

Российская академия наук
Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая

Н.М. Лебедева, О.В. Лунева,

Т.Г. Стефаненко

**МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ
В ШКОЛЕ**

Книга 1

Теория и методология

**Москва Издательство Российского университета дружбы
народов
2004**

Издание подготовлено при поддержке Федеральной целевой программы «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» (тема «Разработка механизмов повышения эффективности межконфессионального и межэтнического диалога»),

Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В.

Межкультурный диалог в школе. Кн. 1. Теория и методология: Научное издание. - М.: Изд-во РУДН, 2004. - 195 с.

ISBN 5-209-02326-5

В данном издании анализируются социально-психологические проблемы развития этнической идентичности, этнических стереотипов и предубеждений у детей и подростков, рассматриваются теории и методы снижения стереотипов и предубеждений, предлагаются практические программы улучшения межэтнических отношений в сфере образования. Приводится методология межкультурного тренинга в школе и основы экспериментальной оценки эффективности межкультурного тренинга.

Книга предназначена для психологов, этнологов, социологов и работников сферы образования.

ISBN 5-209-02326-5

ББК 88.5

© Лебедева Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В., 2004

© Институт этнологии и антропологии Российской Академии наук, 2004 "

© Издательство Российского университета дружбы народов, 2004

ГЛАВА 1

СТАНОВЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

ЭТНИЧЕСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ - ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ

Этническая идентичность - составная часть социальной идентичности личности, психологическая категория, которая относится к осознанию своей принадлежности к определенной этнической общности. При этом, *во-первых*, необходимо разводить понятия этнической идентичности и этничности - социологической категории, относящейся к определению этнической принадлежности по ряду объективных признаков: этнической принадлежности родителей, месту рождения, языку, культуре, и иметь в виду, что в реальной жизни этническая идентичность далеко не всегда совпадает с официальной этничностью. *Во-вторых*, следует помнить, что этническая идентичность не сводится и может не совпадать с *декларируемой идентичностью* (причислением себя к этнической общности), которая проявляется в самоназвании и во многом зависит от социальной ситуации.

Этническая идентичность - это, в первую очередь, результат когнитивно-эмоционального процесса осознания себя представителем этноса, определенная степень отождествления себя с ним и обособления от других этносов. Представляется, что смысл данного понятия хорошо отражает термин, предложенный русским философом и этнопсихологом Г.Г. Шпетом, рассматривавшим этническую идентичность как *переживание* своего тождества с одной этнической общностью и отделения от других (Шпет, 1996). В настоящее время все большее внимание исследователей привлекает также идея о том, что этническая идентичность содержит в себе, кроме поверхностного осознаваемого, более глубокий неосознаваемый слой.

Считая этническую идентичность составной частью социальной идентичности, современные исследователи в то же время предпринимают попытки выделить присущие только ей особенности. Так, американский этнолог Дж. Девос рассматривает этническую идентичность как форму идентичности, воплощенную в культурной традиции и обращенную в прошлое в отличие от других форм, ориентированных на настоящее или будущее (Девос, 2001). Можно согласиться с Г.У. Солдатовой, что еще одной особенностью этнической идентичности является мифологичность, так как «ее главная опора - идея или миф об общих культуре, происхождении, истории» (Солдатова, 1998, с. 48).

В том случае, когда изучается *состояние* этнической идентичности, т.е. идентификация индивида в данный момент и в данном социальном контексте, в ее структуре обычно выделяют два основных компонента - *когнитивный* (знания, представления об особенностях собственной группы и осознание себя ее членом на основе этнодифференцирующих признаков) и *аффективный* (оценка качеств собственной группы, отношение к членству в ней, значимость этого членства). Некоторые авторы выделяют еще и ее *поведенческий* компонент, понимая его как реальный механизм не только

осознания, но и проявления себя членом определенного этноса, вовлеченность в его социальную жизнь, «построение системы отношений и действий в различных этноконтактных ситуациях» (*Дробизева и др.*, 1996, с. 296).

Действительно, вовлеченность в социальную жизнь и культурную практику этнической группы (использование языка, конфессиональная принадлежность, участие в социальных и политических организациях, поддержание культурных традиций) достаточно часто рассматривается в качестве индикатора этнической идентичности индивида. Однако до сих пор под вопросом остается наличие связи между тем, кем себя считают индивиды и как они действуют в реальной жизни, т.е. между этнической самоидентификацией и этнической вовлеченностью. Результаты многих эмпирических исследований (индийских подростков, проживающих в Англии, американцев армянского, еврейского и китайского происхождения и т.п.) показали независимость двух измерений - представлений о себе как о

члене этнической группы и использования типичных для нее моделей поведения. А в некоторых случаях связь между идентичностью и предпочтением некоторых видов этнической практики оказалась отрицательной: человек может идентифицироваться с этнической общностью, но не иметь никакого желания сохранять этнический язык или обычаи (*Phinney*, 1990).

Представляется, что выделение поведенческого компонента этнической идентичности человека начала XXI в. ведет к излишнему расширению этого понятия, во всяком случае следует различать установки на этническую культуру, представляющие собой своеобразные образцы, достойные подражания, и реальную в нее вовлеченность. Так, при опросе московских подростков-евреев, посещавших национальную школу, обнаружилась их слабая вовлеченность в еврейскую культуру: из всех значимых для них лиц только с одним общение происходит на иврите, лишь 11,7 % респондентов посещают синагогу раз в месяц или чаще, а 39,5 % - не бывают там вообще, 60,2 % - не читают национальные газеты, 76,7 % - не участвуют в работе национальных обществ. И в то же время респонденты продемонстрировали ориентацию на этническую культуру, во всяком случае уровень установки на еврейскую культуру оказался более чем в два раза выше реальной в нее вовлеченности (*Баклушинский, Орлова*, 1998).

Особенно наглядно рассогласованность между этнической идентичностью и вовлеченностью в этническую культуру видна на примере рассмотрения языка в качестве этнодифференцирующего признака. В последние десятилетия исследователи многих стран все больше внимания уделяют тому неоспоримому факту, что в некоторых исторических ситуациях этническая идентичность связана не столько с реальным использованием языка всеми членами этноса, сколько с его символической ролью в процессах формирования чувства принадлежности к общности (*Донное, Стефаненко, Уталиева*, 1997). Иными словами, мы не включаем в этническую идентичность поведенческий компонент исходя из культурно-исторического взгляда на нее, так как «современная идентичность» далеко не всегда предполагает взаимодействие с группой, где индивид «свой», а может ограничиться символическим присвоением этнодифференцирующих признаков. И в то же время допускаем, что в традиционном обществе вовлеченность в социальную жизнь и культурную практику этнической группы является важным компонентом формирования и функционирования этнической идентичности.

Более того, представляется, что беспроблемность этнической идентичности в традиционном обществе достигалась именно включенностью каждого индивида в жизнь группы и постоянной подтверждаемостью принадлежности к ней социально значимым взаимодействием. Проистекало это из-за того, что в традиционных культурах общество постоянно и целенаправленно вовлекало индивидов в культурную практику, тогда как в современном обществе, где этническая идентичность проблематизирована, намного большую активность вынужден проявлять отдельный индивид. И отнюдь не только поведенческую активность. Особенно широкий спектр активности от бессознательных

психологических защит до целенаправленного когнитивного преодоления негативной этнической идентичности - наблюдается, во-первых, у представителей групп этнических меньшинств, во-вторых, у индивидов в условиях быстрых социальных изменений.

В моделях, предложенных разными исследователями, используются самые разные термины для обозначения составных частей когнитивного компонента этнической идентичности - этнические ориентации, групповые концепции и др. Но самыми важными признаются, во-первых, *этническая осведомленность* (знания об этнических группах - своей и чужих, их истории и традициях, присущих им психологических особенностях, а также различиях между ними), во-вторых, *этническая самоидентификация* (использование «этнического ярлыка» - этнонима, основанное на восприятии себя принадлежащим к группе).

На основе знаний о своей и чужих этнических группах формируется комплекс представлений, образующих систему этнодифференцирующих признаков. В качестве этнодифференцирующих могут выступать самые разные признаки: язык, ценности и нормы, историческая память, религия, представления о родной земле, миф об общих предках, национальный характер, народное и профессиональное искусство и т.д. и т.п.

Первой формой этнической идентичности, возникшей у охотников и собирателей «предэтнических общин», историки первобытного общества считают «сознание родства по крови и по браку» (История первобытного общества, 1986, с.466). Эти два вида родства в ту эпоху не различались, фактическое родство не обособлялось от фиктивного, широко распространен был обычай усыновления - не только детей, но и взрослых. Превалировали представления о единстве людей в настоящем времени, т.е. представления о *горизонтальном родстве*. Этническая идентичность была диффузной, этнические самоназвания не имели большого значения и могли время от времени меняться. С переходом к оседлости и производящему хозяйству, появлением такой формы недвижимой собственности, как обработанная земля, общины стали все больше отличаться по образу жизни и уровню социально-экономического развития, что привело к их обособлению. В процессе межгруппового сравнения у некоторых племен просыпалась более четкая этническая идентичность. На смену представлений о горизонтальном родстве пришла вторая форма идентичности - *осознание общности происхождения*.

Иными словами, формируется идея вертикального родства, которая проявляется: а) в мифах о происхождении народа в *мифические времена* от прародителей - культурных героев; б) в культе предков - духов умерших в *реальные времена* представителей племени.

Укрупнение общностей, развитие связей между ними приводят к появлению все новых этнодифференцирующих признаков. Например, разделение этносов на *Мы* - *Они* может быть зафиксировано в границах, отделяющих родину от территории «варваров»: этническая идентичность выражается через идею *территориальной общности*, «родной земли», «родиноцентризма», как у китайцев, которые, по их представлениям, жили в «срединном царстве». В настоящее время тесная связь этнической идентичности с чувством родины характерна для титульных этносов независимых государств, образовавшихся на руинах советской империи. Эти народы, как и титульные народы республик России, рассматривают территорию этноконсолидирующим фактором и связывают становление государственной целостности с родной землей.

Родиноцентризму нередко сопутствует *этническая эндогамия* - запрещение вступать в брак с представителями «чужого» народа. Этническая эндогамия может быть относительной: у горных народов Вьетнама нет абсолютного запрета жениться на девушках из соседней общности, но существуют представления об их лени и дурном характере.

К XVIII в. сложилось этнолингвистическое и культурное единство многих европейских общностей, поэтому в Новое время важнейшими этнодифференцирующими признаками стали восприниматься *родной язык и культура*. В обыденном сознании часто происходит фактическое отождествление языка и народа.

Язык для современного человека действительно является одним из важнейших этнодифференцирующих признаков, но как уже отмечалось, этнический язык является в наши дни для многих людей лишь символом единения со «своим» народом.

В ситуации этнической мобилизации подобные тенденции были выявлены в Казахстане в 90-е гг. Привязанность студентов-казахов к этническому языку как символу единства народа наглядно проявилась в том, что 98,1% респондентов считали его родным, хотя у 25 % опрошенных доминантным являлся русский язык, а 8 % практически не владели казахским. В ответах на многие вопросы русскоязычные казахи продемонстрировали не реальное использование этнического языка, а желаемое языковое поведение. Так, почти половина из них уверяла, что общается в семье преимущественно по-казахски, хотя это не соответствовало их языковой компетентности. Можно предположить высокую степень предпочтения этнического языка у этих респондентов: обычно именно дома люди говорят на том языке, на котором хотят, ведь выбор «семейного» языка регулируется самостоятельно, а не определяется социальными правилами и нормами.

Показательны и ответы респондентов на вопрос об эмоциональном отношении к беседе двух казахов, разговаривающих по-казахски, по-русски и на двух языках. Если билингвы были эмоционально нейтральны по отношению ко всем трем вариантам общения, то у многих русскоязычных респондентов раздражение вызывала беседа двух казахов на русском языке - единственно возможная для них

самых. Почти половину из них раздражала и беседа на двух языках, а общение на казахском языке вызывало чувство горечи и зависти. Иными словами, радикальными в отношении использования этнического языка оказались не владеющие им студенты, которые продемонстрировали неудовлетворенные воинственные аттитуды. А толерантными к использованию русского языка - при общем предпочтении казахского - оказались студенты, свободно владеющие двумя языками (*Донцов, Стефаненко, Уталиева, 1997*).

Стоит добавить, что в этом исследовании респонденты высоко оценили еще один символический признак этнической идентичности - *общность исторической судьбы*. В этом случае прослеживалась несомненная связь с компетентностью в казахском языке: чем в меньшей степени респонденты им владели, тем более значимой среди этнодифференцирующих признаков они считали общность исторической судьбы. Эти результаты подтверждают давно отмеченный исследователями факт, что в современных условиях унификации этнических культур наряду с неуклонным сокращением количества этнодифференцирующих признаков возрастает роль общности исторической судьбы как символа единства народа. Это проявляется, в частности, в интересе к исторической литературе. Так, этносоциологи еще в 70-е гг. обнаружили, что наиболее популярным литературным жанром у грузин и узбеков являлся исторический роман (*Дробичева, 1991*). У русских в те годы историческая память не была столь остро актуализирована, но уже в следующем десятилетии волна интереса к собственному прошлому докатилась и до них, а исторические романы В. Пикуля - за неимением других - зачитывались до дыр.

Этническая идентичность - это не только осознание своей тождественности с этнической общностью, но и ее оценка, значимость членства в ней, разделяемые этнические чувства, т.е. ее аффективный компонент. Как отмечает Г.У. Солдатова, «достоинство, гордость, обиды, страхи являются важнейшими критериями межэтнического сравнения. Эти чувства опираются на глубокие эмоциональные связи с этнической общностью и моральные обязательства по отношению к ней, формирующиеся в процессе социализации индивида» (*Солдатова, 1998, с. 49*).

Отношение к собственной этнической общности проявляется в этнических установках. Позитивные установки включают удовлетворенность членством в этнической общности, желание принадлежать ей, гордость за достижения своего народа. Используется также термин «принятие» своей группы. Так, принятие своей группы русским человеком может включать такие утверждения: Я чувствую волнение и радость, находясь в окружении русских; я верю, что силу придает мне то,

что я русский.

Наличие негативных установок к собственной этнической общности включает неудовлетворенность своей этничностью, чувство униженности или даже отрицание собственной этнической идентичности, желание ее спрятать, предпочтение других групп.

ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Общие закономерности становления этнической идентичности изучаются на стыке двух областей психологии - социальной психологии и психологии развития. В психологии развития формирование этнической идентичности обычно исследуется на уровне индивидуальных изменений, в общем контексте развития самосознания. Подразумевается, что в процессе своего становления этническая идентичность проходит ряд этапов, соотносимых с этапами психического развития ребенка.

Необходимо отметить, что в отечественной психологии в основном исследованы характеристики личностной идентичности. А вопросы, связанные с принадлежностью к большим социальным группам, в том числе этническим общностям, еще слабо исследованы.

В психологии одним из первых проблемой формирования у ребенка осознания принадлежности к национальной группе заинтересовался выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже, проанализировав как две стороны одного процесса формирование понятия «родина» и образов «других стран» и «иностранцев» (Piaget, Weil, 1951).

