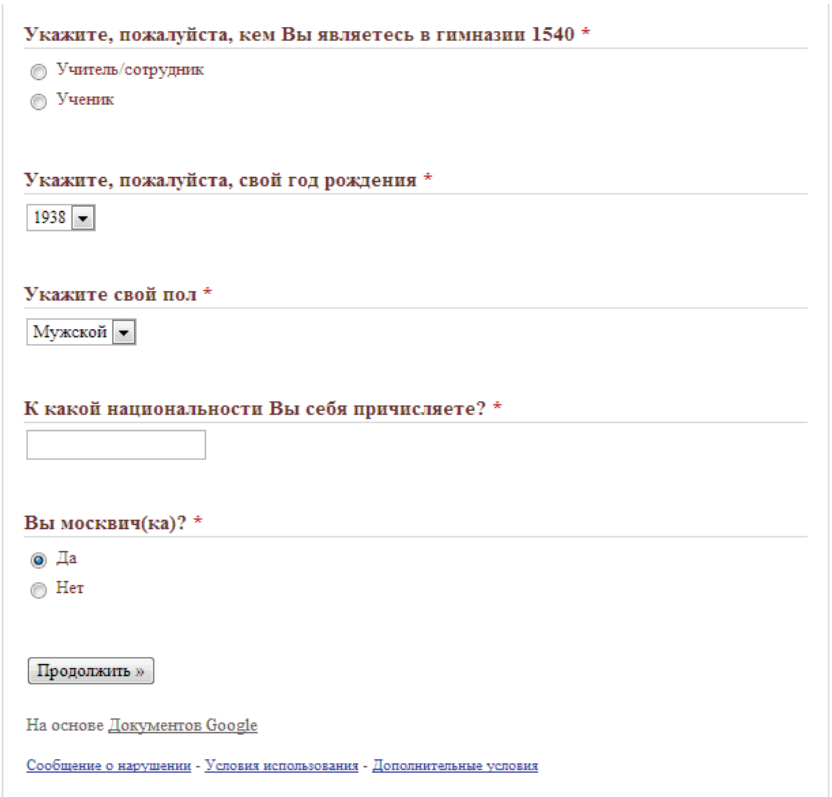
— показать национальное и региональное многообразие учеников и учителей гимназии;
— проанализировать связь между датой рождения и местом рождения и проживания респондента и его родственников (до 3 поколения); — визуально представить полученные результаты в форме «миграционной карты» школы.

Гипотезу исследования мы определили следующим образом: ученический и преподавательский состав школы в основном состоит из «немосквичей» (до 3 поколения) и «география» родных городов респондентов и их родителей очень богата и разнообразна.

Для проведения исследования мы использовали следующие методы: анкетирование и обработка статистических данных, анализ и изучение литературы.

Проект был реализован в несколько этапов. На первом из них ученики с помощью руководителя и консультанта соста-

вили ряд вопросов для анкетирования. Анкетирование проводилось анонимно в электронном виде с помощью анкеты, составленной с применением технологии *Документы Google*. Респонденты (ученики и сотрудники школы) указывали год рождения, пол, национальность, к которой они сами себя причисляют, место рождения и дату переезда в Москву (для немосквичей) и отвечали, являются ли они москвичами, родились ли они / их мама, папа / хотя бы один из бабушек или дедушек в Москве. Всего в опросе приняло участие 138 человек, из них 90 учеников и 38 учителей и сотрудников школы



Укажите, пожалуйста, кем Вы являетесь в гимназии 1540 *

- Учитель/сотрудник
- Ученик

Укажите, пожалуйста, свой год рождения *

1938

Укажите свой пол *

Мужской

К какой национальности Вы себя причисляете? *

Вы москвич(ка)? *

- Да
- Нет

Продолжить »

На основе Документов Google

Сообщение о нарушении - Условия использования - Дополнительные условия

Рис. 1 Фрагмент электронной анкеты

На следующем этапе школьники проанализировали полученные результаты опроса и подвергли их кластерному и корреляционному анализу. Анализ проводился с помощью компьютерной программы *Статистика 8.0.*

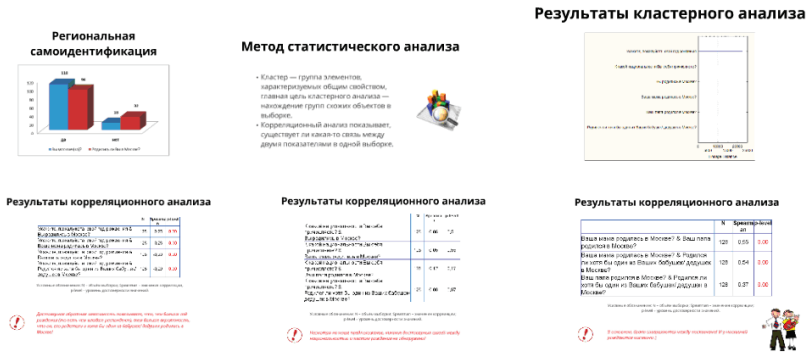


Рис. 2 Фрагмент мультимедийной презентации результатов проекта (анализ данных)

Со всеми данными, полученными на стадии анализа, вы можете ознакомиться в прилагаемой презентации.

Далее учащиеся систематизировали данные о местах рождения учеников и сотрудников школы, а также их родителях и визуально изобразили их на карте мира.

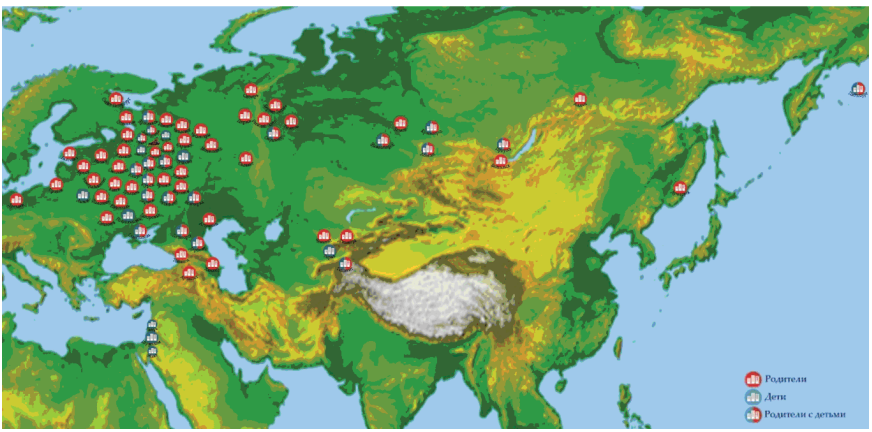


Рис. 3 Фрагмент мультимедийной презентации результатов проекта. («Миграционная» карта)

На финальном этапе исследования ученики, используя все полученные данные, смогли сделать следующие выводы:

— Гипотеза подтвердилась частично: география мест рождения респондентов и их родителей богата, однако, большинство учащихся и учителей нашей школы — москвичи.
— Существует разница между фактическим рождением в Москве и самоидентификацией себя как москвича, т.е. через некоторое время после переезда дети начинают ощущать себя москвичами.
— Существует связь между возрастом и рождением в столице: чем старше респондент, тем больше вероятность, что он переехал в Москву из другого города.
— При всей актуальности проблемы меньше трети учащихся школы приняли участие в опросе.
— Большинству учеников оказалось трудно ответить на вопросы спонтанно, что говорит об их незнании истории семьи.

Результаты, полученные в ходе данного исследовательского проекта, могут быть использованы для составления печатного варианта «миграционной карты» школы; для проведения классных часов и тренингов с целью снижения межэтнической тревожности, профилактики ксенофобии и повышения толерантности учащихся гимназии. Но для нас, как руководителей проекта, особую ценность имеет педагогический и воспитательный результат, выраженный в повышении мотивации к изучению истории семьи, межкультурному и межрегиональному разнообразию ученическо-преподавательского состава гимназии. Доклад о результатах работы обсуждался на конференции научно-исследовательского общества учащихся, среди большого количества слушателей. Благодаря этому проекту, изначальными участниками которого было только трое старшеклассников, в работу, так или иначе, включилась большая часть школы.

Одним из вариантов дальнейшего развития проекта может явиться обсуждение, кто такие коренные москвичи, с какими событиями в истории страны связано было увеличение мигра-

ционных потоков в Москву и Россию и, наоборот, с какими историческими событиями были связаны массовые отъезды москвичей и миграционные потоки из России.

Наш опыт показывает, что проектная работа в школе, направленная на формирование межкультурной компетентности и снижение межкультурной напряженности, оказывает положительное воздействие не только на непосредственных участников, вовлеченных в исследовательскую деятельность, но и на большинство учеников и педагогов учебного заведения. Помимо этого, подобные работы имеют высокую практическую значимость и значительный результат, отсроченный во времени.

Важно, чтобы проекты такого рода были не разовыми мероприятиями, а неким фоном, тканью жизни школы, тогда эффект будет максимальным.

Презентация “Понаехали тут”

Ю. А. Шабатина

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД У ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОГО КОМПЛЕКТА «ПЕРТРА»

В связи с миграционными процессами в образовательных учреждениях Москвы увеличивается количество детей из двуязычных семей, не владеющих или плохо владеющих русским языком. Интегрировать в школьную московскую среду и адаптировать к учебному процессу учащихся-иностранцев можно на основе «Школы русского языка», структурного окружного подразделения, которое работает в нашем учебном заведении с 2006 года.

Соответственно, возникает необходимость в психолого-педагогическом сопровождении детей-мигрантов для их успешной адаптации. Двуязычие может быть фактором, как благоприятствующим, так и тормозящим речевое и общее психическое развитие ребенка. Для успешной адаптации детей в обществе, более продуктивного усвоения знаний в условиях школьного обучения необходим определённый уровень психического развития ребёнка. Результаты психологической диагностики учащихся ШРЯ показывают, что учащиеся зачастую имеют недостаточный уровень развития основных психических процессов — образного и пространственного мышления, внимания, памяти, восприятия, зрительно-моторной координации и т.д. Поэтому, помимо адаптационных занятий, психологическое сопровождение учащихся ШРЯ включает занятия по развитию познавательной сферы и навыков учебной деятельности. Психологические занятия по развитию познавательной сферы способствуют формированию навыков учебной деятельности, развитию произвольности психических процессов логического

мышления, внимания, памяти, зрительно-пространственного восприятия, мелкой моторики и графических навыков.

Основной проблемой в работе с данной категорией детей, является недостаточное владение ими русским языком, непонимание русской речи. Использование вербальных инструкций и вербального материала затрудняет развитие познавательной сферы детей-мигрантов. Поэтому свою работу в данном направлении мы построили на материале, который позволяют использовать ресурсы визуального и кинестетического каналов восприятия информации, благодаря чему повышается уровень понимания изучаемого материала. На занятиях по развитию познавательной сферы используется игровой комплекс «Пертра». При работе с ним у детей формируется способность к сознательному, целенаправленному изучению объекта. Дети учатся внимательно исследовать, понимать и использовать инструкцию. Любая информация поступает к человеку через органы чувств, поэтому важно, чтобы в исследовании предметов, явлений и процессов участвовало как можно больше анализаторных систем (зрительная, слуховая, обонятельная, тактильная, кинестетическая). Благодаря разнообразию деталей, «Пертра» всегда соответствует настроению и потребностям ребенка. Взаимодействие с множеством интересных, красочных, приятных на ощупь игровых элементов вызывает у детей интерес и повышает их познавательную деятельность. Расширение тактильных и кинестетических ощущений способствует обострению внимания, улучшению зрительной, тактильной и кинестетической памяти.

Способность к тактильному восприятию напрямую связана с развитием мелкой моторики ребенка, а, следовательно, и речи. Работа с комплексом способствует развитию мелкой моторики ребенка, координации движений пальцев, их силы, ловкости, скоординированных действий пальцев руки, формированию у ребёнка содружественных движений глаз и руки. Такое умение позволяют быстрее овладеть навыками чтения и письма и преодолеть нарушения уже сформировавшихся навыков.

Кроме этого, учитывая возрастные особенности детей, игровая деятельность занимает важное место в обучении, способствуя физическому, эмоциональному и умственному развитию.

Поэтому на основе игрового комплекта «Пертра» была разработана **программа по развитию познавательных УУД детей-мигрантов, учащихся ШРЯ, «Познаю, играя».**

Целью программы является формирование и развитие познавательных универсальных учебных действий у детей-мигрантов средствами психологического развития познавательных процессов, моторики и пространственных представлений, эмоционально-волевой сферы детей.

Познавательные универсальные учебные действия — это система способов познания окружающего мира, построения самостоятельного процесса поиска, исследования и совокупность операций по обработке, систематизации, обобщению и использованию полученной информации.

Реализация поставленной цели осуществляется путём решения следующих задач формирования и развития УУД:

Познавательные УУД:

- развитие сенсорно-зрительного восприятия;
- развитие наглядно-образного мышления;
- формирование представлений о геометрических формах, цвете, размере, симметрии;
- формирование кинестетического образа разных геометрических фигур;
- развитие способности к классификации;
- развитие пространственной ориентации, понимания пространственных отношений;
- развитие содружественных движений глаз и руки, правой и левой рук, силы и координации движений пальцев;
- формирование навыков владения карандашом, дозирования усилий и модуляции движений, необходимых для овладения письмом;

• развитие дифференцированных хватательных движений.

Личностные УУД:
• формирование положительной мотивации к учебе на основе развития познавательного интереса.

Регулятивные УУД:
• развитие произвольности и навыков саморегуляции.

Коммуникативные УУД:
• развитие коммуникативных способностей и навыков.

Возрастная группа: учащиеся 6-8 лет.

Форма работы: групповая. Состав групп при этом не должен превышать 4–6 человек. Работая в группе, учащиеся делятся на две команды и выполняют задания совместно. Или же, если задание предусматривает индивидуальное выполнение, учащиеся работают по очереди.

Игровой комплект «Пертра» представляет собой комод, состоящий из 7 наборов игровых средств и доски-основы — деревянного игрового поля с 28 отверстиями, расположенными друг под другом в 4 ряда по 7 отверстий в каждом. На поверхности доски-основы можно укладывать элементы наборов, достраивать начатые узоры, повторять их или создавать их зеркальное изображение. Основу можно располагать на большом столе или прямо на ковровом покрытии.

Набор № 2 Klassifikation (классификация).

Цели:
• формирование представлений о геометрических формах, цвете, симметрии;
• формирование кинестетического образа разных геометрических фигур;
• развитие способности к классификации;

- развитие пространственной ориентации, понимания пространственных отношений.

Примеры игр

«Цепочка». Учащиеся должны выложить цепочку фигур по образцу. Затем выложить цепочку, поменяв один признак — цвет, размер или форму.

«Угадайка». Фигуры помещаются в мешочек. Учащийся должен посчитать количество фигур в мешочке, затем, ощупывая поочередно каждую из фигур, определить ее размер, описать форму и назвать деталь. После этого достать деталь из мешочка и положить ее на место в ящик к таким же деталям.

«Вспомни фигуры». Педагог выкладывает на одной стороне доски-основы узор из 3-5 фигур, просит ребёнка посмотреть на него и запомнить. Затем накрывает узор покрывалом. На второй части доски-основы ребёнок должен воспроизвести узор.

«Классификация». Необходимо разложить фигуры, предложенные педагогом, по группам.

«Четвёртый лишний». Среди выложенных фигур нужно найти лишнюю. Предъявляется несколько серий фигур.

«Узор». Предварительно и активизировав знания о пространственных положениях (право-лево, вверху-внизу), дети выполняют инструкции педагога:

а) В правый верхний угол положи синий большой треугольник.
б) В нижний левый угол — маленький красный квадрат.
в) В правый нижний угол — маленький желтый прямоугольник.
г) В левый верхний угол — большой зеленый треугольник.
д) В середину доски — большой синий квадрат.

Набор № 3 Diskrimination (одинаковое и разное).

Цели:

- формирование представлений о форме, цвете, размере;
- развитие умения соотносить размеры предметов зрительно и с помощью практических действий;

- развитие способности к классификации;
- развитие пространственной ориентации, понимания пространственных отношений.

Примеры игр

«Построй пирамиду». Педагог на доске-основе выстраивает пирамиду на вертикальной палочке. Рядом, на таких же палочках дети должны построить точно такую же пирамиду. Затем нужно построить пирамиду, поменяв только цвет фигур, затем только размер, а потом только форму.

«Построй две пирамиды». Педагог выстраивает пирамиду. Перед ребёнком 2 вертикальные палочки. Педагог просит построить одновременно две одинаковые пирамиды. Сначала двумя руками, а затем попеременно левой рукой и правой.

«Собери бусы». Доска-основа делится на 2 части. На каждую кладётся шнур и одинаковое количество одних и тех же фигур. Напротив друг друга садятся два ребенка и им завязываются глаза. Педагог называет фигуры, а дети собирают бусы по его инструкции, находя фигуры наощупь. Затем проверяется, правильно ли собраны бусы.

«Продолжи бусы». Детям раздаются верёвки или шнурки с нанизанными фигурами. Надо найти закономерность, по которой нанизаны фигуры, и продолжить ряд.

Наборы №1 Konstruktion (пространство на плоскости) и № 5 Grafomotorik (от каракуль к каллиграфии).

Цели:

- развитие содружественных движений глаз и руки, правой и левой рук, силы и координации движений пальцев;
- формирования навыка владения карандашом, навыка письма;
- развитие пространственной ориентации.

Примеры игр

«Построй дорогу». Детям предлагается из деталей построить прямую дорогу, затем дорогу сверху вниз, снизу вверх, слева на право, диагональную, волнистую и т.д.

«Придумай дорогу». Детям предлагается придумать и построить свою дорогу, после чего зарисовать её в тетрадь.

«Аккуратный водитель». Дети делятся на две группы. Каждой группе предлагается построить дорогу по образцу. Затем необходимо прокатить по этой дороге машинку с пассажиром так, чтобы он не упал. Сначала используется машинка с двумя штырьками, затем с одним.

«Шарик». Дети строят две параллельные дороги. Необходимо провести по этим дорогам магнитные шарики с помощью магнитного держателя. Сначала используется большой шарик, затем маленький. Дети пользуются поочерёдно левой и правой рукой. Затем на доску сверху дороги кладётся оргстекло и нужно провести шарики через него.

«Строим букву». Игровое пространство делится пополам. Детям предлагается рассмотреть карточки — схемы с буквами, выбрать необходимые детали для своей буквы. Затем дети строят буквы и проверяют свою работу.

«Шарик и буква». Предлагается провести по получившимся дорогам-буквам магнитные шарики с помощью магнитного держателя. Сначала используется большой шарик, затем маленький. Дети пользуются поочерёдно левой и правой рукой. Затем на доску сверху дороги кладётся оргстекло и нужно провести шарики через него. Затем дети зарисовывают букву в тетрадь.

«Построй свою букву». Детям предлагается придумать и построить букву самим.

«В лесу». Детям предлагается внимательно рассмотреть карту — схему с лабиринтом и подобрать необходимые детали из набора. После чего дети приступают к постройке. На готовом лабиринте устанавливаются карточки — ориентиры. Педагог сообщает детям, что в лесу спрятались жуки. Они нарисовали дорожку, по которой их можно найти. У каждого дорожка своя. Детям предлагается внимательно рассмотреть схемы дорожек. По дороге дети собирают карточки-ориентиры. Когда жук найден, с помощью этих карточек дети могут составить слово из букв, написанных на обратной стороне.

Набор № 4 Relation (пространство и преобразования).

Цели:

- формирование представлений о геометрических формах;
- формирование умения различать геометрические формы по цвету и размеру;
- развитие пространственной ориентации, понимания пространственных отношений;
- формирование кинестетического образа разных геометрических фигур;
- развитие навыка скоординированных движений пальцев.

Примеры игр

«Лабиринт». С помощью деревянных пластин («флажков») строится лабиринт с одним входом и одним выходом. В зависимости от уровня дети строят различные по сложности лабиринты с разным количеством тупиков и ложных ходов. Ребенок должен вывести «пешехода» (фигурку человека) из лабиринта кратчайшим путем, передвигая его только одним пальцем так, чтобы не задеть стенки лабиринта.

«Построй узор». Педагог с помощью штырьков с круглым наконечником и разноцветных резинок из набора 11 выстраивает узор. Детям надо построить точно такой же узор, а затем зеркальный. Можно предложить детям придумать свои узоры и дать задания друг другу.

«Столик». Педагог собирает из фигур столик и устанавливает его на середине доски-основы. Дети, каждый по своей инструкции, должны поместить флажок или штырёк на доску-основу. Инструкции: положить 2 красных флажка на стол, положить бежевый флажок под стол, один штырёк закрепить слева от стола, один красный флажок закрепить перед столом, два бежевых флажка закрепить за столом, два штырька расположить справа от стола, положить бежевый флажок около стола и т.д

«Построй фигуру». Дети собирают квадрат с помощью фигур с нарисованными элементами из набора 1. Затем на второй части доски они строят такую же фигуру из штырьков с круг-

лым наконечником и резинок. После чего зарисовывают фигуру в тетрадь. Таким образом можно построить различные треугольники, прямоугольники, четырёхугольники, пятиугольники и узоры.

«Воротца». На доске-основе лежат 2 вертикальные пластины с большим круглым отверстием, 2 вертикальные пластины с маленьким круглым отверстием, резинка. Необходимо чередуя закрепить воротца по диагонали и пропустить резиночку так, чтобы она прошла через каждое отверстие. Затем взять большие синие бусины и закрепить их так, чтобы одна бусина была перед воротцами и одна за ними. Потом взять зелёные большие бусины и разместить их так, чтобы зелёные располагались за воротами, а синие — перед воротами. взять маленьких желтые и большие жёлтые бусины и расположить их так, чтобы маленькие жёлтые были перед воротцами, а большие желтые за воротцами.

Набор № 11 Handgeschicklichkeit (от хватания к схватыванию).

Цели:

- развитие дифференцированных хватательных движений;
- формирование навыка дозирования усилия и модуляции движений, необходимых для овладения письмом;
- развитие навыка счёта и классификации.

Примеры игр

«Построй фигуру». Детям предлагается построить квадрат с помощью штырьков «грибочки» различного цвета и резинок. Цвет штырьков должен соответствовать цвету резинок. Затем зарисовать фигуру в тетрадь. Таким образом можно построить различные фигуры и узоры.

«Повтори узор». Педагог на одной части доски-основы выкладывает графический узор с помощью разноцветных штырьков «грибочки» и резинок. Детям надо повторить узор на второй части доски и зарисовать его в тетрадь. Затем детям предлагается построить зеркальный узор.

«Графический диктант». Дети выполняют графический диктант в тетради под диктовку педагога. Затем нарисованный узор им надо воспроизвести на доске-основе с помощью штырьков «грибочки» различного цвета и резинок.

«Сбей кеглю». Дети делятся на 2 группы. С одной стороны доски-основы ставятся 9 кеглей. С противоположной стороны ставятся красные штырьки, которые будут обозначать черту, за которую нельзя заступать. Участники группы поочерёдно бросают шары. Побеждает та группа, которая быстрее собьёт все кегли. Используются разные металлические шары.