Согласно концепции Пиаже, развитие детского мышления - это движение от общей эгоцентричности к более объективной позиции в познании объектов материального мира, других людей и самого

себя. В процессе социализации эгоцентризм теряет свое значение. Но так как у ребенка сохраняется стремление быть в центре внимания, он открывает для себя, что есть объекты, с которыми он может идентифицироваться, не теряя своей ценности и значительности. Такими объектами являются социальные группы, в том числе и этнические. Иными словами, по мнению Пиаже, эгоцентризм постепенно трансформируется в социоцентризм, а одним из аспектов этого процесса является становление этнической идентичности.

Пиаже выделил три этапа в формировании этнической идентичности:

- 1) в 6-7 лет ребенок приобретает первые - фрагментарные и несистематичные - знания о своей этнической принадлежности;
- 2) в 8-9 лет ребенок уже четко идентифицирует себя со своей этнической группой, выдвигает основания идентификации (национальность родителей, место проживания, родной язык), у него просыпаются национальные чувства;
- 3) в 10-11 лет этническая идентичность формируется в полном объеме, в качестве особенностей разных народов ребенок отмечает уникальность истории, специфику традиционной бытовой культуры; дети, которые пришли к осознанию когнитивных моделей, связанных с понятием «Родина», приводят политико-идеологические аргументы, иллюстрирующие их патриотические чувства.

К настоящему времени предложено еще несколько моделей развития этнической идентичности, в которых уточняются его возрастные границы, конкретизируются изменения в понимании ребенком своей групповой принадлежности, связанные с повышением его способности воспринимать, описывать, интерпретировать этнические признаки.

Установлено, что первые «проблески» диффузной идентификации с этнической группой возникают у детей 3-4 лет, есть даже данные о первичном восприятии ярких внешних различий - цвета кожи, волос - детьми до трех лет. Но практически все психологи согласны с Пиаже в том, что *реализованной этнической идентичности* ребенок достигает в подростковом возрасте, когда рефлексия себя имеет для человека первостепенное значение.

На последовательных этапах развития этнической идентичности формируются ее когнитивные компоненты, во-первых, *этническая осведомленность*, во-вторых,

этническая самоидентификация.

Этническая осведомленность возрастает с опытом, получением новой информации и развитием когнитивных способностей. Первоначально она основывается на очевидных показателях - цвете кожи, внешности, языке, элементах материальной культуры (еде, одежде), обычаях. И лишь постепенно ребенок включает в комплекс этнических признаков все новые элементы - общность предков, общность исторической судьбы, религию, национальный характер и пр. Например, Д. Чепели, исследовавший изменения в понимании своей групповой принадлежности у венгерских школьников, обнаружил, что первоначально в их сознании возникают когнитивные элементы, отражающие объективные характеристики - национальность родителей, место рождения, затем - связанные с коммуникацией - родным языком, пониманием друг друга. Позже дети проявляют осведомленность о собственной стране: величине территории, природных условиях, благосостоянии населения, и, наконец - о политическом устройстве общества (Csepeli, 1988).

В исследовании развития этнической идентичности, проведенном О.Л. Романовой и Т.Г. Стефаненко в Беларуси, для высказываний дошкольников (белорусов, поляков и русских) о различиях между этническими группами характерна неконкретность (например: «Люди там по-другому живут, не так как мы»). Разные понятия - житель города, гражданин республики, член этнической общности - оказались для них равнозначными.

Дошкольники в качестве отличительных признаков называли в основном язык и внешность (совокупная доля этих двух признаков составила у них 93 %). Хотя эти же признаки чаще всего называли и младшие школьники (совокупная доля языка и внешности составила у них 71 %), именно в младшем школьном возрасте наблюдался значительный рост этнических знаний, не простое повторение, а систематизация информации, полученной от взрослых. А младшие подростки наряду с перечисленными признаками отмечали черты характера, особенности культуры, обычаи и т.п. С возрастом расширился и набор отмечаемых признаков (соответственно 3, 8 и

14 в каждой возрастной группе), а их содержание конкретизировалось и развивалось. Например, общие и достаточно аморфные высказывания дошкольников заменялись у подростков более конкретными замечаниями о разнице исторических судеб, политического устройства, законов и т.п.

Старшие подростки продемонстрировали достаточно адекватное восприятие степени схождения между этническими общностями. В целом оно соответствует современным научным данным и существующим в обыденном сознании представлениям о «культурной дистанции» и компонентах, которые влияют на ее оценку, прежде всего языке и религии (Лебедева, 1993). Это свидетельствует о высокой степени осведомленности старших подростков об особенностях этнических групп, их сходстве и различиях.

Споры о том, в каком возрасте дети начинают осознавать те или иные конкретные черты своего схождения с членами одной из этнических групп и своего отличия от других групп, не имеют смысла, так как на этот процесс большое влияние оказывает социальный контекст. Общей закономерностью можно считать лишь то, что развитие представлений об этнической принадлежности идет от осознания внешнего, лежащего на поверхности схождения членов этнической общности, к осознанию глубинного единства. Нет единой точки зрения и на то, в какой последовательности формируются этническая осведомленность и этническая самоидентификация. Некоторые авторы полагают, что «этнический ярлык», получаемый ребенком на начальных стадиях развития его представлений о себе от ближайшего социального окружения, первоначально никак не соотносится с его этнической осведомленностью. Иными словами, ребенок, рожденный в русской, еврейской или татарской семье будет называть себя русским, евреем или татарин до четкого осознания своей этнической принадлежности на основе конкретных этнодифференцирующих признаков (Баклушинский, Орлова, 1998). Авторы, придерживающиеся противоположной точки зрения, утверждают, что дети демонстрируют некоторую осведомленность об особенностях этнических групп задолго до того, как они начинают использовать этническое самоназвание (Katz, 1987).

Однако результаты большинства эмпирических исследований свидетельствуют, что способность стабильно давать себе правильный этноним и рост этнической осведомленности о групповых различиях взаимосвязаны. Так, представителям групп меньшинств, которые явно отличаются от доминантной группы по расовым или культурным признакам и поэтому хорошо осведомлены о межгрупповых различиях, этническая самоидентификация - по крайней мере частично - навязывается обществом. А, например, те эмигранты, которые не используют этнический «ярлык», не осведомлены и об особенностях страны своего происхождения (*Phinney, 1990*).

В уже упоминавшемся исследовании, проведенном в Беларуси, пяти - шестилетние дети и даже младшие школьники не всегда правильно называли собственную национальность, национальность родителей, не могли установить логическую связь между такими фактами как национальность родителей, страна проживания, язык общения, собственная национальность. И только подростки, у которых сформировалась система представлений об этнических явлениях, проводили четкую самоидентификацию с этнической общностью на основе значительного набора этнодифференцирующих признаков.

Ребенок может чувствовать и недостаточность одного этнического ярлыка, если он осознает себя частью двух и более групп. Например, среди ирландских подростков - иммигрантов второго поколения в Англии - примерно половина рассматривала себя частично ирландцами и частично англичанами. Самоидентификация особенно проблематична для выходцев из национально-смешанных браков: они могут считать себя членом этнической группы одного из родителей, ориентироваться на две этнические общности (хотя идентификация с каждой из них может быть и не равнозначной) или выбирать для идентификации третью национальность. Так, часть учащихся русских школ в Литве, чьи родители не были представителями русской национальности, идентифицировали себя как русских (*Левкович, Кузмицкайте, 1992*).

При анализе самоопределения подростков из национально-смешанных семей необходим учет этнокультурной специфики среды. В этнически однотипных вариантах семей, живущих в различных этнических средах, молодежью по-разному решается вопрос о своей национальной принадлежности. Так, в 70-е гг. в соответствии с особенностями протекания этнических процессов в СССР в Киеве украинскую национальность при получении паспорта принимали более 60 % подростков из украинско-русских семей, в Минске белорусскую - около 40 % подростков из белорусско-русских семей, а в Чебоксарах чувашскую - только 2,2 % подростков из чувашско-русских семей (*Терентьева, 1974*). Даже в 90-е гг. в смешанных русско-еврейских семьях Санкт-Петербурга в 90 % случаев дети выбирали русскую национальность (*Воронков, Освальд, 1998*). В подобных случаях выбор подростков может быть обусловлен как стремлением сохранить позитивное самоотношение, обеспечиваемое ощущением принадлежности к группе доминантного большинства, так и рациональным принятием «защитной национальности», которая в дальнейшей жизни принесет меньше проблем.

Особое внимание исследователей привлек еще один аспект формирования этнической идентичности - появление у ребенка чувства неизменности и устойчивости этнических характеристик - *этническая константность*. Как свидетельствуют полученные эмпирические данные, формирование этнической константности протекает аналогично процессам усвоения постоянства половых и расовых признаков: сознательное отнесение себя к определенному этносу и использование этнических ярлыков происходит раньше, чем ребенок начинает осознавать константность этнических характеристик. Более того, результаты эмпирических исследований свидетельствуют, что этнические константы, утверждаясь в сознании индивида в подростковом возрасте, завершают собой как формирование этнической идентичности, так и процесс поэтапного осознания неизменности основных психосоциальных характеристик. Иными словами, наблюдается четкая временная последовательность формирования трех основных констант. Осознание неизменности половых характеристик наступает в 2-2,5 года, расовых - в 8-9 лет, а этнических, в процессе которого необходимо использование сложных механизмов социокультурной идентификации и

межпоколенной передачи информации - не ранее 12-13 лет (*Ocampo et al.*, 1993).

Социальными психологами, которые исходят из общего положения о стабильности Я-концепции, подчеркивается стабильность

самоидентификации подростков в тот период, когда их этническая идентичность еще продолжает развиваться. Например, И. Ясинская-Лаhti выявила относительную стабильность самоидентификации и серьезные трансформации других компонентов этнической идентичности подростков «с финскими корнями» (иммигрантов из бывшего СССР) на протяжении нескольких лет их пребывания в Финляндии (*Jasinskaja-Lahti*, 2000).

Когнитивный компонент этнической идентичности отвечает за способность ребенка структурировать информацию об этнических характеристиках. Но дети пытаются давать этническим группам оценки, пусть и достаточно примитивные, проявляют к ним эмоциональное отношение. Среди современных исследователей нет единства в вопросе о последовательности возникновения когнитивного и аффективного компонентов идентичности. Одни авторы считают, что этнические предпочтения формируются только на основе достаточно значительных этнических знаний в подростковом возрасте. Так, согласно концепции Пиаже, эмоции в процессе развития идентичности есть ответ на осведомленность о фактах (*Piaget, Weil*, 1951).

Но в других исследованиях было выявлено, что детские предпочтения этнических групп не всегда коррелируют с информированностью о них, предубеждения могут возникать одновременно со знаниями о группе или предшествовать какому-либо знанию. Например, британские социальные психологи обнаружили, что дети в возрасте от 7 до 11 лет достигают достаточно высокого уровня знаний о «чужих» национальных группах, которые им больше всего нравятся или не нравятся, но некоторые факты приобретаются ими уже после того, как у них сформировались первоначальные предубеждения (*Johnson, Middleton, Tajfel*, 1970).

Не вызывает сомнений, что этнические установки с возрастом становятся более дифференцированными и интегрированными. Но становятся ли они более позитивными или негативными? Некоторые исследователи полагают, что опыт ранней социализации оказывается решающим для формирования этнических установок; если они - позитивные или негативные - сформировались, именно эта их направленность сохраняется в дальнейшем. Но имеются эмпирические данные, согласно которым более старшие дети показывают себя менее предубежденными, правда, не исключено, что они просто знают социально желательные ответы (*Rotheram, Phinney*, 1987). В уже упоминавшемся «белорусском» исследовании была предпринята попытка выяснить, изменяется ли отношение к членству в этнической группе с возрастом?

При интервьюировании проживающим в Беларуси детям разных национальностей задавался вопрос: «Если бы у тебя была возможность выбора, то какую национальность ты бы себе выбрал?». При ответе на него все дошкольники, точно определявшие свою национальность (42 % из общего числа опрошенных детей этого возраста), выбирали именно ее, 9 % младших школьников делали выбор в пользу другой национальности (обычно респонденты-белорусы выбирали русскую или польскую национальность). В младшем подростковом возрасте этот процент увеличивался до 18 %, выбор осуществлялся в пользу американцев, англичан, французов и был мотивирован тем, что «там люди лучше живут». Т.е. с возрастом проявилась тенденция к ослаблению позитивной этнической идентичности. При использовании модифицированного варианта методики британских психологов Г. Тэшфела и Г. Ягоды (*Tajfel, Jahoda*, 1966) детям-белорусам предъявлялся набор из 16 фотографий юношей и девушек (для дошкольников - 8), которые предлагалось разложить на четыре группы в соответствии со степенью их привлекательности. На втором этапе - через неделю - детям сообщалось, что на фотографиях - люди разных национальностей, и что на четырех из них (двух для дошкольников) - люди той же национальности, что и они сами, и предлагалось угадать, где они. Были получены следующие результаты. Дошкольники 84 % фотографий «людей своей национальности» выбирали из понравившихся в первой серии

эксперимента. В младшем школьном возрасте число таких выборов резко сокращалось (до 66 %) и оставалось примерно на том же уровне в подростковом возрасте (61 %).

Анализ этих результатов позволяет предположить, что уровень внутригруппового фаворитизма, проявляющийся в эмоциональном предпочтении собственной этнической группы, снижается с возрастом. Ребенок дошкольного возраста позитивно оценивает социальные объекты (в том числе и группы), имеющие отношение к понятию «мое». С возрастом число этнических групп, о которых ребенок осведомлен, увеличивается, представления о них становятся все более дифференцированными, количество признаков, по которым этнические группы сравниваются между собой, расширяется. При осуществлении процесса межгрупповой дифференциации ребенок приходит к пониманию того, что характеристики его собственной группы не являются абсолютно позитивными. Учитывая общую направленность развития мышления в онтогенезе от абсолютизма к релятивизму, можно считать доказанным, что с возрастом представления ребенка о характеристиках собственной этнической группы становятся все более реалистичными и адекватными, что и находит отражение в изменении эмоционального отношения к ней*.

Какие бы вопросы ни оставались спорными, совершенно очевидно, что в процессе развития у ребенка этнической идентичности она проходит ряд этапов от диффузной до реализованной, а результатом этого процесса является формирование в подростковом возрасте *эмоционально-оценочного осознания* принадлежности к этнической общности.

К настоящему времени в психологии развития существуют попытки построения моделей стадийного формирования этнической идентичности, наиболее проработанной из которых является концепция американской исследовательницы Дж. Финни (*Phinney*, 1993). По ее мнению, психологи подробно проанализировали развитие этнического сознания у детей и много внимания уделяли этнической идентичности взрослых, в то время как подростковый период, когда формируется основное содержание этнической идентичности, исследован совершенно недостаточно.