«Пёстрые ряды». Педагог выстраивает из стержней различного размера и цвета определенный рисунок на своей половине доски-основы. На каждый стержень надевается бусина, соответствующего цвета. Дети должны на своей половине доски сделать точно такой же рисунок, используя такие же по размеру и цвету стержни и бусины, соблюдая при этом правило: стержни ставить правой рукой, а бусины надевать левой.

«Сложный узор». Педагог выстраивает из стержней различного размера и цвета определенный рисунок на своей половине доски-основы. На каждый стержень надевается бусина, отличающаяся по цвету. Детям необходимо воспроизвести получившийся рисунок на своей половине доски-основы. По мере того, как дети справляются с заданием, рисунок можно усложнять или упрощать, изменяя количество стержней и бусин на каждом стержне.

Использованная литература:

1. Игровой комплект Пертра. Набор психолога. Методические рекомендации. М.- ИНТ.
2. Желудкова Е. А., Неборонова Г.Г., Чистякова Е. В. Перцептивный тренинг «Пертра» как средство психологической диагностики и развития дошкольников. Журнал «Обруч» №10, 2010.
3. Кленкова, О. Е. Использование перцептивного тренинга для диагностики развития дошкольников. Журнал «Педагогическая диагностика» № 1, 2002. С.94-109.

Е. М. Филакова

ФОРМИРОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ЭТНИЧЕСКИ СМЕШАННЫХ КЛАССАХ:

конспект развивающего занятия на тему «Симпатия и антипатия»

Не секрет, что современная школа превратилась в поликультурное сообщество. Перед психологами образовательных учреждений встаёт вопрос о том, как создать условия для успешного обучения и психологического развития каждого школьника. Развивающая работа является одной из составляющих психологического сопровождения адаптации детей мигрантов в поликультурном образовательном пространстве школы. Подобные занятия, целью которых является развитие психологической культуры, рассчитаны на работу в смешанных классах, где учатся дети различных национальных культур. На таких «уроках» учащиеся приобщаются к психологическим знаниям, что ведет к пониманию психологии человека, признанию ценности человека самого по себе, вне зависимости от национальности, положения, должности, возраста и пр.

Цель: познакомить с понятиями «симпатия» и «антипатия»; факторами, которые влияют на возникновение между людьми в процессе общения чувства симпатии или антипатии.

Оборудование: презентация, карточки с заданиями, отрывки видеофильмов (мультфильм про Антошку, художественный фильм «Куколка» 1989 г.).

Возрастная группа: учащиеся 10-12 лет.

Форма работы: групповая.

Содержание

- Презентация «Эталоны красоты: в разные времена, в разных странах»

• Игра «Герои сказок»
• Игра «С кем приятно общаться?»
• Просмотр видеофрагментов. Беседа

Ход занятия

Личные отношения людей основаны на разнообразных чувствах, которые они испытывают друг к другу. При общении и проявлении определённых эмоций у человека почти всегда возникают чувства симпатии или антипатии к собеседнику. Слова “симпатия” и “антипатия” происходят из греческого корня patos (патос), означающего чувство, переживание.

Симпатия (от греч. sympatheia — влечение, внутреннее расположение) — положительно окрашенное чувство, связанное с положительной оценкой человека и проявляющееся в приветливости, доброжелательности, восхищении, внутреннем расположении к кому-либо или чему-либо. Обычно возникает на основе общих взглядов, ценностей, интересов, нравственных идеалов. Может быть как устойчивым, так и сиюминутно возникшим чувством.

Антипатия (от греч. anti — «против» и patos — «страсть») — чувство неприязни, нерасположения или отвращения, эмоциональное отношение неприятия кого-либо или чего-либо. Противоположно симпатии.

Антипатия, как и симпатия, во многом безотчётное чувство, неподвластное волевым решениям, но она может возникать и сознательно в результате моральной оценки тех людей, существ или явлений, которых порицает принятая в данном обществе система взглядов.

Источником антипатии служит представление о вредности, опасности, уродстве, неполноценности объекта антипатии, приобретённое личным или наследственным опытом или же привитое воспитанием.

От чего зависит возникновение симпатий или антипатий?

Знакомство учащихся с факторами, которые влияют на возникновение между людьми в процессе общения чувства симпатии или антипатии. Разобрать некоторые из них.

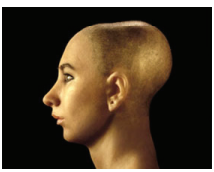
Занимательный материал

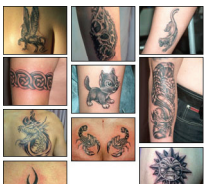
Фактор «Внешность и физическая привлекательность»

Эталоны красоты: в разные времена, в разных странах

Знакомясь с этим материалом, ученики узнают о том, какими разными могут быть понятия о красоте. Вывод, который они смогут сделать в конце, красота — относительна.

С одной стороны, она накладывает отпечаток на людей, они следуют моде, но, с другой стороны, надо оставаться индивидуальностью при любой моде и видеть эту индивидуальность в других.

	В Китае красивыми считались маленькие ноги. Девочкам с детства ноги перевязывали так, что мышцы не могли развиваться, пальцы были подогнуты, а ступни приобретали искривленную форму, которую китайцы называли формой лотоса и считали весьма привлекательной. Бедняжки в результате даже не могли ходить, их носили на спине служанки.
	У многих племен Южной Америки, Африки изменяли форму черепа. В Перу голову перетягивали для формирования выпуклостей с перетяжкой посередине. Египтяне добивались яйцеобразной формы головы, в Африке — башенки на голове. Деформировали черепа шумеры, гунны, сарматы и другие народы.
	В некоторых африканских племенах существует обычай: если женщина хочет быть красивой, она должна искусственно увеличить длину своей шеи. Так, по мнению масаи, красивая женщина — та, у которой длина шеи 35-40 сантиметров. Для того чтобы увеличить длину шеи, женщины носят специальные кольца из металла. Если женщина в чем-то провинилась перед своим мужем, эти кольца снимали, и она умирала от удушья или перелома.

	Индейцы Аляски вытягивали уши при помощи палочек и дисков. Такая особенность моды часто встречалась и встречается до сих пор на всех континентах, хотя и не всеми воспринимается однозначно.
	В Западной Африке, особенно в районе озера Чад, в детстве ребенку вставляют в губу деревянный диск. Можно с уверенностью сказать, что местным людям поцелуи неведомы.
	Многие индейцы считали белых людей совершенно некрасивыми, поскольку их тела не были раскрашены татуировками. Они были убеждены, что человека от животного отличает именно наличие рисунка на лице и теле.
	Черные зубы казались красивыми японцам и дусунам с острова Борнео. Девушки покрывали зубы черным лаком и старались как можно чаще улыбаться.
	Глаза голубого, серого и синего цвета впечатляли мужчин из германских и славянских племен. А вот в Китае такие глаза категорически не признавали и считали, что они напоминают глаза обезьян, и жгли таких людей на костре.
	Самое экстравагантное представление о красивых глазах было у майя. Они считали красивым косоглазие. Детей, родившихся косоглазыми, почитали за особо отмеченных богами. Поэтому они чаще всего становились жрецами, ибо за звездами, параллельными мирами и духами удобнее наблюдать, скашивая и так косые глаза.

Работа в группах

Фактор «Наше собственное отношение к человеку»

Игра «Герои сказок»

Цель игры

Увидеть и понять, что главное в человеке не внешность, а его душа. Ответить на вопрос: «Почему для того, чтобы распознать героев, надо было полюбить их в зверином обличие?» Ученики должны прийти к выводу, что в человеке в первую очередь важна душа, но мы не всегда можем её разглядеть, понять сразу.

Задание: посмотри на картинку, почему герой был заколдован и что его расколдовало? Почему для того, чтобы распознать героев, надо было полюбить их в зверином обличии?

Работа в группах

Фактор «Качества характера, умения»

Игра «С кем приятно общаться?»

Цель игры

Проанализировать, какие черты характера вызывают у людей симпатию, а какие – антипатию, посмотреть на своё собственное поведение со стороны. Понять значимость умения общаться, преодолевать трудности, возникающие в общении.

Задание:

На доске вперемешку прикреплены карточки с чертами характера. Нужно выйти к доске, выбрать одну черту характера, объяснить, какие чувства она может вызывать у людей, и прикрепить к соответствующему плакату («СИМПАТИЯ» или «АНТИПАТИЯ»), другие ученики могут дополнять выбор одноклассников своими комментариями.

Положительные черты характера

Искренность	Сочувствие	Доброжелательное отношение к людям
Ответственность	Чуткость	Дисциплинированность
Чувство собственного достоинства	Смелость	Выдержка

Отрицательные черты характера

Грубость	Высокомерие	Эгоизм
Хамство	Лицемерие	Упрямство

Занимательный материал

Фактор «Интересы»

Цель: формировать умение находить общие интересы с людьми для общения.

Говоря о таком факторе, как интерес, как он влияет на возникновение чувств, можно продемонстрировать две иллюстрации: песенку «Антошка» Юрия Энтина и девочку Таню Серебрякову, которая в 16 лет уже успела стать чемпионкой мира по спортивной гимнастике, но, получив серьезную травму, юная гимнастка вынуждена прекратить выступления. Большой спорт травмировал ее не только физически, но и нравственно. Бывшая чемпионка, избалованная славой, не может сжиться с мыслью, что теперь она обычная школьница. Стремление самоутвердиться толкает ее на необдуманные и жестокие поступки…

Эти примеры показывают, как одинаково плохо могут складываться отношения у человека, который не имеет интересов и не приносит другим пользу, и у очень успешного в своей области человека, не адекватно воспринимающего действительность.

В заключение следует отметить, что представленные факторы тесно переплетены между собой. Чувства человека не всегда зависят от него, нередко они бывают сильнее его сознательных намерений и желаний, поэтому очень важно знать и понимать, какие факторы могут вызывать у нас чувства симпатии или антипатии, и уважать культуру и чувства других людей.

Презентация “Симпатия и антипатия. 6 класс”

Используемая литература:

1. Преподавание психологии в школе / Учебно-методическое пособие III–XI классы / Под ред. И.В. Дубровиной. — Москва-Воронеж, 2003.
2. http://www.proza.ru/2012/05/17/1017 Гадаев А.В. Симпатия и антипатия.
3. Иллюстрации из Интернета.

Раздел 5.
РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ УЧЕНИКОВ-МИГРАНТОВ И РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КЛАССОВ

М. Ю. Чибисова

СТРУКТУРА ПЕРВИЧНОЙ КОНСУЛЬТАЦИИ С РОДИТЕЛЯМИ УЧЕНИКОВ-МИГРАНТОВ

В ходе первичной консультации с родителями ребенка-мигранта перед психологом стоят две важные задачи.

Во-первых, как в работе с любым родителем, необходимо установить контакт и способствовать установлению доверия с родителем. Необходимо понимать, что в том случае, когда родитель принадлежит к иной этнической культуре, решение данной задачи может усложняться. Родители-мигранты могут испытывать недоверие к школе в принципе: осознавая существование различия в образовательных задачах и ожиданиях, они могут опасаться, что ребенок научится в школе чему-то нежелательному, например, не будет слушаться старших или утратит уважение к родной культуре. Подобное недоверие может парадоксальным образом сочетаться со стремлением дать ребенку образование в новой стране и гордостью за то, что тот выучил язык и успешно учиться в школе.

Культурные факторы оказывают также значительное влияние на процесс установления контакта психолога и клиента. Так, Дж.Соммерз-Фланаган указывает, что для представителей многих культур само обращение к психологу противоречит традиционным копинг-стратегиям, в результате чего клиенты могут испытывать исключительно высокий уровень тревоги в процессе общения с психологом (помимо самих проблем, ставших поводом для обращения). Более того, ожидания клиентов от консультирования могут не совпадать с возможностями или стилем работы консультанта. Поэтому следует уделять особое внимание установлению контакта и созданию доверия.

Во-вторых, важно собрать общую базовую информацию о семье. Д.Соммерз-Фланаган подчеркивает, что психолог работающий с культурно отличающимся клиентом, должен понимать важность культурного контекста: с одной стороны, существуют общие характеристики культурной группы, с другой – индивидуальная степень их выраженности крайне вариативна[1]. Родители-мигранты, даже принадлежащие к одной и той же культуре, отличаются друг от друга по целому ряду параметров: языковой компетентности, миграционной истории, культурной идентичности и т.п. Безусловно, для получения полной информации требуется определенный уровень доверия, на установление которого потребуется значительное время, и не на все вопросы родителю будет готов отвечать уже при первой встрече. Тем не менее, психологу важно иметь перед собой ориентиры, помогающие определить направление сбора информации и систематизировать ее, пусть даже на это потребуется несколько встреч.

Для решения первой задачи большое значение имеет поведение психолога. Важно познакомиться с родителем и постараться запомнить, как его зовут. Зачастую родители полагают, что их имена очень сложны для русскоязычных педагогов. Если психолог запоминает имя родителя и корректно его произносит, это важнейший шаг к установлению доверия. Очень важно подчеркивать полиэтнический состав школы и наличие у учителей большого опыта по обучению детей различного этнокультурного происхождения. Необходимо также формулировать общие с родителем цели и ценности, касающиеся ребенка («И для нас, и для вас важно, чтобы ребенок получил хорошее образование»).

Для решения второй задачи важно руководствоваться неким общим планом, позволяющим проанализировать различные аспекты жизни семьи.

Дж.Шварц-Кульштадт и У.Мартин определили основные аспекты сбора информации об инокультурном клиенте. Мы

[1] Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. Clinical interweing. New Jersay, 2003. P.391

воспользуемся предложенной ими моделью для того, чтобы структурировать работу психолога с родителем-мигрантом.

Первый аспект данной структуры – **этнокультурная ориентация**, т.е. степень того, насколько клиент осознает свою сопричастность к культуре, из которой он происходит (culture of origin), и к доминирующей культуре, в которой он ныне проживает. Это понятие взаимосвязано с аккультурацией.

Обозначим основные рекомендации для оценки этнокультурной ориентации клиента:

1. Узнать, как складывалась миграционная история семьи. Можно спросить, где ребенок родился и вырос, когда семья переехала, ездит ли он на родину, как часто он это делает и т.д.
2. Прояснить, какие отношения существуют между семьей и другими представителями его культуры. Участвуют ли родители и ребенок в традиционных праздниках или обрядах? Являются ли традиции важной составляющей жизни семь?
3. Поинтересоваться тем, как родители представляет свою жизнь в будущем. Важно ли для них, чтобы ребенок сохранил связь со страной исхода? С какой страной они связывают будущее семьи?

Второй аспект взаимодействия культуры и контекста, который выделяют Дж.Шварц-Кульштадт и У.Мартин, - **семейное окружение**. Поскольку общение в семье – основной механизм трансмиссии культуры, а также важный источник поддержки, необходимо получить информацию о семейной динамике.

Дж.Соммерз-Фланаган рекомендует прояснить следующие аспекты:

1. Каков общий характер семейного окружения? Это нуклеарная или расширенная семья? Для этого могут помочь
2. следующие вопросы: «Расскажите о своей семье. Кто входит в вашу семью? Чем занимаются члены вашей семьи? Как часто ваша семья собирается вместе?»

3. Насколько от ребенка ожидается (явно или неявно) согласие с семейными ценностями и убеждениями? Насколько значимо для родителя, чтобы ребенок соответствовал семейным ожиданиям? Это можно прояснить, например, следующим образом: « Какой жизни вы бы хотели для своих детей? Было ли такое, что ваш ребенок спорит с вами и если да, то по каким поводам?»

4. Чем отличаются требования, предъявляемые семьей, и требования, предъявляемые школой?

Следующий аспект сбора информации – с**оциальное окружение**, а именно структурные особенности сообщества, в котором живет клиент (географическое местоположение, система социальной поддержки, условия труда, социополитическая ситуация и т.д.).

Дж. Соммерз-Фланаган предлагает следующие направления обсуждения социального окружения с клиентом:

1. С кем общается семья? Есть ли там люди сходного этнокультурного происхождения? С кем дружит ребенок, общается ли он преимущественно с детьми той же этнической группы или у него есть русские друзья?

2. Насколько новое место проживания отличается от прежнего? В чем заключаются эти различия?

3. Кем работают родители? Каков их социально-экономический статус?

4. Какие слои социума играют для семьи поддерживающую роль? Как он воспринимает социальные институты, например, правительство, систему образования и т.п. Важно спросить, к примеру: «К кому вы обращаетесь, если вам нужна помощь?»

Наконец, четвертый аспект взаимодействия культуры и контекста – **языковые особенности**. Высокий уровень владения языком во многом является предиктором успешной адаптации. Поэтому важно отслеживать не только то, на каком языке говорит клиент, но и уровень его владения этим языком.

Необходимо, по Дж.Соммерз-Фланагану, обратить внимание на следующие моменты:

1. На каком языке предпочитают говорить в семье? (При этом необходимо помнить, что прямой вопрос об уровне владения языком – не лучший способ оценки языковой компетентности).

2. Говорят ли дома на русском языке? Насколько хорошо он владеет данным языком?

Дж.Соммерз-Фланаган предлагает общие рекомендации для начального этапа работы с культурно отличающимися клиентами[2]

Общая информация:

1. Расспрашивайте об этнических, культурных, племенных и прочих различиях, которые очевидны или становятся очевидными по итогам информации, полученной от клиента

2. Не настаивайте на более глубоком исследовании этих различий, чем то, что было предложено

3. Осознайте, что культурная идентичность и степень аккультурации гибки и изменчивы.

4. Не считайте само собой разумеющимся, что члены одной и той же семьи или пары имеют одинаковый уровень идентификации с культурой или одинаковый опыт взаимодействия с доминирующей культурой.

Семья:

1. Признайте, что во многих культурах семья играет центральную роль, поэтому обходитесь с семейными темами с особым вниманием и чувствительностью.

2. Не навязывайте клиенту свое собственное определение семьи или определение, которое вы прочитали применительно к культуре клиента. Будьте открыты тому, как клиент сам воспринимает свою семью.

---

[2] Sommers-Flanagan J., Sommers-Flanagan R. Clinical interweing. New Jersay, 2003. P.396

3. Позвольте нескольким членам семьи прийти на первичную встречу, если они настаивают на этом.

Коммуникативный стиль

1. Помните, что паттерны визуального контакта, прямая вербализация проблемы, ведение записей и др. детерминируются культурными нормами, которые весьма разнообразны

2. Не демонстрируйте чрезмерно фамильярный стиль общения, даже если обычно ведете себя таким образом. Стремитесь проявить уважение к клиенту

3. Проясняйте, если что-то непонятно

4. Не проясняйте таким образом, чтобы недостаток ясности казался проблемой клиента

Раздел 6.

РАБОТА С ПЕДАГОГАМИ, ОБУЧАЮЩИМИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

М. В. Моисеева

УПРАВЛЕНИЕ ШКОЛОЙ, РЕАЛИЗУЮЩЕЙ ИНТЕГРАЦИЮ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Каждый директор знает место своей школы в рейтинге школ Москвы,а также то, что этот рейтинг определяется по результатам ЕГЭ. Вопрос в том, насколько правомерна такая монокритериальная оценка эффективности работы школы,если в ней учатся до 20% (а иногда и более) детей-мигрантов — носителей совершенно иной культуры, иного социального и образовательного опыта, плохо владеющих русским языком. Во всех школах крупных российских городов приток детей-мигрантов становится всё больше, а в Москве и Санкт-Петербурге он увеличился в геометрической прогрессии по сравнению с тем, что было 20 лет назад.

К сожалению, до сих пор не определена правовая база для обучения детей-мигрантов, что иногда приводит к парадоксальным ситуациям. Например, с 1 сентября 2012 года школам Москвы не рекомендуется принимать учащихся из Московской области, но при этом дети-мигранты, только что приехавшие в Москву вместе с родителями и прошедшие первичную систему регистрации, поступают в те школы, которые выберут сами. Несомненно, дети должны иметь законное право учиться там, где живут и работают их родители. В чем же провинился ребенок, родители которого живут в 4 км от МКАД, работают в Москве и здесь же платят налоги? Очевидно, что на обучение ребенка — гражданина Российской Федерации, владеющего русским языком и учащегося в системе российского образования, школа и в её лице государство потратят гораздо меньше усилий и средств, чем на обучение ребенка, которому нужна помощь и в изучении русского языка, и в адаптации к новым условиям жизни.

Вопрос приоритета существенно влияет на бюджет школы и на государственное финансирование каждого ученика. Летом 2011 года активно обсуждалось инклюзивное образование детей с особыми образовательными потребностями. Группы экспертов определяли «стоимость» обучения каждого ребенка в зависимости от его проблемы: детей-аутистов с высоким уровнем функционированияи синдромом Аспергера— по одной шкале, детей-инвалидов с ДЦП — по другой. Была просчитана общая стоимость ребенка с инвалидностью и без, но относящегося к группе «особых детей». Конечно, если ребенок-инвалид обучается не в специальной, а в обычной школе, то для него должна быть создана особая среда, с ним должны работать специалисты, классы должны делиться на более мелкие группы и т.д. Давайте подумаем, можно ли здесь проводить параллель с обучением детей-мигрантов.

У многих мигрантов есть проблемы с русским языком, но не каждая школа получает дополнительные средства из государственного бюджета на обучение русскому языку детей-иностранцев. В итоге, нагрузка падает либо на школу, которой приходится самой решать вопросы, связанные с дополнительными занятиями детей, либо на родителей. Сейчас новые условия системы оплаты труда, поэтому при большом количестве детей-мигрантов в школе несоизмеримо возрастает психологическая, методическая, эмоциональная нагрузка на преподавателя. Как ее нужно учитывать при оценке работы преподавателя? Какие новые локальные акты должны появиться в школе, чтобы предотвратить конфликты внутри коллектива? Вполне понятно желание руководителей школ найти такую педагогическую модель, которая позволит детям-мигрантамкак можно быстрее включиться в традиционный учебный процесс, а школе — не снизить показатели уровня обученности учащихся, эффективности воспитательной работыи общего психологического климата.

Работая уже почти два десятка лет с детьми-мигрантами, педагоги и администрация гимназии №1540 пришли к выводу, что

такой моделью может стать инклюзивное образование, то есть плавное, неконфликтное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в новую образовательную среду.

При этом система воспитательной работы строится на основе двух ключевых понятий:

- *социализация* —процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей — охватывает все процессы коммуникации, обучения и приобщения к культуре, с помощью которых человек приобретает способность участвовать в общественной жизни;
- *инкультурация* — обучение традициям и нормам поведения в конкретной культуре —предполагает формирование типа общения с другими людьми, приемов самоконтроля над поведением и эмоциями, способов удовлетворения основных потребностей, ценностно-смыслового отношения к различным явлениям окружающего мира.