В модели Финни становление этнической идентичности подростка, происходящее по мере исследования реальности и принятия им решений относительно роли этничности в его жизни, рассматривается как процесс, сходный с развитием личностной идентичности. В своих изысканиях Финни базируется на теории идентичности Э. Эриксона и ее операционализации Дж. Марсиа, который выделил четыре стадии формирования эго-идентичности (*Эриксон*, 1996; *Marcia*, 1980). *Первая стадия*, соответствующая двум стадиям эго-идентичности по Марсиа - диффузии и предрешению - и названная Финни *непроверенной идентичностью*, характеризуется безразличием к анализу своей идентичности, отсутствием интереса к проблемам этнических корней и членства в этнической группе. На ней находятся младшие подростки, а также взрослые, не имеющие проблем с этнической идентичностью. Представители меньшинств с непроверенной идентичностью часто демонстрируют предпочтение высокостатусной группы большинства, но оно не является универсальной характеристикой этнической идентичности на этой стадии. Финни выделяет два подвида идентичности на первой стадии: 1) диффузную, когда индивиды просто не интересуются своей этнической принадлежностью и не задумываются о ней; 2) предварительную, когда индивиды принимают («всасывают») позитивные этнические аттитуды родителей и других взрослых и поэтому проявляют предпочтение по отношению к группе большинства.

Вторая стадия - поиски этнической идентичности (мораторий) - характеризуется исследованием своей идентичности, стремлением понять значение этничности в собственной жизни, что имеет сходство со стадией моратория, описанного Марсиа. Собственный опыт, значимые события в жизни этнической группы могут стимулировать «этническое пробуждение». При эмпирической проверке модели выяснилось, что чаще всего событиями, заставившими подростков по-новому взглянуть на свое этническое происхождение, были случаи дискриминации и оскорблений по национальному признаку. Как считает американская исследовательница, «событие» становится таковым, лишь всплывая

в памяти людей после того, как они прошли этап моратория.

Сопровождающий вторую стадию интенсивный процесс погружения в культуру своего народа осуществляется через такие виды деятельности как чтение, беседы, посещение этнографических музеев и активное участие в событиях культурной жизни. У некоторых подростков все это сопровождается трудностями при попытках соединить в своем сознании необходимость «быть американцем» и оставаться хранителем этнического наследия или даже отказом от ценностей доминантной в обществе культуры.

Финни полагает, что в результате разрешения кризиса этнической идентичности подростки приходят к более глубокому пониманию и точной оценке своей этнической принадлежности. Для *третьей стадии - реализованной этнической идентичности*, соответствующей одноименной стадии эго-идентичности по Марсиа, характерно ясное, четкое и устойчивое ощущение незыблемости своих этнических особенностей, привязанность к этнической культуре и этнической общности. Это стадия реализованного этнического Я, разрешившего противоречия своего роста.

Третья стадия этнической идентичности совпадает с достижением четкой личностной идентичности: респонденты Финни, обладавшие наиболее ясным чувством Я в терминах личностной идентичности, одновременно были наиболее уверены в своей этнической принадлежности и ее значении для жизни.

Представляется вполне вероятным, что модель стадийного развития этнической идентичности, предложенная Финни, релевантна для всех групп этнических меньшинств, однако ключевые компоненты идентичности (самоидентификация, чувство принадлежности к группе и пр.) могут быть вовлечены в процесс разрешения индивидом проблем своей этнической принадлежности с разной степенью интенсивности.

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КОНТЕКСТА НА ФОРМИРОВАНИЕ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Хотя в психологии развития общепризнанно, что социальный контекст, окружающий ребенка, играет существенную роль в формировании его этнической идентичности, детально это влияние изучалось в относительно небольшом количестве исследований. До сих пор никто не предпринял попытки выстроить стройную систему «агентов влияния», с помощью которой можно было бы ответить по крайней мере на два вопроса: какие элементы социального окружения ребенка и каким образом оказывают воздействие на развитие его этнической идентичности. А масса полученных за многие годы эмпирических данных еще требует серьезного осмысления, так как при их интерпретации зачастую не учитывалась социальная структура общества, в котором протекала этническая социализация.

В мировой психологии существует давняя традиция изучения развития расовой и этнической идентичности с помощью набора кукол или картинок, изображающих людей разных рас и национальностей. Предъявляя их детям, исследователи предлагают выбрать те, которые им больше нравятся и которые больше похожи на них самих. В США в 30-60 гг. дети из групп большинства в своих ответах практически единодушно проявляли предпочтение своей группы, а дети из групп меньшинства часто выбирали «неправильные» стимулы, например черные дети выбирали белых кукол, причем не только как самых красивых, но и как похожих на них самих. Так, в исследовании, проведенном в 50-е гг., 92 % белых и только 26 % афроамериканцев 3,5-5,5 лет сделали правильный выбор (*Левкович, Патова, 1973*). Подобные результаты приводили некоторых авторов к выводу о более раннем формировании этнической идентичности у групп большинства.

Однако, когда «черных» детей специально просили показать куклу или рисунок «негра», «цветного» или «белого», они прекрасно осознавали расовые различия, а идентифицировать себя с белыми могли потому, что им не нравился собственный расовый статус. Выявленная тенденция отражает раннюю осведомленность детей о существовании определенной социальной структуры и привилегий, о том, что в обществе одни группы оцениваются выше, чем другие.

По мнению многих авторов, остается не до конца ясным, проявляли ли маленькие дети в выборе кукол желание принадлежать к группе с более высоким статусом, либо действительно воспринимали себя ее членами. Результаты тестирования самоидентификации не позволяют сделать заключение, действительно ли «черные» дети в Америке верили, что они «белые». Возможно, во время тестирования они фантазировали.

Однако представляется очевидным, что хотя социальная структура не позволяет маленьким детям из групп меньшинства реализовывать субъективно избранную идентичность, именно она объективируется в сознании индивида как его «действительное Я», а ложной эта фантастическая идентичность является только с точки зрения внешнего наблюдателя.

Это «действительное Я» может меняться с изменением социальной ситуации. Так, успех движения афроамериканцев под лозунгом «черное - это прекрасно» в 70-е гг. XX в. способствовал формированию их позитивной идентичности. Именно с этого времени американские исследователи обнаружили, что маленькие черные дети стали намного реже выбирать белых кукол как наиболее привлекательных и похожих на них.

Иными словами, взгляд на этническую идентичность с точки зрения только ее индивидуального развития без одновременного анализа активного взаимодействия социальной среды и ребенка не способен объяснить специфику его этнической социализации. Формирование этнической идентичности индивидов обусловлено особенностями их социального окружения, этнических групп, к которым они принадлежат, и отношений между данными общностями.

Среди самых существенных факторов, в разной степени исследованных в мировой науке, можно выделить: 1) особенности этнической социализации в семье, а также в других ее институтах - школе, группе сверстников и т.п.; 2) особенности этноконтактной среды, прежде всего степень этнической однородности ближайшего и более широкого окружения; 3) место этнической группы в более широком социальном сообществе, статусные отношения между группами.

На формирование этнической идентичности непосредственное воздействие оказывают многие институты социализации. Среди них выделяют, во-первых, государство, разрабатывающее политику в отношении национальной идентичности своих граждан, и институты, через которые эта политика проводится (перепись, паспортная система, система образования), во-вторых, структуры гражданского общества (национальные движения и организации) {Карпенко, 1998}.

Однако главенствующая роль в этнической социализации детей и подростков признается за семьей, в рамках которой представление об этнической принадлежности тесно связано с бытовыми ситуациями, семейными традициями и семейными преданиями. Попытку создать концептуальную схему параметров, определяющих передачу этнических ценностей в семье, предпринял Дж. Девос. В их число он включил: природу семейных связей, семейно-ролевое поведение, тип социализации, а также различные составляющие социального климата (формы дискриминации, классовые, статусные, профессиональные позиции) {Девос, 2001}.

Однако на эмпирическом уровне механизмам влияния семьи на формирование этнической идентичности до настоящего времени исследователи уделяли не так уж много внимания. Так, американские психологи в серии эмпирических исследований выявляли зависимость этнической идентичности детей мексиканского происхождения от практики семейного воспитания {Knight et al., 1993}. Была обнаружена связь между сохранностью элементов этнической культуры в семье (преобладанием родного языка как средства внутрисемейного общения, соблюдением обычаев, обрядов и праздников, наличием в доме традиционных для Мексики предметов быта, бесед на темы истории родного народа и этнической гордости) и содержанием этнической идентичности детей. Индивиды, социализировавшиеся в семье с сохранившимся этническим «фоном», быстрее и точнее ориентировались в перечне этнических ярлыков, более осознанно и адекватно относили себя к этнической общности, чаще пользовались испанским языком.

Связь между включенностью родителей в этническую культуру и общину и четкостью этнической идентичности их детей была выявлена и в других

исследованиях. Например, в большей степени осознавали себя итальянцами дети тех итальянских иммигрантов в Австралии, которые знали этнический язык и читали издававшиеся землячеством газеты {*Rosenthal, 1987*}.

Необходимо, кроме того, учитывать, что в семьях, принадлежащих к разным этническим группам, значимыми для формирования идентичности могут оказаться различные аспекты культурного «фона». В частности, нет ничего неожиданного в том, что в наибольшей степени формированию этнической идентичности еврейских подростков в России способствовала религиозность семьи {*Грачева, 1996*}, ведь именно трансляция религиозных ценностей позволяла еврейскому народу на протяжении многих веков не раствориться в инокультурном окружении.

Сам факт принадлежности к этническому меньшинству может быть для детей и подростков менее важен, чем способ, которым этот опыт опосредован для них родителями. Кроме того, не следует забывать, что эффект родительского влияния зависит от поддержки и понимания со стороны родителей и воспринимаемого качества семейных отношений. Например, авторитет родителей и восприятие семейных отношений как гармоничных могут оказаться важными факторами, уменьшающими различия в этнической идентичности мигрантов разных поколений, и таким образом послужить поддержкой для ее сохранения подростками.

Подтверждения этому можно обнаружить еще в одной области изучения влияния семьи на этническую идентичность - анализе особенностей самоидентификации детей из национально-смешанных браков. В исследовании В.П. Левкович и Л.Д. Кузмицкайте было выявлено, что среди факторов, влияющих на выбор национальности подростками из национально-смешанных семей, значительную роль играет уровень авторитета родителей: 64,3 % респондентов выбрали национальность наиболее авторитетного из родителей {*Левкович, Кузмицкайте, 1992*}. Кроме этого, в структуре социально-психологических факторов, влияющих на этническую идентичность подростков из межнациональных семей, можно выделить межличностные отношения с родителями, психологический климат в семье, ролевую структуру семьи.

Структура и размер семьи оказывают заметное влияние на особенности формирования этнической идентичности любого ребенка. Интересные данные были получены О. Карпенко при исследовании роли семьи в формировании этнической идентичности татар Санкт-Петербурга {*Карпенко, 1998*}. Часть детей была социализирована в татарском клане, представлявшем собой большую семью из 30-40 человек: «сообщество людей, объединенных родственными узами, сетями поддержки», совместным проживанием {*Там же, с.54*}. Представители клана передавали подрастающему поколению навыки «татарской жизни» (религиозность, брачное поведение, традицию почитания старших, использование этнического языка), поэтому для детей принадлежность к общности «татары» не рассматривалась как вопрос выбора, а была «естественным» состоянием дел. Роль альтернативной клану малой семьи мигрантов в формировании этнической идентичности не была ключевой. Большее влияние на социализацию этой части татарских детей оказывали государственные институты, причем «...в школе учили одному, а дома внушали другое» {*Там же, с.61*}.

А такое противоречие между ценностями и нормами, транслируемыми разными институтами социализации, приводило к внутренней дисгармонии и ситуации неопределенности при формировании этнической идентичности.

Следует особо подчеркнуть - для формирования у ребенка полноценной, не испытывающей противоречий этнической идентичности необходимо соответствие ценностей, передаваемых через семью, и ценностей, транслируемых через школу и группы сверстников. Там, где ценности первичной социализации подтверждаются ценностями вторичной социализации, усиливается культурное наследование, а, следовательно, идентичность со своей этнической общностью.

Итак, не только связи с родителями и родственниками важны для этнической идентичности подростков, т.е. в возрасте, когда влияние родителей ослабевает, а усиливается влияние сверстников. Роль группы сверстников на становление этнической идентичности также рассматривается как одна из ведущих. Британские исследователи даже обнаружили, что для разрешения конфликта идентичностей, возникающего у иммигрантов из-за противоречий между ценностями этнической культуры, получаемыми через семью, и ценностями британской культуры,

впитываемыми в школе, подростки как более «выпуклую» выбирают третью группу - группу сверстников - для идентификации себя с нею (*Weinreich, 1988*).

А сербские подростки в Австралии, в группе сверстников которых были только члены своей этнической группы, в меньшей степени отказывались от сербских обычаев и традиций, чем те, дружеский круг которых включал или состоял исключительно из англо-австралийцев. Иными словами, степень, с которой подростки в своих взаимоотношениях со сверстниками пересекали границы этнической группы, влияла на степень их идентификации с ней (*Rosenthal, 1987*). На формирование этнической идентичности членов групп меньшинства непосредственное влияние оказывает *плотность этнического окружения* в целом: многие авторы отмечают позитивную связь реализованной этнической идентичности с этнической однородностью ближайшего социального окружения. Так, обнаружено, что в сети общения московских подростков, четко идентифицирующих себя с еврейским народом, доминировали носители «родной» культуры, а носителей русской культуры (культуры большинства) было относительно немного или их значимость была относительно низкой (*Баклушинский, Орлова, 1998*).

Но на формирование этнической идентичности оказывает воздействие степень однородности не только ближайшего окружения, но и окружения более широкого. Иными словами, значимо то, живет ли человек в *полиэтнической* или *моноэтнической* среде. Ситуация межэтнического общения дает индивиду больше возможностей для приобретения знаний об особенностях своей и других групп, их сходстве и различиях, способствует развитию межэтнического понимания и формированию коммуникативных навыков. Существует множество данных, что именно жизнь в полиэтнической среде (или переезд в нее), внимание окружающих к внешним маркерам их этничности (внешности, имени) заставляет индивидов «...активнее конструировать свою этническую идентичность, формулировать свое отличие от окружения» (*Карпенко, 1998, с.75*).

Это вовсе не противоречит тому, что в полиэтнической среде (особенно в ситуации неконфликтных межэтнических отношений) неизбежна некоторая *размытость* этнической самоидентификации. Но размытая самоидентификация может соседствовать с глубоким переживанием своей этнической принадлежности, использованием при ее конструировании большего количества элементов. Свою этническую принадлежность глубже переживает русский ребенок, живущий в многонациональной Москве, чем житель отдаленной деревни в Архангельской области, хотя у последнего может быть более однозначная и четкая самоидентификация. Финни даже утверждает, что «этническая идентичность приобретает значимость только в ситуациях, в которых две (или более) этнические группы находятся в Долговременном контакте» (*Phinney, 1990, p.501*).

И наоборот, если человек, сформировавшийся в полиэтнической среде, оказывается в окружении «своих», его этническая идентичность

может потерять выпуклость в структуре социальной идентичности. Подобные тенденции были обнаружены у еврейских эмигрантов из стран СНГ в Израиле, у которых этническая идентичность постепенно перестает доминировать, и ее место занимает гражданская идентичность (*Павленко, 1997*).