В ходе социализации и инкультурации формируется культурная идентичность человека. В то же время осознание своей культурной идентичности происходит на фоне более глубокого изучения и понимания других культурных групп, с представителями которых современному человеку приходится общаться ежедневно. В последние 5-10 лет отечественная психолого-педагогическая наука и практика освоили новое направление обучающих программ, семинаров и тренингов по развитию навыков межкультурной коммуникации и культурной сензитивности, которые широко используются за рубежом. Помимо реорганизации учебного расписания и использования методики разноуровневого обучения, усилия педагогов сосредоточены на организации воспитательной работы и взаимодействия с родителями учащихся.

Социально-психологическая служба регулярно консультирует учителей и классных руководителей по особенностям учащихся, которые обучаются по модели инклюзивного образования в рамках проекта «Интеграция». В начале учебного года проводятся обучающие семинары для новых учителей, а

также отдельное родительское собрание для участников проекта «Интеграция». Практически со всеми этими родителями организуются индивидуальные встречи по определению стратегии работы в текущем учебном году. В первой четверти проходят еженедельные тренинги по адаптации пятиклассников, классные часы в 5-8 классах по формированию принимающего отношения к детям-мигрантам.

В течение учебного года психологическая служба проводит совещания с партнерскими организациями (например подростковым Центром «Перекресток»), индивидуальные консультации родителей новых детей и учителей по всем возникающим у них проблемам, анкетирование и тестирование учащихся 5–8-х классов. Разрабатываются индивидуальные схемы взаимодействия учащихся и их родителей с психологами и педагогами, обеспечивающими поддержку и сопровождение в учебном процессе. Кроме того, родители и дети встречаются со специалистами в социальных сетях: Facebook, ВКонтакте, Одноклассники.

Ежемесячно собирается Родительский клуб, в котором участвуют родители как обычных детей, так и детей-мигрантов. В 2011-2012 учебном году они обсуждали такие темы, как «Школа и как в ней выжить нашим детям?», «Учитель и ученик. Проблемы взаимоотношений», «Учитель и родитель. Проблемы взаимоотношений». На родительских собраниях в классах обсуждались участие родителей в формировании у их детей толерантного отношения к детям-мигрантам, а также проблемы поведения в подростковом возрасте.

«Школа вожатых» обеспечивает формирование позитивного мышления и толерантности у старшеклассников, имеющих склонность к лидерству и педагогической деятельности. В рамках учебного плана, по которым проходят занятия в Школе вожатых, учащиеся знакомятся с основами межкультурного взаимодействия, готовятся к занятиям, которые впоследствии проводят с только что зачисленными в школу детьми на традиционных общешкольных выездных семинарах. Такие семи-

нары для новых учеников, среди которых немало мигрантов, чрезвычайно важны, так как благодаря им удается быстрее решить проблемы с дисциплиной и взаимоотношениями учащихся внутри класса.

Гимназия №1540 с начала своего существования использует систему разноуровневого обучения. При поступлении в гимназию учащиеся сдают вступительные тесты по основным предметам школьного цикла (математика, русский, английский), что позволяет в дальнейшем распределить их по учебным группам в зависимости от уровня. Соответствующим локальным актом в школе определены правила перехода с одного уровня на другой, порядок выставления оценок и т.д. При наличии отдельного финансирования 5-7 классы могут делиться на группы-по 8-12 человек для занятий русским языком или математикой. Малая наполняемость групп, а также подготовленный учитель, понимающий, с какими трудностями сталкивается ученик с особыми образовательными потребностями, способствуют более качественному усвоению знаний и мягкой и неконфликтной адаптации при переходе в традиционный учебный класс. В то же время, что и занятия в параллели, с некоторыми учениками проводятся индивидуальные занятия, которые позволяют им работать в своем темпе и довольно быстро догнать класс.

Таким образом, для обеспечения доступности обучения для детей-мигрантов в обычной средней школе администрации необходимо выстроить учебный процесс на основе интеграции разных форм и методов обучения с учетом потребностей отдельных учащихся. Конечной задачей в этом случае будет адаптация учащихся-мигрантов с помощью сочетания групповых и индивидуальных занятий и разработки индивидуальной образовательной траектории для каждого ребенка, нуждающегося в поддержке. Если система выстроена правильно, то обычно к старшим классам (8-9) учащиеся-мигранты уже настолько хорошо осваивают школьную программу, что способны сдать экзамены и пройти итоговую аттестацию.

Таким образом, при оценке эффективности работы школы в конце каждого учебного года помимо результатов ЕГЭ можно было бы использовать следующие количественные и качественные показатели:

- *сохранность контингента учащихся* — исключение ситуаций, когда ученик-мигрант остается на второй год или переходит в другую школу из-за академической неуспеваемости;
- *стабильность благоприятного психологического климата в школе*, выражающегося в отсутствии серьезных конфликтов между участниками образовательного процесса, драк и неприятия отдельных учеников другими школьниками и учителями;
- *единство ученического и педагогического коллектива*, в основе которого лежит толерантность, отсутствие противодействующих группировок, угроз отдельным учащимся или группам учащихся со стороны других;
- *высокий уровень вовлеченности родителей* детей-мигрантов в жизнь школы, взаимодействие с педагогическим коллективом, понимание их роли и места в социокультурной интеграции детей в условиях московского образования;
- *стабильные академические показатели* освоения мигрантами учебных дисциплин без снижения уровня обученности у других учащихся класса;
- *высокий уровень профессиональной подготовки учителей и других членов педагогического коллектива* для работы с детьми-мигрантами, широкий кругозор в области межкультурной коммуникации и владение практическими навыками профилактики и решения возможных конфликтов, связанных с особенностями обучения детей-мигрантов в условиях обычной школы;
- *наличие продуманной системы приема детей-мигрантов* в школу и их дальнейшего сопровождения по методике инклюзивного обучения;

- *создание оптимальных условий для обучения детей-мигрантов* — изменение расписания, разноуровневое обучение по отдельным предметам, сочетание разных форм учебной деятельности и пр.;
- *создание системы психолого-педагогической поддержки* непосредственно в стенах учебного заведение (индивидуальное и групповое консультирование, проведение психологических тренингов, направленных на повышение эффективности межкультурного взаимодействия и межкультурной сензитивности);
- *создание системы помощи в освоении русского языка и подготовки* к прохождению аттестации в формате ГИА и ЕГЭ.

М. Ю. Чибисова

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ПРОГРАММЫ ГРУППОВЫХ ЗАНЯТИЙ

Реализация программ интеграции детей-мигрантов предъявляет особые требования к профессиональной компетентности учителя. Поэтому одним из важных направлений работы психолога становится психологическое просвещение учителей в области межкультурной коммуникации, повышение их межкультурной компетентности. На это и направлены предлагаемые программы семинаров — тренингов.

Данные семинары имеют установочный характер, они могут использоваться для работы с педагогамив начале реализации школой программ интеграции детей-мигрантов.

Семинар-тренинг для педагогов «Что такое культура?»

Цель: повышение межкультурной компетентности педагогов.

Задачи:

- познакомить педагогов с понятием культуры как совокупности правил и ценностей,
- углубить знания участников о культурном многообразии ценностей,
- способствовать формированию навыка дифференциации этнокультурных различий в образовательном процессе

Общая продолжительность тренинга — 2,5 часа.

Вступительное слово ведущего

В начале необходимо сказать несколько слов о целях предстоящего семинара. Например:

«Вот уже несколько лет в нашу школу приходят учиться дети из стран ближнего и дальнего зарубежья. Кто-то из них легко и успешно адаптируется, а с кем-то возникают сложности. Почему детям-мигрантам непросто адаптироваться в новой среде? Неужели они не могут научиться жить по нашим правилам? Что нужно знать учителю, который работает в многонациональном классе? Ответам на эти вопросы посвящено наше сегодняшнее занятие».

Разминка «Найди пару»

Время: 15 минут

Инструкция участникам:

Сейчас вы получите карточку с названием национальности. Вам необходимо найти в группе человека такой же национальности, не используя слова (т.е. с помощью мимики и жестов).

Материалы:

Для игры необходим набор карточек с названиями национальностей по числу участников. В наборе должно быть по две карточки с названиями каждой национальности.

Варианты национальностей:

- русский
- немец
- француз
- итальянец
- американец
- грузин

Ход упражнения:

По команде ведущего участники одновременно начинают поиск своих партнеров.Когда все участники разбились по парам, ведущий просит каждую пару назвать свою национальность и рассказать, как они нашли друг друга.

Если число участников в группе нечетное, можно предложить участникам разделиться на тройки.

Упражнение «Артефакт»

Время: 30 минут

Материалы:

бумага формата А4, цветные карандаши или фломастеры, флип-чарт или доска.

Инструкция участникам

В данном упражнении возможны два варианта инструкции:

1) Вам предложили принять участие в составлении коллекции нового музея. В этом музее будут представлены экспонаты, отражающие связь человека со своей культурой и своим народом. При этом необходимо помнить, что в музей можно поместить только нечто материальное. Это значит, что в качестве артефактов не могут выступать духовные ценности (гостеприимство и т.п.), природные объекты (река Волга, русский лес, морозы, сибирские просторы и т.д.), памятники архитектуры (Кремль, церковь и т.д.).

2) Представьте себе, что вы отправляетесь на международную конференцию, где будут представители различных народов и культур. Вам нужно привезти с собой предмет, отражающий связь с вашей культурой и вашим народом. При этом необходимо помнить, что привезти можно только нечто материальное. Это значит, что в качестве артефактов не могут выступать духовные ценности (гостеприимство и т.п.), природные объекты (река Волга, русский лес, морозы, сибирские просторы и т.д.), памятники архитектуры (Кремль, церковь и т д.). Предметов может быть несколько.

По итогам этой инструкции возможно два варианта формулировки задания для участников:

Вариант 1:

Нарисуйте артефакт (предмет), который мог бы явиться экспонатом в таком музее и который для вас отражал бы связь с вашим народом и вашей культурой.

Вариант 2:

Принесите (привезите с собой) такой предмет. (Этот вариант может выступать в качестве домашнего задания и вводит участников в контекст мероприятия заблаговременно.)

Ход упражнения

Участники по очереди представляют свои предметы/рисунки и объясняют свой выбор. Затем ведущий предлагает участникам внимательно рассмотреть предметы или рисунки, предложенные другими, и объединиться с похожими в группы. Количество групп и человек в группе не регламентируется и принцип похожести не оговаривается. Каждая группа должна сформулировать, чем похожи их предметы, и по какому принципу они объединились. Ведущий записывает названия групп на флип-чарте или доске. (Примерные варианты названий: «национальная кухня», «предметы быта», «народные промыслы» и т.п.)

Обсуждение

Какие чувства возникают, когда вы рисуете или показываете данные предметы? Были ли другие варианты и почему остановились именно на этом?

По итогам проведения этого упражнения ведущий показывает записи на доске и спрашивает: «Как все это можно назвать одним словом?» Участники могут предлагать свои варианты. Если участники не называют слово «культура», ведущий спрашивает: «Можно ли это назвать культурой?» Получив ответы участников, ведущий говорит: «Можно ли сказать, что культура этим исчерпывается? Для того чтобы получить ответ на этот вопрос, предлагаю вам следующее упражнение».

Игра-симуляция «Города»

Время: 20 минут

Материалы:

карточки с правилами поведения в различных городах.

Инструкция участникам

«Вы все — жители разных городов. Жители каждого города чем-то похожи друг на друга, но во всех городах они любят общаться, высказывать свое мнение по разным вопросам. Именно этим мы и будем заниматься: будем разговаривать сначала в своем городе, а затем получим возможность познакомиться с соседями. Сейчас жители каждого города получат карточку, на которой написано, чем именно вы похожи. Прочтите ее молча и отложите в сторону.»