Различия в степени выраженности и формах проявления этнической идентичности обнаружены и у подростков, живущих в разных гетерогенных средах. Когда этот показатель сравнивался у русских в Беларуси и Казахстане, то выяснилось, что этническая идентичность сильнее выражена у тех, кто живет в Алма-Ате, т.е. в культурной среде, значительно отличающейся от собственной по языку, традициям, религии, и общается в основном с казахами. А для подростков, живущих в Беларуси, культура народа которой близка к русской, и в основном вступающих в контакты с белорусами и поляками, осознание своей «русскости» не является важной проблемой.

При рассмотрении в качестве критерия идентичности сходства в восприятии этнических групп и самого себя обе группы подростков демонстрировали четкую идентификацию со своей этнической общностью. Но степень их идентификации с другими, близкими в культурном отношении славянскими этносами (украинцами, белорусами, поляками) различалась в зависимости от места проживания, а, следовательно, опыта межэтнического взаимодействия. Респонденты из Гродно идентифицировали себя с белорусами и с поляками в

большей степени, чем респонденты из Казахстана. А подростки, живущие в Алма-Ате, в большей степени подчеркивали свою близость украинцам, чем респонденты в Беларуси.

Подростки воспринимали как более «близкие» те этнические группы, с которыми они имеют опыт непосредственного повседневного взаимодействия, а, следовательно, больше осведомлены об их сходстве со своей группой и отличиях от нее. Подростки, живущие в Гродно, общаются с белорусами в повседневной жизни, знакомы с белорусской культурой, поэтому для них характерно представление о белорусах как о наиболее родственной общности. Подростки, 1 живущие в Алма-Ате, из всех славянских народов чаще всего взаимодействуют с украинцами, что обусловлено большей долей украинцев в этническом составе населения, поэтому они подчеркивают свою близость с этой этнической группой.

¹⁴

При рассмотрении оснований, воспринимаемых в качестве этноопределителей, между двумя группами респондентов обнаружили некоторые различия. Хотя для всех респондентов ключевыми признаками, на основе которых они определяли свою этническую принадлежность, являлись язык и культура, добавление к ним других элементов зависело от особенностей этноконтактной среды.

Для русских в Казахстане главными этноопределяющими признаками (наряду с языком и культурой) оказались религия и общие предки, т.е. признаки (один - реальный и один - символический), позволяющие при не слишком благоприятных в настоящее время межэтнических отношениях дифференцироваться от группы доминантного большинства - казахов. Подтверждение того, что эти основания этнической идентичности выполняют для подростков из Алма-Аты задачу межгрупповой дифференциации, мы находим при сравнении их выборов с выборами русских жителей Гродно, которых именно религия и общие славянские предки объединяют с группой большинства. И именно у них религия оказалась на последнем месте в иерархии этноопределителей, намного меньшее значение имели для них и общие предки. Впрочем, следует отметить, что если бы русские в Беларуси ощущали угрозу для своей этнической идентичности, при ее конструировании они бы, несмотря на близкую культурную дистанцию, нашли признаки для дифференциации от группы большинства.

Итак, подтвердилась точка зрения, что ситуация межэтнической напряженности в значительной степени стимулирует процесс осознания собственной этнической принадлежности. Полученные в исследовании данные также являются свидетельством того, что русские подростки в Алма-Ате больше, чем их сверстники в Гродно, ориентированы в межэтнических отношениях на сепаратизм, а не на интеграцию. Иными словами, неблагоприятные условия межэтнического взаимодействия - принадлежность русских в Казахстане к группе меньшинства, обостренная большой культурной дистанцией между ними и казахами, отрицательно влияют на этнические установки. А наиболее благоприятные установки и толерантность в межэтническом взаимодействии продемонстрировала высокостатусная группа русских, проживающих в Беларуси, - в полиэтнической среде родственников в культурном отношении народов.

Взаимодействие двух факторов - полиэтничность среды с незначительной культурной дистанцией между включенными во взаимодействие этносами и относительное равенство статусов - способствует формированию позитивной этнической идентичности, характеризующейся адекватной этнической осведомленностью, позитивными авто- и гетеростереотипами и этническими установками.

В психологии накоплено множество свидетельств того, как на временные границы формирования этнической идентичности и на другие ее аспекты влияет принадлежность ребенка к группе *большинства* или *меньшинства*. Так, британскими социальными психологами Г. Ягодой и С. Томпсон было выявлено, что в Шотландии у детей пакистанских иммигрантов представления об этнических группах складываются раньше, чем у детей шотландцев, являющихся группой этнического большинства. Дети из группы меньшинства неизбежно оказываются осведомленными о доминантной культуре, как через средства массовой коммуникации, так и через личные контакты. А их сверстники

из группы большинства могут вообще не обладать знаниями о пакистанской культуре, если они не имеют соседей этой национальности (по: *Левкович, Панкова, 1973*).

В условиях США многие люди европейского происхождения не стремятся к подтверждению своей этничности либо даже отрицают ее наличие. Между тем, для тех, кто отличен физически (цветом кожи, чертами внешности) или чья культура явно отличается от культуры доминантной группы, вопрос часто заключается не в том, использовать ли этническое название или нет, а в том, какой термин принять. Например, потомки иммигрантов из Мексики могут называть себя мексиканскими американцами, латиноамериканцами, испанцами или «чиканос» и таким образом демонстрировать свой желаемый облик в глазах большинства, так как перечисленные ярлыки имеют разные оттенки и несут в себе большой эмоциональный заряд.

На выпуклость этнической идентичности у представителей групп меньшинств оказывает влияние дискриминация, в том числе и дискриминация по отношению к другим группам (*Собкин, Грачева, 1998*). Особенно четко проявляется этническая идентичность в ситуации межгруппового конфликта, когда люди стремятся дифференцировать свою группу от группы «угнетателей». Например, арабские подростки в Израиле отрицают свою гражданскую идентичность и подчеркивают важность этнической идентичности. Обострение этнической идентичности в зонах межэтнической напряженности выявлено и на территории бывшего СССР (*Солдатова, 1998*).

Впрочем, при исследовании греческих подростков, представляющих группу меньшинства в Австралии, было обнаружено, что любое повышение чувствительности респондентов к дифференциации между их этнической группой и группой большинства (англо-австралийцами) - позитивно или негативно окрашенное - приводит к большей выпуклости их этнической идентичности (*Rosenthal et al., 1989*). Подтверждения того, что одним из важнейших факторов, влияющих на особенности этнической идентичности, является статус этнической группы в обществе, были обнаружены и в не раз упоминавшемся исследовании, проведенном в Беларуси: при изучении подростков - представителей трех этносов разного этнического статуса (белорусов, поляков, русских). Сравнительный анализ особенностей этнической идентичности у представителей трех этнических групп, проживающих в одной этноконтактной среде, позволил дополнить и конкретизировать общие положения о том, что осознание этнической принадлежности происходит раньше у членов низкостатусных этнических меньшинств и что этническая принадлежность имеет большее для них значение.

Во-первых, хотя наиболее четкую идентификацию со своей этнической общностью продемонстрировали представители группы большинства - белорусы, более «размытая» идентификация поляков со своей группой вовсе не свидетельствует о слабой сформированности у них этнической идентичности. Выявленные различия позволяют предположить, что именно поляки как представители группы меньшинства, вынужденные проводить активную работу по оцениванию значимости различных компонентов собственной этничности, находятся на завершающей стадии становления этнической идентичности («реализованной», согласно модели Финни). Только реализация их идентичности выступает в форме биэтнической идентичности: со своей собственной этнической группой и с группой этнического большинства.

Так, польские респонденты дали практически одинаковые оценки при сравнении собственных качеств и качеств типичного поляка, собственных качеств и качеств типичного белоруса, иными словами, в идентификации польских респондентов себя как поляков и как белорусов статистически значимых различий обнаружено не было. Польские подростки в Беларуси находятся под влиянием русской и белорусской культур (язык повседневного общения большинства из них - русский; в школе они приобщаются к белорусской культуре и истории). Вместе с тем, территориальная близость Польши, доступность польских средств массовой коммуникации, деятельность культурных обществ способствует поддержанию чувства принадлежности к польскому этносу. В результате этого для поляков характерна иерархическая структура этнической идентичности, состоящая из

элементов, по которым человек относит себя к разным этническим группам. Тем не менее, несмотря на влияние на поляков двух «чужих» культур (русской и белорусской), в современном социальном контексте польские респонденты идентифицировали себя - кроме своей этнической группы - только с белорусами, т.е. группой большинства. Во-вторых, на особенности становления этнической идентичности подростков - представителей «нетитульного» этноса - влияет субъективно воспринимаемый статус группы. Так, русские подростки, группа которых не воспринимает себя и не воспринимается белорусами в качестве группы меньшинства, продемонстрировали - в отличие от поляков - идентификацию только со своей этнической группой.

Предполагалось, что между этническими группами должна существовать значительная степень согласия в оценке взаимного сходства, если относительно симметрично их отношение друг к другу, которое в свою очередь определяется равенством статусов групп в обществе. Действительно, такие результаты были выявлены при сопоставлении оценок межгруппового сходства между русскими и белорусами, формальной группой меньшинства и группой большинства. Иными словами, у русских по отношению к титульному этносу не было обнаружено увеличения субъективной культурной дистанции, " которое рассматривается в качестве одного из социально-психологических механизмов трансформации их этнической идентичности в новых социально-культурных условиях бывших союзных республик (Лебедева, 1997). Видимо, в Беларуси не произошло значительного снижения статуса русских, характерного для большинства стран нового зарубежья. Во всяком случае во взаимном восприятии белорусов и русских нашло свое отражение субъективное равенство статусов: обе группы не воспринимают русских меньшинством.

Еще одним предметом анализа явилась направленность стереотипов как отражение степени выраженности предпочтения своей группы в восприятии (внутригруппового фаворитизма). Чтобы оценить степень благоприятности восприятия респондентами «своих» и «чужих», были рассмотрены корреляции образов «идеального человека» и «типичного представителя» той или иной группы. Наиболее тесная связь между образами «идеального человека» и «типичного представителя» собственной этнической группы была выявлена у представителей группы меньшинства - польских подростков. Респонденты-поляки высоко оценивали свой этнос и по коммуникативным, и по деловым качествам, т.е. направленность их автостереотипов была абсолютно позитивной. А их белорусские и русские сверстники, продемонстрировавшие большое сходство автостереотипов, чертами, сближающими представителя своего народа и идеального человека, называли гуманистические и коммуникативные качества - открытость, доброту, гостеприимство, отзывчивость. В то же время они воспринимали членов своих групп как менее решительных, более неорганизованных и пассивных, чем идеальный человек. Так, 63 % русских респондентов отметили неорганизованность, 53 % - недостаточную предприимчивость, 24 % - лень представителей своего этноса. Иными словами, при общей положительной направленности автостереотипов русских и белорусов в них обнаруживаются и негативные черты.

Большая выраженность внутригруппового фаворитизма у представителей этнического меньшинства (поляков) проявилась и в направленности гетеростереотипов: нейтрально оценивая все качества группы большинства и коммуникативные качества русских, они давали низкую оценку деловым качествам последних.

Завершая рассмотрение вопроса о том, как социальный контекст влияет на этническую идентичность детей и подростков, подчеркнем, что с возрастом у членов этнических меньшинств обычно происходит сдвиг к *внутригрупповой ориентации*. Происходит это потому, что в процессе социализации, когда новому поколению передаются нормы и ценности социокультурной среды, ребенок приобретает все новые знания о межэтнических различиях и более реалистично определяет свою принадлежность к определенной группе. В результате каждый новый член общества оказывается «приписанным» к той или иной этнической группе.

Несмотря на это, социально желательная высокостатусная группа большинства

может оставаться для ребенка референтной (эталонной). А *приписывание* вовсе не обязательно оказывается пожизненным. Если первоначально дети учатся у других, к какой группе они принадлежат, и приобретают предписанный обществом этнический статус, то в подростковом возрасте к человеку приходит осознание того, что у него есть весьма существенная, по словам Эриксона, «свобода активного выбора», идентифицировать ли себя с группой, членом которой его воспринимают другие, или с группой доминантного большинства (Эриксон, 1996). Впрочем, в случае неблагоприятного межгруппового сравнения члены этнических меньшинств имеют еще более широкий выбор стратегий для поддержания позитивного самоотношения при конструировании этнической идентичности.

СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

Достигнутый в подростковом возрасте этнический статус чаще всего остается неизменным на протяжении всей жизни человека. И все-таки этническая идентичность не статичное, а динамичное образование. Как подчеркивает Финни: «Процесс не обязательно заканчивается с достижением этнической идентичности, он может продолжаться в новых циклах, которые включают дальнейшее исследование или переосмысление роли или значения собственной этничности» (Phinney, 1990, p. 503). Активную роль индивида - начиная с подросткового возраста - в формировании этнической идентичности подчеркивают и многие другие авторы, рассматривающие ее как динамичный и пластичный конструктор.

В случае неблагоприятного межгруппового сравнения в качестве «стратегии управления идентичностью» индивид может выбрать *индивидуальную мобильность*. Члены низкостатусных групп в первую очередь исследуют возможность ассимиляции - индивидуального преодоления межгрупповых границ и приобретения членства в высокостатусной группе, невзирая на необходимость затраты для осуществления этой стратегии значительных усилий.

Имеется в виду именно осознанная смена группы и формирование *измененной идентичности*, а не ложной идентичности, как у маленьких детей, фантазирующих, что они похожи на членов доминантной группы.

Что касается малых групп, то при адекватном неблагоприятном оценивании собственной группы, как правило, существует объективная возможность перехода в другую группу. Более сложна проблема при негативном восприятии собственной большой группы: социального слоя, пола, расы, т.е. групп с низким или нулевым уровнем межгрупповой мобильности. Во все времена отдельные представители социальных низов выбивались «наверх» благодаря таланту, усилиям, удаче. В истории любой страны мы находим подобные примеры. Одни общества (страна иммигрантов США) и эпохи (годы петровских реформ и любые другие периоды «перестроек») способствуют индивидуальной мобильности больше, другие - меньше. В США даже сложилась мифология о людях, которые «сами себя сделали». Множество подобных случаев мы находим и в истории России, например среди сподвижников Петра I. Так, один из «птенцов гнезда Петрова» - князь А.Д. Меншиков, как известно, в молодости торговал пирожками на улицах Москвы.

Но в высокостатусные группы перейти достаточно сложно, так как в этом случае действует психологическое правило одновременного преувеличения людьми внутригруппового сходства и межгрупповых различий: при оценке претендентов на вступление в «клуб для избранных» его члены скорее предпочтут, чтобы «подходящий» человек оказался вне клуба, чем «неподходящий» вступил в него.

Есть и непреодолимые границы: только маленькие дети могут не осознавать, что пол или расовая принадлежность - произвольные категории. Правда, в наши дни отдельные люди «перепрыгивают» через самые «высокие» преграды. Проводятся операции по замене пола, а американский певец М. Джексон из черного стал белым, осветлив кожу и пройдя через многочисленные пластические операции. Но все это исключения, которые лишь подтверждают правило. При рассмотрении этноса как биосоциального организма и он оказывается группой с нулевым уровнем меж групповой мобильности. Согласно этой точки зрения, этничность есть наследуемое качество, и никто не может выбирать этническую группу, к которой хотел бы принадлежать. Однако в наше время редко кто из исследователей

придерживается столь крайней позиции и определяет этническую принадлежность индивида по «крови». Большинство ученых согласны с тем, что этничность представляет собой аскриптивное (предписываемое обществом), а не наследуемое качество, и рассматривают этнос как своего рода связующее звено между двумя типами групп: принадлежность к которым практически невозможно изменить и которые человек выбирает себе сам.

Правда, в нашей стране понимание этничности как аскриптивного свойства часто встречает отторжение на уровне обыденного сознания, где господствует трактовка этничности, согласно которой это такая же врожденная характеристика, как цвет волос или кожи. Так, в этносоциологическом исследовании, проведенном в 1995 г., 48,6 % опрошенных россиян продемонстрировали сакральное, по терминологии Э. Дюркгейма, понимание национальной принадлежности - национальность дана человеку от природы или от Бога и менять ее нельзя. И только 9,7 % придерживались мнения, что человек вправе делать сознательный выбор национальности (*Здравомыслов*, 1997). Как бы то ни было, в процессе социализации и инкультурации общество приписывает ребенка к определенному этносу. В результате у большинства людей проблемы выбора не возникает, но многие, прежде всего члены групп меньшинств и выходцы из межэтнических браков, проходят через «постоянный внутренний референдум» на лояльность к той или иной общности. У этих людей в процессе этнической идентификации кроме *критерия приписывания* (то, кем другие их воспринимают), большую роль играет и *критерий внутреннего выбора* (то, кем они сами себя осознают). И здесь хочется вспомнить слова выдающегося российского мыслителя Г.Г. Шпета, подчеркивавшего, что принадлежность человека к народу определяется не биологической наследственностью, а *сознательным приобщением* к тем культурным ценностям и святыням, которые образуют содержание истории народа:

«Человек, действительно, сам духовно определяет себя, относит себя к данному народу, он может даже "переменить" народ, войти в состав и дух другого народа, однако опять не "произвольно", а путем долгого и упорного труда пересоздания детерминирующего его духовного уклада» (*Шпет*, 1996, с.371).

Внешний критерий приписывания особенно важен, когда этничность проявляется в очень явных физических характеристиках, например в расовых различиях: «человек, чья внешность не способствует "переходу", может рассматривать ее как несмыслимое клеймо, поставленное ему его группой» (*Девос*, 2001, с.261). Но отдельные индивиды и в этом случае идентифицируют себя с доминантной группой большинства. Например, афроамериканцы, которых называют *орео*, в мыслях и действиях больше похожие на белых, чем на черных, считают себя черными снаружи и белыми внутри, причем данная идентичность объективируется в их сознании как «действительное». Правда, это вовсе не означает, что белые их принимают в свою группу.

Даже люди, имеющие объективные основания причислять себя к какой-либо общности, например дети из смешанных в расовом отношении браков, часто оказываются чужими для нее: кем бы сам себя ни осознавал мулат, для белых он - негр, а для черных - белый. Яркие примеры, свидетельствующие о плачевных последствиях несбалансированности критериев приписывания и свободного выбора, мы найдем в художественной литературе. Герой романа современного американского писателя Т. Корагессана Бойла «Восток есть Восток», Хиро Танака, не знавший отца-американца и в раннем детстве потерявший мать-японку, в Японии оказался вечным чужаком:

«"Длинноносый", "маелоед поганый". Эти оскорбления преследовали его всю жизнь. Он рыдал на руках у бабушки после детского сада, был козлом отпущения в начальных классах, в средней школе его без конца лупили, а из морского училища... пришлось уйти, потому что соученики не давали ему прохода. Они называли его *гайдзином*, "иностранцем"» (*Корагессан Бойл*, 1994, с. 12).

Будучи изгоем в японском обществе, «фанатично нетерпимом к притоку чужой крови», он стремится воссоединиться с многоплеменным американским народом, полагая, что «в Америке можно быть на одну часть негром, на две югославом, на три эскимосом и при этом разгуливать по улицам с гордо поднятой головой» (*Там же*, с. 13). Но когда он попадает в США, американцы тоже ненавидят его и - в силу трагического стечения обстоятельств - травят, травят в буквальном смысле

слова, как дикого зверя:

«Поймали, затравили. Наставили ружья, напустили собак... Ведь он, в сущности, одной с ними породы, вот в чем все дело-то, неужели они не поняли? Тоже из их своры. Но не видят, не чувствуют. Надели наручники, дали подлых, извергли, плюясь, поток ругательств, и только ненависть он увидел в холодных водянистых глазах» (*Там же*, с. 108).

Поэтому очень важна еще одна отмеченная Шпетом особенность этнической идентичности: единство человека с народом определяется *обоюдным актом признания* (Шпет, 1996). Между субъективной этнической идентичностью и аскриптивной этничностью существует диалектическая связь, поэтому чтобы стать членом этнической общности, недостаточно осознания своей к ней принадлежности, необходимо и признание индивида группой. Более того, в вопросе о «переходе» немаловажную роль играет и общность, к которой человек приписан и которая может ввести санкции, направленные на сохранение преданности своих членов. Так, в те времена, когда евреи в Европе жили в гетто, жесткость границ между ними и другими группами «поддерживалась самой еврейской группой не меньше, чем группами по ту сторону границы» (Левин, 2000, с. 300).

Иными словами, для бесконфликтного существования человека в объективной реальности межэтнических отношений необходима согласованность критерия приписывания и критерия свободного выбора, подтверждение субъективной идентичности окружением.

Но когда явных межгрупповых различий нет, существует высокая степень согласия между внешними (даваемыми другими) и собственными (самоопределяемыми) критериями идентичности: группа примет индивида, даже если по крови он - «чужой». Родившемуся и выросшему в Москве, воспитанному в русской культуре человеку, родители которого по советскому паспорту - белорусы, легко осуществить свой свободный выбор: он не только сам может осознавать себя русским, но его родной язык, поведение и внешний облик не мешают окружающим отнести его к этой этнической общности.

Однако в ситуации неблагоприятного меж группового сравнения наиболее естественным для человека является стремление сохранить или восстановить *позитивную этническую идентичность*, которая дает ощущение психологической безопасности и стабильности. Для этого используются когнитивные стратегии *социального творчества*.

Стратегии социального творчества могут принимать различные формы, но они всегда связаны с когнитивными изменениями параметров, определяющих контекст межгруппового сравнения: а) переоценкой критериев сравнения; б) поиском новых критериев сравнения; в) выбором для сравнения еще менее успешных или еще более слабых групп; г) рекатегоризацией групп - «надгрупповой», когда членов двух групп - своей и чужой - объединяют в единую группу более высокого уровня, и «подгрупповой», когда группу делят на две или несколько подгрупп, а себя причисляют к более высоко оцениваемой.

Чаще всего осуществляется *поиск новых оснований для сравнения*. Попытку таким способом сохранить позитивную этническую идентичность можно обнаружить в содержании автостереотипов групп, потерпевших поражение в межгрупповом соревновании. Давно известно, что группы с более низким экономическим статусом имеют тенденцию характеризовать себя с точки зрения теплоты и добросердечия. Например, в нашем исследовании, проведенном в конце 80-х гг., московские студенты воспринимали представителей своей этнической общности (русских) как гостеприимных, дружелюбных, гуманных, добрых и отзывчивых. А американцы в их представлении оказались деловитыми, предприимчивыми, трудолюбивыми и добросовестными, т.е. обладающими качествами, которые способствуют достижению успеха в делах, но в России традиционно занимали низкие места в иерархии личностных черт как ценностей.

Стратегия социального творчества проявляется и в восстановлении субъективного благополучия с помощью *выбора для сравнения еще менее успешных или еще более слабых групп*. Так, восточные немцы после воссоединения Германии оказались на более низкой ступени социальной иерархии, чем западные, но свое недовольство, предубеждения и даже акты агрессии они направили не на могущественное

государство, а на еще более уязвимые группы вьетнамцев, кубинцев, турок и других иностранных рабочих.

При неблагоприятном межгрупповом сравнении члены групп дискриминируемого меньшинства могут выбрать и другую стратегию - принять правильную самоидентификацию вместе с негативной оценкой группы. В этом случае формируется *негативная этническая идентичность*, которая может сопровождаться ощущением неполноценности, ущемленности и даже стыда за представителей своего этноса.

Существует мнение, что «для некоторых групп негативные чувства могут быть нормальным аспектом этнической идентичности» (Phinney, 1990, p. 505). Тем не менее, этот тип идентичности неблагоприятен для межгрупповых отношений, так как сопровождается обострением восприятия дискриминации и увеличением субъективной культурной дистанции с группой большинства: «группа, находящаяся не в ладах с самой собой, не сможет нормально и счастливо сосуществовать с другими группами» (Левин, 2000, с. 384).

Неблагоприятен он и для личностного роста индивида. В эмпирических исследованиях не раз подтверждалось, что дети, чья национальная принадлежность отличается от большинства в классе, имеют низкую самооценку и проявляют недостаток уверенности. А если группы находятся в состоянии конфликта, на самооценку оказывает влияние уже не национальный состав класса, а широкий социальный контекст: одинаково низкая самооценка была выявлена у арабских подростков и в совместных еврейско-арабских школах, и в чисто арабских. Осознавая себя членами группы меньшинства, они сравнивали себя не с соучениками-евреями, а с группой большинства в целом. Отнюдь не случайно, израильские психологи при проведении семинаров по урегулированию этнического конфликта между арабами и евреями обязательным подготовительным этапом рассматривают повышение самооценки их участников-арабов (Bargal, Bar, 1992).

Но, принимая негативную идентичность, человек может по-разному реагировать на негативные суждения о своем этносе, а, следовательно, на негативный образ самого себя, сложившийся в глазах пред-44

авителей доминирующей группы. Он может относить негативные суждения к другим членам своей группы, но не к самому себе, установив *психологическую границу между группой и собой*. В этом случае у него есть возможности избежать чувства неполноценности и сохранить высокую самооценку. Подобная тенденция обнаружена у современных еврейских подростков, среди которых при переходе к юношескому возрасту увеличивается число тех, кто считает, что в России нет перспектив для евреев, но растет доля оптимистов относительно своих жизненных перспектив в этой стране. Иными словами, они демонстрируют «разотождествление» себя и своего народа (Собкин, 1995).

Осознание себя как члена негативно оцениваемой в обществе группы допускает и конструирование *амбивалентной идентичности*, которая позволяет частично сохранить позитивное самоотношение, но способствует формированию «комплекса раздвоения личности». Так, начиная с 40-х гг. XX в. принадлежность к еврейству в нашей стране создавала двойственное чувство: гордость в приватной сфере и унижение в сфере публичной.

При конструировании идентичности индивиды могут исходить и из принципа: «пусть мы такие плохие, но это действительно мы». Подобное *аффективное*, даже *агрессивное подчеркивание этнической принадлежности* выявлено у выходцев из стран Северной Африки во Франции, где молодежь из среды иммигрантов продолжает претендовать на принадлежность к группе уроженцев Магриба, хотя почти полностью отвергает традиционные этнокультурные ценности и стереотипы поведения.

Представляется важным подчеркнуть, что вышеперечисленные стратегии управления этнической идентичностью могут привести к одному из двух результатов: идентификации со своей группой или идентификации с доминирующей группой. Иными словами, они соответствуют полюсам континуума, используемого в *линейной биполярной модели идентичности*.

Авторы, применяющие данную модель при изучении этнической идентичности групп меньшинства, исходят из того, что степень идентификации со своей

этнической группой и с доминантной группой взаимозависимы: индивид, обладающий четкой идентичностью с одной из них, не может осознавать своего тождества с другой, усиление одной приводит к ослаблению другой.

Но «так как межэтнические контакты подразумевают взаимодействие по крайней мере двух этнических групп, адекватное понимание этнической идентичности требует того, чтобы членство в исходной этнической культуре и членство в другой - релевантной ей культуре рассматривались независимо друг от друга. И действительно, существует множество свидетельств того, что две идентичности независимы друг от друга: индивиды и группы демонстрируют самые разные уровни идентификации с двумя и более этническими общностями. Такую идентичность могут иметь не только выходцы из смешанных браков, но и люди, живущие в полиэтническом обществе. У них «национальность для себя» может обозначаться не одним словом, а описательно: «ближе к русской национальности», «скорее между русскими и украинцами» (из ответов жителей Полесья на вопрос об их национальности). Иными словами: «Этническая идентичность не обязательно является линейным конструктом; она может быть рассмотрена с точки зрения качественно различных способов отношения к своей и другим группам» (Phinney, 1990, p.509).

Наиболее разработанным вариантом *модели двух измерений идентичности* является предложенная Дж. Берри концепция стратегий аккультурации (Berry, 1997; Berry et al., 1992). По мнению канадского исследователя, у вступающих во взаимодействие индивидов и групп имеется выбор из следующих четырех стратегий: 1) интеграции, когда каждая из взаимодействующих групп и их представители сохраняют свою культуру, но одновременно устанавливают тесные контакты между собой; 2) ассимиляции, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но поддерживают контакты с другой культурой; 3) сепаратизма/сегрегации, когда группа и ее члены, сохраняя свою культуру, отказываются от контактов с другой; 4) маргинализации, когда группа и ее члены теряют свою культуру, но не устанавливают тесных контактов с другой культурой (Berry, 1997).

Берри рассматривает предложенные им стратегии прежде всего на групповом уровне, но выделяет более «коллективные» (интеграция и сепаратизм, так как для их достижения требуется, чтобы члены группы разделяли желание сохранить культурное наследие) и более «индивидуальные» (ассимиляция) стратегии. Кроме того, Берри подчеркивает, что недоминантные группы и их члены не всегда свободны в выборе стратегии аккультурации. Так, ассимиляция может быть вынужденной для тех индивидов, чьи группы подвергаются дискриминации. А маргинализация вообще не является результатом свободного выбора индивидов: маргиналами становятся в результате попыток насильственной ассимиляции в сочетании с насильственным отторжением (Berry et al., 1992).

Сходную с Берри концептуальную схему предложил С. Бочнер, перечислив четыре возможных для индивида результата межкультурных контактов: в процессе адаптации «перебежчик» отбрасывает собственную культуру в пользу чужой, «шовинист» - чужую в пользу собственной, «маргинал» колеблется между двумя культурами, «посредник» синтезирует две культуры, являясь их связующим звеном (Bochner, 1982).

Как мы видим, и Берри, и Бочнер не сводят последствия межкультурных контактов к трансформациям идентичности. Однако Берри, например, особо отмечает, что на индивидуальном уровне психологическая аккультурация проявляется в изменениях не только ценностей, но и идентичности.