Ход игры

Участники делятся на три группы: город А, Б и В. Каждая группа получает карточку с правилами поведения, знакомится с ними.

Город А:

1. Вы считаете, что истина рождается в споре, поэтому постоянно дискутируете друг с другом.
2. Вы уважаете личное пространство другого человека, поэтому никогда не прикасаетесь к собеседнику.
3. Вы считаете, что нет ничего плохого в том, чтобы перебивать собеседника, и часто это делаете.

Город Б:

1. Вы считаете, что главное — сохранить хорошие отношения между людьми, поэтому обычно соглашаетесь с собеседником.
2. При разговоре вы стремитесь создать максимально теплую атмосферу, поэтому часто прикасаетесь к собеседнику.
3. Вы используете много вежливых слов: «спасибо», «пожалуйста», «извините»…

Город В:

1. Вы считаете, что главное достоинство человека — скромность, поэтому предпочитаете отмалчиваться и говорите, только если к вам обращаются.
2. Вследствие скромности вы не смотрите в глаза собеседнику.
3. Вы часто переспрашиваете собеседника: это способствует взаимопониманию.

Затем ведущий дает следующее задание, в ходе которого участники отрабатывают технику общения по полученным правилам: «Сейчас я назову тему для обсуждения. Вам нужно будет общаться с жителями своего города, соблюдая ваши правила». (2 мин) Для обсуждения можно предложить тему: «Самое здоровое питание — вегетарианство».

Когда правила общения в группе освоены, ведущий дает следующее задание: «Теперь по одному жителю каждого города отправляются в соседние города. Вам нужно общаться с ними, сохраняя неизменными свои собственные качества. Для обсуждения предлагается новая тема…»

Этот шаг повторяется 2–3 раза, причем участники могут переходить в другие города сначала по часовой стрелке, потом — против. Для каждого обсуждения отводится 3 минуты.

Варианты тем для дискуссии:

1. Книги всегда лучше экранизаций
2. Лучшее время года — зима
3. Блондинки красивее брюнеток
4. Самолеты лучше поездов
5. Собаке не место в квартире

После этого группы возвращаются в общий круг.

Обсуждение

1. Как проходило ваше общение?

2. Какими вам показались жители других городов? (После ответа на этот вопрос можно озвучить содержание инструкций.)

3. Какие мысли и чувства у вас возникали во время общения в своем городе и с жителями других городов?

4. Какие реальные явления иллюстрирует эта игра? Приведите примеры.

Важно, чтобы участники не говорили друг другу о полученных ими инструкциях.

В ходе обсуждения жители других городов описываются как «странные» и «непонятные», часто возникают негативно окрашенные характеристики: «наглые», «закрытые», «чопорные». Этому следует уделить особое внимание, поскольку подобная ситуация демонстрирует типичные ошибки восприятия, возникающие в ходе межкультурной коммуникации.

Теоретическое резюме

Время: 30 минут

По итогам обсуждения игры ведущий знакомит участников с концепцией культуры как айсберга и соотносит выделенные в ходе занятия компоненты культуры с надводной и подводной частями айсберга.

Примерный вариант теоретического комментария

Понимание культуры, сложившееся в педагогической практике, отличается от ее трактовки в психологии. Мы можем называть культурой уровень общей образованности и воспитанности человека («так себя вести некультурно»), правила этикета («культура поведения за столом»), направления в искусстве («культура Древней Греции»).

Все эти трактовки, безусловно, справедливы, но они не позволяют понять причины трудностей, которые могут возникать в процессе взаимодействия представителей различных народов. И тут на помощь приходит определение культуры, предложенное этнопсихологами: культура — это система представлений, правил, установок, ценностей и моделей поведения, общих для группы людей и обеспечивающих ее устойчивость. Культура — это характеристика **группы людей**. Отдельный представитель

группы является носителем культуры. Своя культура есть у профессиональных групп (культура фермеров), у возрастных (молодежная культура), у религиозных (протестантская культура), а также у этнических групп.

Культура имеет сложную структуру. Для того чтобы лучше представить многоплановость культуры, ее можно сравнить с айсбергом.

«Надводная» часть айсберга — это явная культура, те ее элементы, которые легко заметить, осознаваемые, видимые. Именно о них говорят в первую очередь, когда речь заходит о культурных различиях. Сюда можно отнести язык, обычаи, фольклор, национальную кухню, народные промыслы, традиционные костюмы, песни и танцы, игры и т.д.

Что из названного нами можно отнести к верхней части айсберга? (Тут можно апеллировать к результатам упражнения «Артефакт»)

Однако, как правило, причина трудностей межкультурного взаимодействия, прежде всего, в том, что на поведение человека влияет нижняя, «подводная» часть айсберга. Сюда относится так называемая неявная, скрытая культура — феномены, которые скрыты от непосредственного наблюдения.

В нижней части айсберга находятся такие феномены, как:

- неписаные правила поведения (как принято обращаться к старшим, как встречать гостей, как приветствовать друг друга и т.д.). Скажем, у русских принято к малознакомому человеку обращаться на «вы», а испанцы практически сразу со всеми переходят на «ты».
- социальные нормы (что считается приличным, а что — нет). Например, в Испании широко распространена такая форма неформального приветствия, как поцелуй. Она может использоваться практически сразу после знакомства. А в России так приветствуют только достаточно близких людей.
- ценности и их иерархия. Большинство ценностей универсальны и в той или иной степени представлены в каждой

культуре. Однако их значимость и трактовка разнятся. Так, и для русской, и для азербайджанской семьи школьные успехи ребенка довольно важны, но именно для азербайджанских родителей плохая успеваемость может выглядеть как позор семьи. К вопросу ценностей, важных для той или иной культуры, мы вернемся позже.

- нормы невербальной коммуникации: специфические жесты и их значение, величина личного пространства и пр. Например, русские, когда считают, загибают пальцы руки, а англичане, наоборот, перед тем как начать считать, загибают пальцы в кулак и при счете разгибают.
- представления о «правильной» модели семейных отношений и способах воспитания детей и пр. Скажем, в России бабушки принимают очень активное участие в воспитании внуков (сидят с ними, пока родители работают, водят в школу или на кружки и т.п.), а в ряде европейских культур (в той же Германии, например) от бабушек и дедушек этого не ожидается.

Что из названного нами можно отнести к «подводной части» айсберга? (Вспоминаем упражнение «Города».)

Необходимо подчеркнуть, что все эти особенности воспринимаются представителями культуры как совершенно естественные, и отклонение от них вызывает удивление или раздражение. Именно столкновение различных систем норм и правил лежит в основе межкультурных конфликтов. Например, у русских педагога принято называть по имени и отчеству, у немцев — по фамилии, добавляя при этом «Frau» или «Herr», а таджики выразят свое уважение, обратившись к нему «Учитель». Однако русскую учительницу, которая привыкла, что ее называют Анной Петровной, такое обращение ученика-таджика может обидеть: неужели он не помнит, как ее зовут?

Конечно, может возникнуть вопрос: насколько правомерно говорить о культуре как о системе правил, если далеко не все

этих правил придерживаются. Например, в русской культуре принято проявлять уважение к пожилым людям и, в частности, уступать им место в транспорте, однако так поступают далеко не все. Необходимо понимать, что носителями культуры людей делает не столько **соблюдение** правил, сколько **знание** о них и понимание последствий их нарушения. Например, мы можем не уступить место бабушке в трамвае, но мы знаем, что правильно было бы поступить именно так.

Ценности культуры находят отражение и в особенностях семейного воспитания, и в специфике системы образования.

Приведем такой пример.

В немецкой культуре одной из очень важных ценностей является самостоятельность. Поэтому с самого раннего детства ребенка приучают к тому, что он может справиться сам, а если ему нужна помощь, он может попросить взрослого. Для русской культуры высокой значимостью обладает ценность взаимной поддержки. В итоге русские мамы гораздо больше помогают своим детям, чем немецкие, причем не дожидаются, пока ребенок их об этом попросит. И это совершенно не значит, что одна модель воспитания лучше другой, просто они направлены на достижение разных целей. Данная специфика ценностных ориентаций находит отражение и в системе немецкого образования. Выпускник немецкой школы будет на первый взгляд меньше знать, чем выпускник русской школы (скажем, не каждый немецкий студент сможет прочитать наизусть стихотворение немецкого поэта), но он будет более самостоятельным, сможет сам найти нужную ему информацию.

После краткого обсуждения ведущий предлагает участникам задуматься над тем, почему, если базовые ценности в разных культурах различны, могут возникать трудности в процессе общения между представителями различных культур. Для ответа на это вопрос предлагается следующее упражнение.

Упражнение «Гость»[1]

Время: 30 минут

Материалы: карточки с написанными ценностями.

Инструкция участникам

«Представьте себе, что вы все — жители разных стран. В каждой стране есть какая-то главная ценность, которая наиболее полно характеризует ее культуру. К вам собирается приехать человек из другой страны. Проблема заключается в том, что он не говорит на вашем языке, и вы можете общаться с ним только молча. Кроме этого, он не может видеть, поскольку глаза у него завязаны. Вы должен невербально представить главную ценность вашей культуры, а гость должен догадаться, что вы имеете в виду. Гостя можно задействовать, но нельзя причинять ему вред».

Ход упражнения

Участники делятся на 3-4 группы. Каждая группа получает карточку с названием ценности (можно использовать такие ценности: организованность, бережливость, самостоятельность, уважение традиций, толерантность, взаимопомощь). Группы получают 5 минут, чтобы обдумать, как показать эти ценности.

Затем каждая группа выбирает одного участника, который становится «гостем». Посещение «гостями» чужих стран происходит по очереди, не одновременно.

«Гостю» завязывают глаза. Участники группы «хозяев» знакомят его со своей ценностью, причем все остальные участники в это время молчат. После того, как «хозяева» показали все, что хотели, гостю развязывают глаза.

Ведущий спрашивает «гостя» о том, что с ним происходило во время «экскурсии». Он описывает действия хозяев. Потом ведущий спрашивает гостя о том, какую ценность, по его мнению, хотели показать хозяева. Гость может высказать несколько предположений.

---

[1] Interkulturelle Kompetenz fuer Grundschullehrer. Handbuch. Sofia, 2006.

Для записи догадок используется таблица:

Что подумал гость?	Что подумали другие участники?	Что хотели показать хозяева?

Догадки гостей ведущий записывает в первую колонку. Затем аналогичный вопрос ведущий задает остальным участникам, и они также могут предложить свои варианты. Эти версии заносятся во вторую колонку. Потом наступает очередь хозяев, и они рассказывают, что они хотели представить. Ценность хозяев записывается в третью колонку.

После того, как вся строка заполнена, можно переходить к следующему гостю. Когда все группы показали свои ценности, можно переходить к общему обсуждению.

Обсуждение

Участникам могут быть предложены следующие вопросы:

1. Сложно ли было показать и угадать ценность?
2. Что чувствовали «гости» и «хозяева» по отношению друг к другу?

После этого можно переходить к анализу таблицы. Ведущий обращает внимание участников на расхождения между столбцами и спрашивает, какой реальный феномен иллюстрирует эта игра. В ходе обсуждения необходимо подчеркнуть, что одни и те же ценности в различных культурах могут проявляться по-разному, и не всегда бывает просто отследить и правильно интерпретировать ценности другой культуры. Если участники обладают опытом межкультурного взаимодействия, можно попросить их привести примеры столкновения с ценностями иной культуры из собственной жизни.

На что обратить внимание при проведении упражнения

Не следует предлагать участникам ценности, которые сравнительно легко показать: дружелюбие, гостеприимство и т.д.