Это позволило выделить четыре варианта стратегий управления этнической идентичностью, соответствующие четырем стратегиям аккультурации: сильная идентификация только с группой большинства указывает на ассимиляцию, сильная идентификация только со своей группой - на сепаратизм, одновременная идентификация с обеими группами является показателем интеграции, или бикультурализма, а отсутствие идентификации как с той, так и с другой группой отражает маргинализацию (Phinney, 1990).

Для большинства индивидов характерна *моноэтническая идентичность*, совпадающая с «объективной» этничностью. При благоприятных социально-исторических условиях позитивная этническая идентичность сопровождается патриотизмом, гордостью за достижения своего народа и его великих

представителей, адекватно высокой самооценкой, чувством собственного достоинства и т.п. На основании результатов многочисленных исследований можно считать доказанным, что «формирование этнической идентичности по типу «нормы» (позитивная этническая идентичность) предполагает соотношение в структуре идентичности позитивного образа собственной этнической группы с позитивным ценностным отношением к другим этническим группам» {Солдатова, 1996, с.332}.

Но позитивная этническая идентичность может проявляться и по-другому. В своей крайней форме она представляет собой *этническую гиперидентичность*, которая доминирует в иерархии социальных идентичностей индивида и сопровождается враждебными стереотипами, предубеждениями к представителям других этнических групп, уклонением от тесного взаимодействия с ними и нетерпимостью в межетническом взаимодействии. Так, в исследовании Т.Г. Стефаненко с соавторами моноэтничные студенты-казахи продемонстрировали низкую толерантность к русским в сфере близкого общения: 77,6 % респондентов исключали возможность своего брака с русскими, а 19,5 % предвидели распад такого брака. Их гиперидентичность особенно ярко проявилась в том, что 71,6 % респондентов обиделись бы, если бы их посчитали по характеру похожими на русских (Дондов, Стефаненко, Уталиева, 1997). Как отмечал К. Левин, этническая гиперидентичность негативно влияет и на ее обладателя:

«Если человек всегда поступает только как представитель какой-то одной определенной группы, это, как правило, свидетельствует о своего рода личностном дисбалансе, поскольку человек попросту неспособен к естественным и спонтанным реакциям на актуальную ситуацию. Он слишком сильно ощущает свою принадлежность к конкретной группе, и это является показателем дисфункционального™ его отношения к этой группе» {Левин, 2000, с.297}.

Моноэтничная идентичность с чужой этнической группой (измененная этническая идентичность), как уже отмечалось, возможна в случаях, когда в полиэтничном обществе чужая группа расценивается как имеющая более высокий экономический, социальный и пр. статус, чем своя. Конечным результатом идентификации с чужой группой является полная ассимиляция, т.е. принятие ее традиций,

ностей, ^{норм} языка и т.п. вплоть до - при условии принятия индивида группой - полного растворения в ней. Например, приоритетное положение русского языка в Казахстане в советский период привело к значительному снижению значимости собственного языка как жизнеспособного средства коммуникации и к языковой ассимиляции части казахов, прежде всего горожан.

Сильная, хотя и разного уровня интенсивности, идентификация с двумя группами ведет к формированию *биэтнической идентичности*. Имеющие такую идентичность люди обладают психологическими особенностями обеих групп, осознают свое сходство с ними и обладают *бикультурной компетентностью*. Хотя в уже упоминавшемся исследовании казахи-билингвы четко декларировали свою принадлежность к казахскому этносу, они приписывали себе как качества, свойственные, с их точки зрения, казахам, так и качества, характеризующие типичного русского, а более половины из них согласились бы, что по характеру они похожи на русских. Иными словами, результаты продемонстрировали отсутствие у билингвов и «казахского» внутригруппового фаворитизма, и предубеждений к представителям русского народа (Донцов, Стефаненко, Уталиева, 1997).

Берри настаивает на том, что именно интеграция - и соответственно формирование биэтнической идентичности - является стратегией, приводящей обычно к наибольшему успеху, подчеркивая, что этому способствует целый ряд факторов: наличие позитивных установок и отсутствие дискриминации, включенность в две культурные общины, личностная гибкость (Berry, 1997). А наименее успешной с его точки зрения является маргинализация, которая «проявляется в непринятии индивидом доминантной культуры в сочетании с утратой собственной культуры, что сопровождается враждебностью и значительным сокращением социальной поддержки» (Там же, р. 24).

Следует отметить, что до канадского исследователя никто так четко не разделял, а тем более не противопоставлял по последствиям для индивида и группы две

стратегии аккультурации (маргинализацию и интеграцию) и маргинальную и биэтническую идентичность. Довольно долгое время господствовала точка зрения, согласно которой «личность, покидающая в результате миграции, брака, получения образования одну группу или культуру, не найдя удовлетворительного варианта приспособления к другой, ...оказывается на периферии каждой из культур и не является членом ни той ни другой, становясь как бы "маргинальным человеком"» (Стоунквист, 1979). Иначе говоря, считалось, что жизнь в двух культурах *всегда* психологически нежелательна, в том числе из-за путаницы в идентичностях.

Однако к настоящему времени накопилось много доказательств того, что проблемы создает скорее не двойственная, а слабая этническая идентичность. Например, в исследовании индейской молодежи в США было обнаружено, что идентификация с *любой* культурой может коррелировать с общим благополучием и позитивной личностной адаптацией. Финни особо подчеркивает, что любая четкая этническая идентичность может служить основой для формирования позитивной Я-концепции члена группы меньшинства, если она обеспечивает индивиду чувство психологического комфорта и позволяет получить поддержку ближайшего окружения (Phinney, 1990).

Но, согласно концепции Берри, нашедшей подтверждение во многих эмпирических исследованиях, между стратегиями управления этнической идентичностью и успешностью адаптации в инокультурном окружении существуют прочные связи: наибольший успех достигается в результате интеграции, наименьший - в результате маргинализации, а ассимиляция и сепаратизм занимают промежуточное положение (Berry, 1997). Берри и его коллеги утверждают, что интеграция является также субъективно наиболее предпочитаемой индивидами стратегией аккультурации. Схожие результаты получены при исследовании эмигрантов из стран СНГ в Израиле: 72 % респондентов продемонстрировали сформированность установки на интеграцию, т.е. на максимально широкие контакты с израильянами, но при возможности сохранять и развивать свою культуру (Павленко, 1997).

Но точка зрения Берри до сих пор не является общепризнанной. Согласно ассимиляционистским моделям вхождения в новую культуру наиболее успешной - если не единственной - стратегией является ассимиляция: индивид будет страдать от чувства отчужденности и изоляции до тех пор, пока не будет принят новой культурой и не осознает это принятие.

Нам, однако, представляется, что не может быть признана наиболее успешной стратегия аккультурации с позитивной ориентацией только на одну культуру. Кроме того, при следовании этой стратегии индивида подстерегают три серьезные опасности: «возможность быть отвергнутым членами группы большинства; вероятность быть отвергнутым членами своей культурной группы; вероятность испытать чрезмерный стресс при попытках приобрести новые паттерны поведения и избавиться от старых» (LaFromboise *etal.*, 1993, p. 397). Признавая, что именно интеграция является стратегией аккультурации наиболее благоприятной для индивида, группы и общества в целом, необходимо ответить на два серьезных вопроса: 1) каким образом осуществляется интеграция индивидов с двумя этническими общностями, возможно ли выделение различных типов биэтнической идентичности? 2) каковы этапы стадийного формирования биэтнической идентичности?

Отвечая на первый вопрос, сторонники модели чередования или «переключения» этнических кодов, предполагают, что люди, умеющие «переключать коды» своего поведения в соответствии с требованиями той культуры, в которую они вовлечены в каждой конкретной ситуации, меньше подвержены стрессу и менее тревожны, чем ассимилировавшиеся индивиды (LaFromboise *etal.*, 1993). При этом внимание исследователей акцентируется на понятии бикультурной компетентности, т.е. поведенческой способности, которая подразумевает способность эффективно функционировать в двух культурах и позволяет противостоять негативным последствиям стресса аккультурации. Главное достоинство этой модели состоит в том, что в ней подчеркивается активная роль индивида в выборе способа взаимодействия с двумя культурами, в которые он вовлечен.

Однако к настоящему времени остается не до конца проясненным, какова

природа связи между «переключением кодов» в поведении и в идентичности. Не нужно проводить дополнительных исследований, чтобы понять, что в повседневной жизни индивид из группы угнетенного меньшинства может эффективно пользоваться конъюнктурным «переключением этнических кодов», которое не затрагивает его подлинной идентичности. Например, в советское время, характеризовавшееся государственным и бытовым антисемитизмом, евреям, постоянно приходилось выбирать - «где, когда и с кем быть евреем» (*Вайль, Генис, 1998, с. 298*):

«В обыденной жизни это означало сменить ветхозаветное имя Авраам на Аркадий, записаться в паспорте украинцем, говорить без акцента, но вспоминать о своей национальности каждый раз, когда надо сдавать экзамен преподавателю-еврею, покупать дефицитный товар у директора-еврея и танцевать фрейлахс на еврейской свадьбе» (*Там же, с. 299*).

Еще доступнее манипулирование декларативной идентичностью для выходцев из национально-смешанных семей, они пользуются им в ситуациях, когда принадлежность к той или иной этнической общности удобна для достижения индивидуальных целей или наоборот - оценивается обществом как постыдная, порочная.

Тем ценнее пока еще немногочисленные попытки выявления связей между биэтнической компетентностью и биэтнической идентичностью. Так, по мнению М. Родерем-Борус, биэтническая идентичность является одним из параметров более широкого понятия «бикультурная ориентация», представляющего собой бикультурное восприятие себя и мира (*Rotheram-Borus, 1993*). Американская исследовательница рассматривает подростковый возраст решающим этапом формирования этнической идентичности, когда происходит осознанный выбор этнических ролей и соответствующей ориентации - культурной или бикультурной. Но в отличие от моноэтнической идентичности со «своей» группой, которая достигается в подростковом возрасте, биэтническая идентичность, согласно ее концепции, характеризует собой только устойчивую, сложившуюся Я-концепцию и образ мира взрослого человека.

Важнейшими составляющими бикультурного видения мира в подростковом возрасте Родерем-Борус считает бикультурный выбор референтных групп и бикультурную компетентность, полагая, что молодежь только примеряет на себя те или иные виды этнической идентичности, сопоставляет различные культурные ценности и ищет адекватную референтную группу. Так, бикультурная компетентность подростков позволяет им «жить в двух измерениях», т.е. «переключать коды» и использовать разные языки, нормы и стереотипы поведения в разных референтных группах: одни - со сверстниками, другие - традиционно принятые - в семье.

Одновременно предпринимаются попытки выделения типов биэтнической идентичности, соответствующих различным способам поведения индивида в двух культурах, поддержания связей с ними (*Phinney, Devich-Navarro, 1997*). Человеком с биэтнической идентичностью в этом случае рассматривается индивид, в восприятии которого происходит частичное совмещение двух культур, а различие в типах бикультурализма проистекает из-за разного восприятия своего места в них. Идентичность индивида, который осознает себя находящимся в области слияния двух культур, так и называют - «слившейся». А идентичность, обладая которой индивид в разных ситуациях осознает свою принадлежность к разным культурам, вернее, к их не слившимся в его восприятии частям, называют «чередующейся». В этом случае человек с бикультурной компетентностью «переключает коды», в прямом и переносном смысле переходя с одного языка на другой, а чередование идентичностей может происходить ежедневно: армянин-гражданин России - в первой половине дня - в школе - может осознавать себя русскоязычным россиянином, а во второй половине дня - дома - армянином.

Внимание исследователей привлекает также проблема стадийного формирования биэтнической идентичности. В Финляндии она разрабатывается на примере подростков - иммигрантов из бывшего СССР (*Jasinskaja-Lahti, 2000*). Согласно полученным результатам, все обследованные подростки обладали биэтнической идентичностью, однако пропорции «русскости» и «финскости» изменялись в зависимости от продолжительности их пребывания в Финляндии. Был выявлен

переход от более интенсивного чувства принадлежности к финнам на первом году жизни в Финляндии через стадию слабой идентификации с обеими группами к формированию четкой биэтнической идентичности с превалированием ее русского компонента после трех лет пребывания в стране.

Иными словами, развитие биэтнической идентичности подростков строго следовало стадийной модели формирования этнической идентичности Дж. Финни (*Phinney, 1993*). Четкое предпочтение идентичности с высокостатусной группой большинства сразу

после переезда в Финляндию соответствует непроверенной идентичности в модели Финни. На следующем этапе происходит исследование своей этнической идентичности (мораторий), стимулируемое опытом воспринимаемой дискриминации со стороны местных жителей. Третья стадия - привязанность к двум этническим общностям, но с преобладанием идентификации с русским этносом, определяется как реализованная биэтническая идентичность с реалистическим равновесием ее компонентов.

Именно биэтническая идентичность наиболее благоприятна для представителя группы меньшинства в полиэтническом обществе, так как позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия мира, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной. Эмпирически доказано, что дети с биэтнической ориентацией имеют большую свободу когнитивных стилей, большую степень адаптивности и креативности.

Позицию биэтнического индивида на высшем этапе личностного роста называют *конструктивной маргинальностью*, что соответствует таким понятиям, как *человек-посредник* между культурами, *человек мультикультуры*.

Осознание и принятие своей принадлежности к двум этническим общностям благотворно сказывается и на личностном росте выходцев из межэтнических браков. Прекрасно сказала об этом Н.Н. Берберова, армянка по отцу и русская по матери:

«Я давно уже не чувствую себя состоящей из двух половинок, я физически ощущаю, как по мне проходит *не разрез*, но *шов*. Что я сама есть шов. Что этим швом, пока я жива, что-то сошлось во мне, что-то спаялось, что я-то и есть в природе один из примеров спайки, соединения, слияния, гармонизации, что я живу не даром, но есть смысл в том, что я такая, какая есть: один из феноменов синтеза в мире антитез» (*Берберова, 1996, с. 51*).

Но, к сожалению, «культурные гибриды» - члены групп меньшинств и выходцы из межэтнических браков часто представляют собой именно разрез, а не шов. Это индивиды с *маргинальной этнической идентичностью*, которые балансируют между двумя культурами, не овладевая в должной мере нормами и ценностями ни одной из них. Подобные маргиналы, путаясь в идентичностях, часто испытывают

Внутриличностные конфликты, симптомами которых являются отчужденность, отчаяние, агрессивность, ощущения «неприступной стелы», неприспособленности, неудачливости, бессмысленности существования (*Стоунквист, 1979*). Впрочем, индивиды с маргинальной идентичностью могут четко декларировать моноэтническую идентичность и даже быть агрессивно настроенными националистами, обычно предпочитая группу, которая имеет более высокий статус в обществе.