Очень большое значение для успеха упражнения имеет дисциплина среди участников. Ведущему следует оговорить важность соблюдения тишины и по необходимости останавливать участников, высказывающихся не вовремя.

Зачастую участники склонны привносить в игру элемент соревновательности, расценивая неспособность «гостя» отгадать ценность как собственную неудачу. В этом случае важно обратить их внимание на то, что цель упражнения — не добиться правильных отгадок, а познакомиться с определенными процессами.

Обсуждение

Время: 20 минут

Ведущий предлагает участникам вспомнить ситуации, когда они стакивались с представителями других этнических культур. Что показалось удивительным в этих ситуациях, на какие различия прежде всего обращали внимание?

Далее предлагается вспомнить ситуации, когда проявлялись культурные различия в понимании ценностей.

Обратная связь по итогам тренинга

1. Ведущий предлагает ответить на вопросы:

2. Что нового я узнал на сегодняшнем занятии?

3. Какие моменты были для меня особенно эмоциональными?

4. Как я могу применить полученные знания в своей личной и профессиональной жизни?

Семинар-тренинг «Как понять ребенка из иной культуры?»

Цель: повышение межкультурной компетентности педагогов.

Задачи:

- углубить знания участников о культурном многообразии ценностей,
- способствовать формированию навыка дифференциации этнокультурных различий в образовательном процессе,
- формировать умение подбирать и реализовывать культурно-специфические педагогические приемы.

Общая продолжительность тренинга —2 часа.

Разминка «Встреча земляков» [2]

Время: 10 минут.

Цель

актуализировать тему этнических различий.

Инструкция участникам

Представьте себе, что вы находитесь в аэропорту, где одновременно приземлилось несколько самолетов из разных стран. Среди большого количества пассажиров вам необходимо найти своего земляка. Узнать его можно только по традиционному приветствию, принятому в вашей культуре. Тот, кто поприветствует вас таким же образом, и есть ваш земляк. Разговаривать при этом не разрешается.

Ход упражнения

Участники получают карточки, на которых указано, к какой культуре они принадлежат и каким образом в этой культуре принято приветствовать друг друга. По сигналу ведущего они начинают искать земляка.

---

[2] Рот Ю., Коптельцева Г. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг: учебно-методическое пособие. — М.: ЮНИТИ — ДАНА, 2006.

Примеры карточек:

- Вы — представитель французской культуры, ваше приветствие:
  Двоекратный поцелуй, причем партнеры при этом не касаются друг друга, а как бы имитируют поцелуй «в воздух».

- Вы — представитель культуры США. Ваше приветствие:
  Коротко сказать «хэлло», стоя от партнера на расстоянии примерно 50 см.

- Вы — представитель немецкой культуры. Ваше приветствие:
  Стоя на не слишком близком расстоянии от партнера, коротко и крепко пожать ему руку.

- Вы — представитель культуры маори. Ваше приветствие:
  Три раза потереться носом о нос партнера.

- Вы — представитель индийской культуры. Ваше приветствие:
  Сложить ладони вертикально перед грудью и слегка поклониться.

- Вы — представитель японской культуры. Ваше приветствие:
  Держа руки по швам, сделать легкий поклон (наклон туловища под углом 45 градусов) в сторону партнера, замереть на две секунды.

После того, как все земляки нашлись, ведущий просит всех озвучить, к какой культуре они принадлежат.

Обсуждение

Какие чувства возникают, когда удается найти земляка?

На что обратить внимание при проведении

Участники могут выполнять упражнение «вперемешку» или же, не договариваясь, встать в круг и по очереди демонстрировать каждое приветствие. Это решение группа должна принять самостоятельно.

Упражнение можно усложнить, если ввести сходные приветствия. Например, у испанцев, как и у французов, принят двоекратный поцелуй, но с прикосновением в партнеру.

Упражнение «Ценности культуры»

Время: 30 минут

Теоретическое введение

Ведущий предлагает участникам вспомнить об айсберге культуры, о котором шла речь в прошлый раз, и о его «подводной части». Затем ведущий рассказывает о трех типах ценностей.

Примерное содержание рассказа:

Известный голландский антрополог Г.Хофстеде полагает, что поведение индивида определяется тремя факторами.

1. Универсальная человеческая природа — то, что свойственно всем людям: основные потребности (в безопасности, в пище и т.д.), психологические процессы и функции (в том числе эмоции) и т.д. Эти характеристики наследуются и являются врожденными.

2. Культура — усвоенные в процессе взросления правила и нормы поведения. Так, чувство страха свойственно всем людям, однако способы его выражения и восприятия зависят от культуры.

3. Личность — уникальное и неповторимое сочетание черт и характеристик, отличающее конкретного человека и делающее его индивидуальностью. Личность формируется под влиянием собственного жизненного опыта.

В соответствии с идеями Хофстеде можно сказать, что система ценностей каждого человека включает три уровня:

1. Общечеловеческие (ценность жизни, семьи, труда)

2. Культурные (уважение к старшим в восточных культурах, раннее отделение детей от родительской семьи в западных, пищевые запреты и т.д.)

3. Персональные, или личные — свойственные только данному человеку (предпочтение классической или детективной литературы, определенного цвета и стиля в одежде, способа проведения досуга и т.п.)

Затем ведущий предлагает следующее упражнение, в ходе которого участникам будет нужно потренироваться в различении трех типов ценностей.

Ход упражнения

Участников знакомят с классификацией ценностей на три группы. После этого они получают список ценностей:

1. Человеку необходимо ощущение защищенности и безопасности.
2. Старших нужно уважать и прислушиваться к их совету.
3. Нужно хорошо знать родной язык.
4. Если в семье рождаются мальчики, это лучше, чем если рождаются девочки.
5. Следует развивать музыкальный слух.
6. В любом соревновании важно выиграть.
7. Семья очень важна в жизни человека.
8. После смерти близкого человека следует одеваться в черное.
9. Наиболее изысканным музыкальным жанром является классическая музыка.
10. Нельзя есть никаких блюд из свинины.

Участникам необходимо определить, к какой группе относится каждая ценность: к общечеловеческим, культурным или личным. Упражнение может проводиться индивидуально, в парах или малых группах.

Правильные ответы:

1. общечеловеческая
2. культурная
3. общечеловеческая
4. культурная
5. личная
6. культурная
7. общечеловеческая
8. культурная
9. личная
10. Культурная

На что обратить внимание при проведении упражнения

Очень важно при обсуждении культурных ценностей приводить конкретные примеры.

- Уважение к старшим является характерной чертой традиционалистских культур, например, индийской и китайской. А в ряде современных европейских и американских культур больше ценится молодость, самостоятельность и независимость.
- В восточных культурах действительно предпочтительнее, если в семье рождает мальчик. Но это правило не работает в отношении западных обществ.
- Ценность победы в любом соревновании очень четко вписана в контекст американской культуры, которая ориентирована на достижение результатов. Другие культуры могут быть больше ориентированы на сохранение стабильности и групповой солидарности (Япония), процесс взаимодействия (Индия), иерархию (Китай) и т.д.
- Традиционным цветом траура в Европе является черный, но в Индии после смерти близко человека принято носить одежду белого цвета.
- В некоторых культурах существуют жесткие пищевые запреты. К примеру, религия евреев запрещает им есть сви-

нину; индуисты не употребляют в пищу говядину, так как корова для них священное животное и т.д.

Обсуждение

Ведущий предлагает участникам вспомнить ситуации из их собственной жизни, когда они сталкивались с проявлениями культурных различий, особенно с различными ценностями. Можно предложить участникам вспомнить ситуации, которые могли произойти во время отпуска, в туристической поездке и т.п. По возможности следует также расспросить о проявлении подобных различий в образовательной среде.

Упражнение «Культурный ассимилятор»

Время: 1 час 10 минут.

Ход упражнения

Упражнение состоит из трех частей: вводной части, решения готовых заданий из культурного ассимилятора и самостоятельное составление ассимилятора.

Сначала ведущий рассказывает участникам, что такое культурный ассимилятор. Это своего рода сборник задач, цель которых — познакомить с определенной культурой, понять причины поведения людей другой этнической группы. Культурные ассимиляторы всегда разрабатываются для конкретного вида межкультурного взаимодействия: например, для русских, которые готовятся работать с китайцами. Причем для русских, общающихся с корейцами, такой ассимилятор уже не подойдет.

Культурные ассимиляторы состоят из:

а) описаний ситуаций, в которых взаимодействуют персонажи из двух культур;

б) четырех возможных интерпретаций их поведения

в) списка «правильных» и «неправильных» ответов — выделения верных и неверных объяснений (с точки зрения представителей изучаемой культуры), причем эти объяснения обычно сопровождаются комментариями.

Ведущий делит участников на три группы и предлагает каждой группе одну ситуацию из культурного ассимилятора, предназначенного для обучения взаимодействию с представителями кавказских культур (см. Приложение 1). Участникам нужно выбрать один из предложенных вариантов интерпретации поведения персонажа. Каждая группа поочередно зачитывает свою ситуацию, предлагает и поясняет свой выбор наиболее точного объяснения. Затем ведущий предлагает группе «правильные» ответы. Следует подробно проанализировать каждую ситуацию, по необходимости ответить на все вопросы и только после этого переходить к следующей группе.

После того, как все три группы выступили, ведущий предлагает каждой группе самостоятельно разработать аналогичный культурный ассимилятор, который будет предназначен для специалистов в области образования.

Инструкция участникам

«Мы с вами будем разрабатывать ассимилятор для русских учителей, которые работают с детьми-мигрантами (в зависимости от конкретной ситуации можно уточнить страну или регион исхода детей-мигрантов: из Средней Азии, из Дагестана и пр.) Каждая группа должна будет сделать одно задание. Для того чтобы составить задания культурно ассимилятора, сначала необходимо выбрать ситуацию, в которой будут взаимодействовать люди из различных этнических культур. Ситуация должна быть неоднозначной, непонятной для учителя, представлять для него сложность. Вспомните, какие случаи взаимодействия с учениками-мигрантами возникали в вашей практике, обсудите их в группе и выберите одну из ситуаций. Эту ситуацию необходимо разборчиво написать на отдельном листе бумаги».

Если группа затрудняется выбрать ситуацию, можно предложить участникам примерные случаи (см. Приложение 2) и составить ситуации, ориентируясь на эту информацию.

Когда каждая группа выбрала ситуацию (озвучивать ее другим группам не нужно), ведущий дает следующее задание:

«Теперь необходимо предложить различные варианты объяснения того, почему персонаж вашей истории так себя ведет. Таких вариантов должно быть четыре, причем правильный из них — только один. Постарайтесь описать возможные интерпретации поведения так, чтобы догадаться было не очень легко и чтобы можно было узнать что-нибудь новое о той культуре, к которой принадлежит ребенок. Варианты ответов нужно написать на том же листе, что и ситуацию, а правильные ответы с комментариями — на другом листе».

После того, как все группы готовы, ведущий предлагает им обменяться разработанными заданиями (без правильных ответов). Участникам нужно будет прочитать задания, разработанные коллегами, и выбрать наиболее точную интерпретацию. Каждая группа зачитывает свою ситуацию вместе с вариантами ответов, называет выбранный вариант и комментирует его, а затем «авторы» задания предлагают разработанные ими правильные ответы.

Обсуждение

- Легко ли было выполнить это упражнение? Что нового вы для себя узнали?
- О чем, с вашей точки зрения, важно помнить учителю, работающему с детьми-мигрантами?