Так, казахи-маргиналы, плохо владеющие казахским языком и не включенные полностью в русскую культуру, проявили почти такую же предубежденность к русским, что и индивиды с этнической гиперидентичностью. Они демонстрировали избегание близких форм социального контакта с русскими: 45 % считали, что при их браке с русскими будут проблемы с родственниками, 25 % исключали саму возможность подобного брака, а 25 % затруднялись с ответом, то есть испытывали дискомфорт и колебания. Проявляя подобные негативные социальные установки и предпочтение внутригрупповых контактов, маргиналы пытались разрешить конфликт этнической идентичности и озабоченность проблемами своего положения в обществе, где казахский язык и культура стали приоритетными (*Донцов, Стефаненко, Уталиева, 1997*). Следует иметь в виду, что ситуация, «когда человек находится "нигде", когда он - "маргинальный человек", "вечный подросток"» (*Левин, 2000, с.345*), является реальной угрозой как для личностного роста индивида, так и для общества в целом.

Модель двух измерений этнической идентичности не описывает всех ее возможных форм и - соответственно - стратегий сохранения индивидом и группой субъективного благополучия при неблагоприятном межэтническом сравнении. Правда, имплицитно в ней заложена еще одна форма идентичности: если существуют разные уровни осознания своей принадлежности к одной или нескольким этническим группам, следовательно, возможен и его нулевой уровень. Иными словами, возможна *слабая, четко не выраженная этническая идентичность или даже ее полное отсутствие*, по крайней мере на осознаваемом уровне. В качестве стратегии сохранения личностного благополучия она проявляется в отрицании «значимости этнического фактора и этнической принадлежности как в своей жизни, так и в обществе в целом» (Шлягина, Данзаева, 1997, с.352).

Разные формы подобной стратегии реструктуризации идентичности позволяют членам групп меньшинств сохранить позитивную идентичность, исключив из нее вызывающую беспокойство этническую составляющую. Во-первых, она может проявляться в *индивидуализации*, т.е. в предпочтении *личностной идентичности* перед этнической и социальной в целом, в осознании себя прежде всего уникальным индивидом, а не членом группы.

Во-вторых, возможна реструктуризация социальной идентичности с вытеснением из нее этнической идентичности. Проявление этой стратегии было обнаружено при опросе студентов в уже упомянутом казахстанском исследовании: этническую принадлежность намного чаще указывали те из них, кто владеет казахским языком (71,6 %), чем не знающие его (12,5 %). Иными словами, респонденты с низким уровнем компетентности в казахском языке, чувствуя некоторую «ущербность» в качестве членов титульного этноса в независимом Казахстане, стремились защитить свою самооценку, вытесняя из структуры самокатегоризации этническую принадлежность и заменяя ее другими категориями (Донцов, Стефаненко, Уталиева, 1997).

Какие категории использует индивид, чтобы уйти от переживаний, связанных с принадлежностью к этнической группе? При формировании социальной идентичности он может опираться на *гражданскую идентичность*. Или причислять себя к широким наднациональным общностям - европейцам, гражданам мира и т.п., т.е. декларировать *космополитическую идентичность*. Но в иерархии социальных идентичностей индивида намного более значимое, чем этническая идентичность, место может занять и *идентичность с малой группой*, прежде всего с семьей.

Однако вытеснение из структуры социальной идентичности одной из ее важнейших составных частей - этнической идентичности - грозит, с одной стороны, потерей целостности Я-образа, а с другой - потерей связей с какой бы то ни было культурой. Иными словами, утрата этнической идентичности может привести к негативным последствиям для идентичности человека в целом.

ГЛАВА 2 ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ У ДЕТЕЙ И МЕТОДЫ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ

ЭТНИЧЕСКИЕ СТЕРЕОТИПЫ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Что такое этнические стереотипы? Это упрощенные, схематизированные, эмоционально окрашенные и чрезвычайно устойчивые образы какой-либо этнической группы, легко распространяемые на всех ее представителей.

В основе стереотипов лежит разделение людей на группы. Стереотипы состоят из разнообразных характеристик (позитивных, негативных и нейтральных),

приписываемых различным группам людей (расовым, этническим, гендерным и др.). К сожалению, стереотипы часто являются чересчур обобщенными, неточными и негативными. Так, члены группы большинства имеют тенденцию видеть членов групп меньшинств как похожих и разделяющих одни и те же негативные черты. Стереотипы членов групп меньшинств относительно доминирующей группы и других меньшинств, сходным образом, содержат неуважение (презрение) и неспособность видеть групповое разнообразие. К сожалению, стереотипы часто используются для доминирования, унижения или дегуманизации членов других групп. В доминирующих группах стереотипы используются для оправдания и поддержания своей власти (*Jost & Banaji, 1993*). Одна из функций стереотипов - наводить порядок в хаосе социальной реальности. Стереотипы предлагают руководства для социального взаимодействия и объяснения поведения других. Когда люди приписывают набор характеристик другой группе, они склонны ожидать определенного поведения от ее членов. Люди обычно основывают свое поведение по отношению к иным группам на стереотипных ожиданиях. Члены других групп могут реагировать на эти ожидания способом, подтверждающим первоначальные ожидания, т.е. создавая самоподтверждающиеся пророчества (*Harris, Milich, Corbitt, Hoover & Brady, 1992; Snyder, 1984; Snyder & Swann, 1978*). Например, китайцы, ожидавшие, что латиноамериканцы не любят китайцев, могли вести себя в такой холодной или презрительной манере с ними, что те отвечали им «зеркально», что только сильнее подтверждало негативные ожидания китайцев.

Другая важная функция стереотипов - защита позитивной этнической идентичности. Этому служит широко распространенная тенденция воспринимать и интерпретировать поведение других людей через призму своей этнической культуры - так называемый «этноцентризм». У. Самнер, предложивший термин «этноцентризм» в 1906 г., считал, что в сознании людей существует тенденция использовать стандарты своей группы для оценки других групп, располагая свою группу на вершине иерархии и рассматривая другие группы как низлежащие. Исследования по этноцентризму показали, что всем людям свойственно:

- 1) считать то, что происходит в их культуре, естественным и правильным, а то, что происходит в других культурах, - неестественным и неправильным;
- 2) рассматривать обычаи своей группы как универсальные: что хорошо для нас, то хорошо и для других;
- 3) считать нормы, роли и ценности своей группы безусловно верными;
- 4) считать помощь и кооперацию с членами своей группы естественной;
- 5) действовать так, чтобы члены своей группы были в выигрыше;
- 6) гордиться своей группой;
- 7) чувствовать неприязнь по отношению к внешним группам.

Многие культуры само понятие «человек» определяют через название своей культурной группы (племени), таким образом, люди из других культур не воспринимаются как действительно «люди». Так, для древних греков, люди, не говорящие по-гречески, были «варварами» (от звукосочетания «вар-вар» - непонятная речь).

Стереотипы усваиваются в процессе социализации, во всех обществах в период взросления дети и подростки сталкиваются с расовыми, этническими, религиозными и культурными стереотипами. Они автоматически могут усваиваться и использоваться, даже если их влияние не осознается.

Когда стереотипы активизируются, сознательно или нет, они обычно ведут к искажению в переработке информации, и это искажение сильнее в случае устойчивых стереотипов, как например, расовых или этнических (*Stangor & McMillan, 1992*). Стереотипы поддерживаются частично тенденцией людей больше помнить информацию, подтверждающую их ожидания о социальных группах, чем не подтверждающую (*Fyock & Stangor, 1994; Stangor & McMillan, 1992*). Эти искажения влияют на информацию, которая замечается, запоминается, сохраняется в долговременной памяти и впоследствии воспроизводится (*Bodenhausen & Wyer, 1985; Stangor & McMillan, 1992*).

Люди часто объясняют негативно оцениваемое поведение членов аутгруппы внутренне присущими им чертами и не берут во внимание характеристики

ситуации, результатом чего являются более выраженные негативные стереотипы других групп, чем это следует из реальности (*Scnaller et al, 1996; Schaller & O'Brien, 1992*). Например, существует стереотипное мнение о более низком интеллекте черных американцев по сравнению с белыми. Когда белые встречаются с умными афроамериканцами, они не меняют свои стереотипы, а создают подкатегорию «умных черных» среди большой категории «черных вообще». Т.е. создание подтипов позволяет сохраняться стереотипам большой группы в целостности.

Этнические или расовые стереотипы отличаются от этнических или расовых предубеждений. Предубеждения могут быть определены как «негативные установки по отношению к социальным группам» (*Stephan, 1985*).

Ранее ученые считали, что предубеждения коренятся в поврежденной структуре характера предубежденных людей. С начала 60-х и в 70-е гг. социокультурные объяснения больше фокусировались на дискриминационной социальной политике различных обществ. (*Duckett, 1992*).

В прошлом предубежденность явно выражалась и оправдывалась в терминах биологической неполноценности. Теперь публичное выражение предубеждений во многих странах стало менее приемлемым, однако в повседневной жизни этнические и расовые предубеждения так или иначе проявляются.

Одна из наиболее печальных сторон предубеждений - ранний возраст их проявления. Литература по психологии развития часто представляет трагикомические примеры того, как маленькие дети думают и говорят на расовую и этническую тему. Маленькая черная девочка говорит своей белой подруге: «Я бы умерла, если бы была цветной. А ты?», маленький белый мальчик не хотел сесть рядом с черной куклой, жалуясь: «Если я сяду рядом с ней, у меня будет нервный припадок» (*Aboud & Doyle, 1996*). Такие примеры, взятые из исследований, часто повергают в шок родителей и учителей.

Когда впервые появляются этнические установки? Исследователи считают, что примерно в возрасте 4 лет. Когда у детей впервые появляется осведомленность о разных этнических группах? Так же в возрасте 4-5 лет.

Вследствие ограниченности когнитивного развития у детей к 7 годам почти неизбежно появляются предубеждения. При этом предубеждения у детей - не миниатюрная копия предубеждений взрослых, но отражение их развития и функционирования, напрямую связанное с возрастом.

От предубеждений страдают обе стороны - как те, кто является их объектом, так и те, кто их переживает - это мешает когнитивному и эмоциональному развитию личности ребенка, создавая искажения в восприятии и переработке информации. Согласно результатам исследований, предубеждения у взрослых снижаются, что показывает динамика изменений в США: в 1942 г. только 21 % белых на юге верили в то, что черные могут быть такими же умными, как и белые, а в 1963 г. - уже 59 %. Однако предубеждения у 7-летних детей за последние 40 лет не снизились, как у взрослых. Они могут при этом быть гораздо выше уровня предубеждений их родителей.

Согласно результатам разных исследований среди взрослых были выделены три типа людей, склонных к предубеждениям:

а) *условно-предубежденные люди* соглашаются с нормами предубеждений своей группы, чтобы идентифицироваться с ней и чувствовать себя ее частью. Их предубеждения - часто внешне декларируемые ценности, усвоенные от других людей. Эти люди находятся

согласии со своим обществом, удовлетворены своей социальной жизнью и разделяют типичные установки своей среды.

б) *авторитарные люди*, напротив, демонстрируют сильные негативные эмоции, гнев, агрессию в соответствии со своими предубеждениями. Они строго следуют своим убеждениям и эмоциям, которые часто несут оттенок чувства мести. По этой причине, их предубеждения больше отражают их внутренние потребности, чем социальные нормы) *ситуативно-предубежденные* (наименее распространенная группа предубежденных людей) - те, чьи предубеждения отражают их собственные временные трудности совладения с жизненными проблемами. Источник этих проблем и временного неуспеха видится в других людях, родителях или внешних группах, которые и обвиняются

в этом.

Хотя эти три категории людей в равной степени страдают предубеждениями, они выражают их по-разному.

Это деление наводит на мысль, что детские предубеждения также могут быть различными, не только вследствие индивидуальных особенностей, но и потому, что каждый возраст привносит свои личностные и социальные возможности и ограничения.

Осведомленность об этнических группах, знание своей этнической принадлежности и предубеждения - три способа, которыми дети реагируют на различия между людьми, которые они замечают. Хотя все они неизбежно взаимосвязаны, они относятся к абсолютно различным реакциям.

Этническая осведомленность означает осознанное распознавание этничности (этнической принадлежности) людей и групп. Этническая осведомленность базируется не только на процессах восприятия и наблюдения, но также на когнитивных процессах обобщения и категоризации. Можно предположить, что этническая осведомленность - это плохо, поскольку неизбежно ведет к предубеждениям, и лучше, чтобы дети как можно дольше не знали о разнообразии этнических групп и чем они отличаются друг от друга. Однако исследования показывают, что это не так. Хотя первоначально этническая осведомленность и предубеждения одинаково растут с возрастом, этническая осведомленность со временем продолжает свой рост, а предубеждения, наоборот, снижаются. Таким образом, можно иметь знания об этничности, но оценивать и реагировать на них позитивно. Поскольку этнические различия в реальности существуют, отрицание их рождает больше проблем, чем принятие и объяснение.

Как показывают исследования, впервые дети выказывают осведомленность о различных этнических группах между 4 и 5 годами. Прежде всего, они видят расовые различия, например, разделяют белых и черных. Этнические различия появляются позже, поскольку требуют более развитых когнитивных навыков.

Как осведомленность об этничности изменяется с возрастом? Сначала дети более точно идентифицируют людей из других этнических групп, когда дают этноним (название той или иной этнической группы). Потом развивается восприятие внутригрупповых сходств и межгрупповых различий и знания об этническом постоянстве (примерно к 8-9 годам). Восприятия индивидуальных различий и сходств происходит позже, между 8-10 годами. Сортировка по этническим категориям не точна до 7 лет. Когда дети узнают об этничности, они перебарщивают в ее использовании в восприятии и категоризации. С возрастом они становятся более внимательны к индивидуальным качествам.

По мнению ученых, *осведомленность о своей собственной этничности* может быть даже больше взаимосвязана с предубеждениями, поскольку фокусируется на различиях и основана на стремлении к позитивной оценке своей группы. Как изменяется представление о своей этничности с возрастом? Согласно данным исследований в США, белые дети понимают, что они белые к 4 годам, 100 % усваивает это знание между 6 и 7 годами. Афроамериканцы и латиноамериканцы - позже, но тоже примерно к 7 годам. Дети азиатского происхождения - примерно к 8 годам, а индейцы - еще позже (примерно к 9 годам).

Связан ли этот процесс с ростом этнических предубеждений? Как показывают исследования, осведомленность о своей этничности связана с предубежденностью в адрес других групп, но не является ее основой. Многие дети между 4 и 7 годами идентифицируются со своей этнической группой, но могут предпочитать внешние группы (даже дети из доминирующей культуры).

Наиболее явная характеристика *предубеждений* - негативизм, неприятие, ненависть. Предубеждения относятся к организованной предрасположенности реагировать неприятием по отношению к людям, принадлежащим к другим этническим группам *именно вследствие этой принадлежности*.

Первый и наиболее важный индикатор предубеждений - *негативная оценка*. Необходимо и полезно отделять предубеждения от стереотипов - устойчивых, обобщенных характеристик представителей этнических групп. Предубеждение - это явно оценочное и явно негативное отношение, (например, «грязные» или «глупые»).

Второй индикатор - эта негативная оценка вызвана *только этнической*

принадлежностью человека, а не его личными качествами. Предубеждения существуют, если эта негативная оценка распространяется на *всех членов данной группы*.