Завершение тренинга: игра «Домино»[3]

Время: 10 минут

Ход игры

Ведущий предлагает участникам вспомнить правила игры в домино и сообщает, что сейчас нужно будет составить доми-

[3] Аксельрод А., Любарская Е. Мир различий: Сборник упражнений для учащихся общеобразовательных школ. М., 2003

но из участников группы. Участники встают в круг, ведущий становится в центр и называет две свои характеристики, например: «С одной стороны, я ношу очки, с другой — люблю мороженое». Участник, который тоже носит очки или тоже любит мороженое, подходит к первому участнику и берет его за руку, говоря, например «С одной стороны, я люблю мороженое, с другой стороны — у меня есть собака». Игра продолжается, пока все участники не станут частью домино. В конце ведущий подчеркивает, что, какими бы люди ни были разными, у них всегда найдутся точки соприкосновения.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1
Примеры культурного ассимилятора[4]

Ситуация 1

В одну из сельских школ Ингушетии был направлен на работу русский учитель истории Александр Дмитриевич. Учитель быстро завоевал доверие и уважение детей, так как его уроки были очень интересными, а оценки справедливыми.

На одном из уроков Иса, ученик 10-го класса, достал из кармана дорогой и красивый нож и стал демонстрировать его одноклассникам. Учитель молча подошел к юноше, забрал нож и положил его на свой стол. Ученик в ответ на такой поступок учителя молча вышел из класса. Вечером домой к учителю пришли ингушские мужчины во главе с отцом мальчика. Состоялась неприятная беседа, в которой мужчины требовали от изумленного учителя не только возвращения ножа лично Исе, но и извинений перед мальчиком.

Как бы вы объяснили Александру Дмитриевичу поведение отца мальчика и мужчин, пришедших с ним.

1. Ингушские мужчины очень вспыльчивы и при решении

[4] Лебедева Н.М., Лунева О.В., Стефаненко Т.Г. Тренинг этнической толерантности для школьников. М., 2004.

межличностных конфликтов проявляют излишнюю эмоциональность.

2. Мужчины пришли к Александру Дмитриевичу в нетрезвом состоянии.

3. Мужчины посчитали, что своим поступком Александр Дмитриевич оскорбил Ису.

4. Мужчины хотели таким образом «выжить» учителя из села.

Вы выбрали объяснение № 1. Это возможный вариант ответа, так как для многих представителей народов Северного Кавказа характерны взрывная эмоциональность, повышенная чувствительность к чужим поступкам. Однако в ситуации нет указаний на то, что мужчины вели себя слишком эмоционально, проявляли излишнюю вспыльчивость. Вернитесь к ситуации и найдите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Русскому человеку такое объяснение действительно может показаться правдоподобным. Однако представителям народов Северного Кавказа присуща культура пития. Появление в нетрезвом виде рассматривается как серьезный проступок и осуждается. Поэтому данное объяснение неверно. Найдите другой ответ.

Вы выбрали объяснение № 3. Это правильный вариант ответа. В русской культуре нож имеет значение близкое к символу агрессии, силы. Однако у народов Северного Кавказа нож — атрибут мужчины, он является показателем мужского достоинства, чести, мужества. Обычно его дарят мальчикам как свидетельство того, что он стал мужчиной. Часто родители и родственники выбирают для подарка либо старинный нож, являющийся семейной реликвией, либо очень дорогой нож, сделанный на заказ. Если кто-то посягнет на нож, это может быть проинтерпретировано как посягательство на достоинство муж-

чины. Конфликт между Александром Дмитриевичем и Исой был воспринят ингушами как конфликт между двумя мужчинами, один из которых унизил и оскорбил другого.

Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный вариант ответа. Во-первых, в ситуации указано, что Александр Дмитриевич пользовался уважением и доверием детей. Во-вторых, в описании ситуации нет указаний на то, что мужчины требовали от учителя покинуть селение, а поскольку кавказцы очень прямые люди, вряд ли бы они стали скрывать свои истинные намерения. Попытайтесь найти правильное объяснение.

Ситуация 2

Семья Асановых переехала из Ингушетии в Ставропольский край и Асият продолжила свое обучение в 9-м классе местной школы. Директор школы, Александр Иванович, всегда внимательный к новичкам, встретив Асият утром первого сентября в вестибюле школы, подошел к ней, обнял за плечи и, заглянув в глаза, поинтересовался, как она привыкает к новым условиям. Но Асият отшатнулась от директора и, потупив глаза, встала несколько поодаль. Директор был удивлен реакцией девочки.

Как бы Вы объяснили Александру Ивановичу такое поведение Асият.

1. Асият— застенчивая девушка и побаивается директора.
2. Асият всегда подобным образом ведет себя с мужчинами.
3. Асият испугалась, что одноклассники, увидев такое дружеское расположение к ней директора, посчитают ее «подлизой».
4. У Асият были ярко накрашены глаза, и она не хотела, чтобы директор это заметил.

Вы выбрали объяснение № 1. Вполне возможно, что Асият застенчива, однако среди вариантов объяснения ее поведения есть другой, который чаще всего выбирают представители

ингушской культуры. Вернитесь к ситуации и выберите более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 2. Это правильный ответ. Асият вела себя в соответствии с нормами поведения девушек в ингушской культуре, для которых недопустима близкая дистанция, соприкосновение и контакт глаз с лицами противоположного пола. В целом для кавказских культур характерна большая дистанция при общении, чем для русской. Более того, дистанция между людьми во время общения на Кавказе увеличивается не с незнакомыми, а со знакомыми уважаемыми людьми, к числу которых относятся и педагоги. Между русской и кавказскими культурами существуют различия и в использовании жестов-прикосновений (поглаживаний, похлопываний, поцелуев, объятий): русские прикасаются друг к другу намного чаще, чем жители Кавказа. Кроме того, кавказские культуры менее «глазеющие», чем русская: в Ингушетии, где воспитывалась Асият, не принято, чтобы мужчины смотрели в глаза женщинам, а женщины — мужчинам.

Вы выбрали объяснение № 3. Данное объяснение является неверным. В ситуации указывается, что директор школы проявлял внимание ко всем новичкам, а не только к Асият. Вам необходимо найти более точное объяснение.

Вы выбрали объяснение № 4. Это неверный ответ. В ситуации нет никаких указаний, что Асият злоупотребляла косметикой. Найдите более точное объяснение.

Ситуация 3

Семья Тахсурмана приехала в Москву из Дагестана. Мальчик продолжил свое обучение в восьмом классе, где его посадили за одну парту с русской девочкой Машей. Маше понравился Тахсурман: он не дергал ее за косы, угощал фруктами, делился карандашами и ластиками. В классе, где учились Маша и Тахсурман, было заведено убирать кабинет парами учащихся, сидя-

щих за одной партой. Когда подошла очередь дежурить Маше и Тахсурману, мальчик быстро покинул школу, наотрез отказавшись не только убирать кабинет, но даже принести воду для мытья пола. Маша не могла понять, почему всегда такой вежливый и внимательный Тахсурман повел себя столь недостойно.

Как бы вы объяснили Маше поведение Тахсурмана. Выберите подходящий ответ.

1. Тахсурман был ленивым мальчиком и не любил выполнять работу по дому.
2. Тахсурман влюбился в Машу, однако не хотел демонстрировать ей свои чувства. Напротив, он хотел показать, что не собирается выполнять ее указания.
3. Тахсурман спешил на спортплощадку, где его ждали друзья.
4. В Дагестане Тахсурман не принимал участия в уборке школьного класса.

Вы выбрали объяснение №1. Это вполне вероятное объяснение: многие подростки не горят желанием вытирать пыль и мыть полы. Однако в ситуации не было указаний, что Тахсурман — ленивый мальчик. Сделайте другой выбор.

Вы выбрали объяснение №2. Такое объяснение может быть верным, так как подростки часто проявляют свои чувства подобным образом. Однако существует лучшее объяснение, которое вам надо найти, ведь в ситуации нет указаний на то, что Маша давала Тахсурману распоряжения и пыталась им руководить.

Вы выбрали объяснение №3. Это вряд ли можно считать правильным объяснением, поскольку в ситуации не указывается, что Тахсурмана ждали друзья, из-за чего он столь спешно покинул школу. Вернитесь к ситуации и сделайте более подходящий выбор.

Вы выбрали объяснение №4. Это правильный ответ. Действительно, такое поведение в сложившейся ситуации является типичным поведением мужчин и мальчиков, принадлежащих к культурам народов Дагестана. Там по традиции уборка помещений — обязанность женщин. Поэтому Тахсурман даже не мог предположить, что он должен убирать кабинет, и данное поручение расценил как оскорбление его мужского достоинства.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Ситуации разработаны М.В.Корниловой.

Ситуация 1

Вы мальчик Рауф. В Вашей семье строгий патриархальный уклад. Все решает старший в семье мужчина. Слово остальных мужчин в семье тоже очень важно. Женщина — помощница мужчины. Она обязана делать жизнь мужчины как можно лучше, но к мнению ее прислушиваются редко. Исключение иногда составляет самая старшая женщина в семье. А в школе Вы вынуждены слушать учителей женщин, учитывать их мнение, подчиняться правилам, установленным ими.

Ситуация 2

Вы девочка Лейла. В Вашей семье, в Вашей культуре не принято смотреть в глаза собеседнику, особенно, если он старше или выше Вас по статусу. А в школе и одноклассники, и, особенно, учителя постоянно требуют, чтобы Вы при разговоре постоянно смотрели им в глаза. Если Вы этого не делаете, они считают, что Вы врете или задумали что-то нехорошее.

Ситуация №3

Вы девочка Фируза. Вы привыкли общаться со своими родственниками, используя прикосновение: во время разговора Вы

постоянно дотрагиваетесь до собеседника. В Вашей семье — это знак большой симпатии, расположения. А Ваши одноклассники и учителя постоянно высказывают недовольство этой Вашей особенностью и стараются держаться от Вас подальше.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Вершок Анна Борисовна – старший преподаватель кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Кацва Юлия Владимировна – заместитель директора по воспитательной работе ГБОУ ЦО №1311 «Тхия»

Коновалов Антон Юрьевич - сотрудник общественного центра «Судебно-правовая реформа», старший научный сотрудник НИЛ ювенальных технологий МГППУ, председатель Ассоциации кураторов служб примирения и медиаторов Москвы

Корнилова Мария Владимировна – кандидат психологических наук, руководитель проектов департамента качественных исследований ООО “Маграм МР”.

Кузнецов Игорь Михайлович - кандидат социологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета, ведущий научный сотрудник отдела этнической социологии Института Социологии РАН

Лейбман Ирина Яковлевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Моисеева Марина Владимировна – кандидат педагогических наук, директор ГБОУ Гимназия №1540

Розенблюм Софья Александровна - руководитель психологической службы, координатор инклюзивного образования ГБОУ Гимназия №1540

Филакова Елена Михайловна - педагог-психолог ГБОУ Центр образования № 1450

Хухлаев Олег Евгеньевич - кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Чибисова Марина Юрьевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования Московского городского психолого-педагогического университета

Шабатина Юлия Александровна - педагог-психолог ГБОУ Центр образования № 1450

Учебно-методическое пособие

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНТЕГРАЦИИ МИГРАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Научные редакторы:
Хухлаев Олег Евгеньевич
Чибисова Марина Юрьевна

Редактор: Кирсанова Ольга Александровна
Редактор электронного издания: Григорьева Елена Ивановна

Издатель: Московский городской
психолого-педагогический университет
Тел.: 8 (495) 6329544
E-mail: huhlaevoe@mgppu.ru

Подготовка электронного издания:
IT-Центр Института социологии РАН
E-mail: delo@isras.ru

Подписано в печать 14.03.2013.
Усл. печ. л. 10,4.