Возникает сложность в применении этого критерия к детям, потому что высоко обобщенные этнические категории и определения развиваются сравнительно поздно в жизни детей. Следовательно, дети младшего возраста могут неточно категоризировать людей в соответствии с этничностью. Они могут воспринимать определенные сходства между людьми на основе одной-двух характеристик, связанных с этничностью, но они могут быть не способны идентифицировать многие характеристики. Более того, они склонны в большей степени замечать различия между людьми, чем взрослые, и меньше замечать сходства. По этой причине дети могут выражать негативные оценки людей, которых они не могут этнически идентифицировать и с меньшей генерализацией (обобщением) на всю группу, чем взрослые. Это не значит, что у них меньше выражены этнические предубеждения, но их зачаточные установки имеют более простую структуру вследствие когнитивных ограничений детского возраста.

Третий показатель - *организованная предрасположенность реагировать негативно* на представителей той или иной этнической группы, по отношению к которой существуют предубеждения. Конечно, факторы ситуации или среды могут побуждать человека уклоняться от негативной предрасположенности (страх публичного неодобрения или физического воздействия может подавить негативные чувства в той или иной ситуации). Тот факт, что младшие дети обычно показывают меньшую организованность и согласованность в своем поведении, позволяет предположить, что детские предубеждения также могут быть менее унифицированными и согласованными, чем взрослые.

Таким образом, *предубеждение - это унифицированная, устойчивая и согласованная тенденция негативно реагировать на членов определенной этнической группы*.

Важно осознавать, что процессы этнической идентификации и предубеждений у взрослых могут не быть полностью идентичны таковым процессам у детей. Такие компоненты идентификации как генерализация, организация и согласованность представлений требуют когнитивных процессов, развивающихся после 7 лет. Это говорит о незрелости предубеждений или социальной (этнической) идентификации у детей по сравнению со взрослыми вследствие того, что они менее способны к генерализации.

Этнические установки детей могут меняться в предподростковом возрасте. Обычно белые дети или дети из группы этнического большинства более сильно предубеждены против других в пользу своей группы. Потом они демонстрируют меньшее предпочтение в пользу своей группы, но сохраняют предубеждения против других групп. У детей из расовых и этнических меньшинств обычно существует путаница между негативной и позитивной оценкой своей и чужой групп. После 7 лет они реже выражают негативные установки в адрес своей группы, демонстрируя или сильный уклон в пользу своей группы, или нейтральную оценку своей и чужих групп.

В основе появления предубеждений лежат два основных процесса:

- 1) изменение в ведущих процессах развития ребенка - от преобладания аффективных и перцептивных процессов - к когнитивным.
- 2) переключение фокуса внимания с себя на группу и, далее, - на индивида в группе.

Оба процесса взаимосвязаны: аффективные - с фокусом на себе, перцептивные - на группе, когнитивные - на индивиде.

Предубеждения особенно могут развиваться на второй стадии (преобладание перцептивных процессов и фокус на группе) и снижаются на третьей (когнитивное развитие и фокус на индивиде в группе).

Таким образом, потенциал снижения предубеждений у детей - возраст их когнитивного развития.

Социальные факторы (семья, школа, влияние сверстников) менее значимы в раннем возрасте и особенно - в среднем, когда внимание центрируется на группах (после 7-8 лет влияние родителей и учителей возрастает). Позднее могут влиять избирательные социальные факторы - уважение

к конкретной личности, книги, средства массовой информации.

Многие взрослые бывают потрясены, когда встречаются с этническими предубеждениями или межэтническими конфликтами у детей. Дети, которых мы знаем как добрых, доверчивых, любящих, могут открыто сказать что-нибудь унижительное или презрительное

Об этничности своего одноклассника. Взрослые могут видеть, как дети отвергают, дразнят или задирают иноэтничных детей. Родителей, считающих себя толерантными, смущает и расстраивает, что их дети настолько интолерантны к детям другой этнической принадлежности. Для учителей, кто явно и неявно поддерживает толерантные межкультурные установки, явным разочарованием являются межэтнические трения в классе.

Часто люди обвиняют родителей в этнических установках их детей. Они считают, что родители учат детей относиться с предубеждением к детям других национальностей.. В большинстве случаев это несправедливо. Дети до 7 лет не усваивают установок своих родителей и часто бывают более предубеждены, чем их родители. После

7 лет дети поддаются влиянию родителей, но не только их влиянию, поскольку на детей влияют многие другие социальные факторы. Многие родители не знают, что такое обвинение несправедливо и также чувствительны к тому, что их дети могут иметь этнические и расовые предубеждения. По этой причине они могут сопротивляться исследованию установок их детей и любому вмешательству, нацеленному на уменьшение предубеждений.

Тем не менее, по целому ряду причин, желательно развивать и применять на практике школьные программы против этнических и расовых предубеждений. Во-первых, предубеждения в целом преобладают среди детей из доминирующей группы и, возможно, также среди детей меньшинств против других меньшинств. Во-вторых, хотя начиная с 7 лет дети (в силу когнитивного развития) способны стать менее предубежденными, они могут поддаться влиянию предубежденных взрослых и друзей или могут не получить информацию, позволяющую им использовать вновь развитые когнитивные способности. Золотая возможность может быть утеряна, если детям не дадут шанса поупражнять свои новые способности с объективной информацией об этнических культурах.

Согласно теории развития предубеждений, разные факторы отвечают за поддержание и за уменьшение предубеждений в разном возрасте.

Если разрабатывать программу для детей между 4 и 7 годами, она должна базироваться на следующих предположениях:

1. Предубеждения основаны на полярной и упрощенной дихотомии позитивных и негативных эмоций. Большая дифференциация эмоций уменьшает предубеждения.
2. Предубеждения основаны на эгоцентрических суждениях, что только один способ существования в мире является верным. Обучение тому, что можно быть правым разными путями, уменьшает предубеждения.

Первая цель - расширить ранг эмоций, переживаемых детьми и расширить ранг безопасных для них эмоций в отношении к людям из различных этнических групп. Большинство детей в этом возрасте воспринимает эмоции как только позитивные или только негативные, т.е. приятные или неприятные. Желательно расширить их представления об эмоциях внутри этой дихотомии: например, позитивные эмоции - это не только радость, счастье, любовь, удовольствие, но и удивление, симпатия, заинтересованность, а среди негативных эмоций могут быть не только страх и ненависть, но и печаль, чувство одиночества, замешательство, беспокойство. Далее, полезно научить их видеть некоторое сходство между позитивными и негативными эмоциями (например, между удивлением и замешательством).

Вторая цель - научить детей культурно различным способам жизни и дать им возможность эгоцентрически и замещающим образом идентифицироваться со счастьем и радостью людей из других культур.

Для периода 7-12 лет возможны другие подходы, основанные на научных данных и предположениях:

1. Суждение о людях на основании внутренних, а не внешних характеристик возрастает с возрастом и снижает предубеждения.
2. Внимание к межгрупповым сходствам и внутригрупповым различиям

возрастает с возрастом и также снижает предубеждения.

3 Осознание того, что твое собственное видение может отличаться от видения других, и что оба они имеют право на существование растет с возрастом и облегчает принятие этнических различий.

Школьные программы снижения этнических предубеждений для этой возрастной категории могут быть направлены на развитие способностей детей судить об отдельных людях и их личностных особенностях, анализируя их внутренние качества, находя сходства между людьми из разных этнических групп и практикуясь в поиске индивидуальных различий между людьми из одной и той же этнической группы. Так же хорошо способствует снижению этнических предубеждений знакомство с другими этническими культурами, их «картиной мира», запечатленной в пословицах, поговорках, сказках. Понимание различий и сходств в ценностях культур, видение их базовой общечеловеческой природы помогает детям постигать происхождение и полезные функции этих культурных различий.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕОРИИ ПРОИСХОЖДЕНИЯ ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ

Известный шведский социолог Гуннар Мирдал (1944) заметил, что в американском обществе всегда существует противоречие между ценностями демократии и равноправия, исповедуемыми конституцией США, и неравенством, дискриминацией и предубеждениями, которые существуют в межрасовых и межэтнических отношениях. Предлагаемые вашему вниманию теории рассматривают и пытаются объяснить эти противоречия, которые существуют повсюду в мире, не только в США.

Теория амбивалентности

Данная теория фокусируется на амбивалентности, порождаемой одновременно испытываемыми и не совместимыми друг с другом чувствами: симпатией к страданиям людей из групп меньшинств и антипатией по отношению к ним (Katz, Wackenhut, & Hass, 1986). В ситуациях, когда антипатия перевешивает симпатию, негативные установки и поведение активизируются и направляются на членов Других этнических групп.

Отвергаемые и расизм

Согласно этой теории, в сознании людей существует противоречие между декларируемыми ценностями и реальными чувствами (Gaerfner & Dovidio, 1986). Люди испытывают неосознаваемые негативные чувства по отношению к меньшинствам, но стараются избежать отражения этих чувств в своем поведении, поскольку они тоже разделяют ценности равноправия и считают себя непредубежденными. Эти чувства приводят к тревожности и избеганию членов групп меньшинств.

Символический расизм

С точки зрения этой теории, предубеждение состоит из негативных чувств по отношению к иной этнической группе и веры в то, что члены этой группы нарушают некие традиционные ценности, которые дороги им самим, например, индивидуализм и уверенность в себе (Sears, 1988). Эта комбинация факторов ведет к сопротивлению антирасовой социальной политике, например, акциям поддержки борьбы с расовым неравенством.

Теория вины (раскаяния)

Данная теория считает, что многие представители доминирующих этнических или расовых групп приходят к выводу, что иметь предубеждения - плохо и испытывают вину или раскаяние (самообвинение), когда они думают или ведут себя таким образом, который отражает их негативные стереотипы или предубеждения (Devine et al., 1991; Zuwerink, Devine & Monteith, 1996). Авторы этого направления показали, что людей можно тренировать преодолевать негативные чувства к другим этническим группам.

Теория реалистического группового конфликта Согласно ей, групповой антагонизм вырастает из конкуренции за недостаточные ресурсы (территория, материальные или естественные ресурсы). Согласно Ле-Вайну и Кемпбеллу, «реальная угроза вызывает ненависть к источнику угрозы» (с. 30) и это возрастает в ситуации сокращения ресурсов. При этом и воспринимаемая угроза может быть важным источником предубеждений, даже если она не имеет никакой реальной

ОСНОВЫ.

Теория интегрированной угрозы

Теория интегрированной угрозы считает, что следующие четыре типа угроз могут привести к предубеждениям (Stephan & Stephan, 2000): А) реальная угроза, Б) воспринимаемая угроза или угроза ценностям своей группы, В) страх негативных последствий контакта, Г) страх негативных стереотипов или предубеждений со стороны членов другой группы.

Важно отметить, что воспринимаемые угрозы часто нереалистичны или преувеличены.

Теория социального доминирования

Рассматривает предубеждения как результат системы верований, которая позволяет доминирующей группе легитимизировать власть, привилегии и престиж, которыми они наслаждаются (Sidanius, 1993). Исследования показывают, что люди с более иерархической концепцией общества более склонны к предубеждениям (Sidanius & Pratto, 1999).

Теория социальной идентичности

Люди склонны более позитивно оценивать свои группы, чтобы поддержать свое самоуважение (Abrams & Hogg, 1990; Tajfel & Turner, 1986). При этом они часто третируют иные, внешние по отношению к ним, группы. Похожая идея лежит в основе концепции этноцентризма: порядок вещей, при котором собственная группа - центр всего, а все другие ранжированы по отношению к ней (Sumner, 1906). Этноцентризм естественно приводит к тому, что различия между группами в ценностях, морали и убеждениях становятся основой предубеждений. Все вышеописанные теории и причины предубеждений сведены в таблице 1.

МЕТОДЫ И ТЕХНИКИ СНИЖЕНИЯ ПРЕДУБЕЖДЕНИЙ

Разработчики программ межкультурного взаимодействия и тренеры должны использовать эти теории как основу для преодоления предубеждений. При этом их следует рассматривать как взаимодополняющие, а не взаимоисключающие подходы.

Обнаружение противоречия между ценностями и поведением Одно из общих положений современных теорий причин предубеждений - то, что ценности равноправия связаны с низким уровнем предубеждений, а ценности иерархии - с высоким. (Katz, Wackenhut & Hass, 1986). Исследования показали, что если люди ценят равенство, то демонстрация расхождений между ценностями равенства и их собственными установками и поведением в отношении меньшинств, приводит к изменению в их установках и поведении (Grube, Mayton & Ball-Rokeach, 1994; Monteith, 1993; Rokeach, 1971).

Таблица 1 Современные теории и причины предубеждений (Stephen & Stephan, 2001).

<u>Теория Причина</u>	
Теория амбивалентности	Несовместимые позитивные и негативные чувства
Отвергаемый расизм	Противоречия между ценностями и чувствами
Символический расизм	Негативные чувства и воспринимаемые различия в ценностях
Теория вины (раскаяния)	Негативные установки и чувство вины
Теория реалистического группового конфликта.	Воспринимаемое соперничество за ограниченные ресурсы

Теория интегрированной угрозы. Ощущение угрозы ресурсам, ценностям.
Тревожность, стереотипы. Теория социального доминирования Вера в межкугрупповую иерархию

Теория социальной идентичности | Усиление групповой идентичности.

Снижение угрозы

Программы межкультурного диалога могут способствовать снижению чувства реальной или воспринимаемой угрозы и предубеждений, снабжая участников более точной информацией о групповых различиях. Они также могут снизить угрозу, создавая условия для позитивного межличностного взаимодействия с членами иноэтнических групп, поэтому ожидания от будущего взаимодействия не будут далее столь негативными, как прежде.

Увеличение восприятия сходств между группами С точки зрения теории социальной идентичности, если мы изменяем убежденность в том, что другая группа может отличаться от на-70

цей лишь в худшую сторону (что способствует повышению позитивности и ясности нашей собственной культурной идентичности), то это изменение должно приводить к уменьшению предубеждений. Значительное количество исследований показывает, что рост восприятия сходств других с собой увеличивает симпатию к другим. (Byrne, 1971; Rokeach, Smith & Evans, 1960). Так, в программах межкультурного взаимодействия информация и собственный опыт участников, ведущие к осознанию сходств между группами, могут играть значимую роль в снижении предубеждений и этноцентризма.

Создание групп более высокого порядка

Создание выраженной идентификации с социальными категориями более высокой иерархии предлагает другой путь снижения предубеждений, связанных с идентичностью. Идентификация с более общей группой (школа, организация, община, нация или человечество) превращает ингруппу и аутгруппу в единую группу с разделяемой всеми общей идентичностью. В классическом исследовании Шерифа создание опасности, грозящей летнему лагерю, заставило отдельные группы детей работать вместе по улучшению ситуации между двумя группами. Некоторые лабораторные исследования подобным образом демонстрировали, что создание общих групп уменьшает негативизм в отношении аутгрупп (Gaertner, Mann, Dovidio, Murrell & Pomare, 1990). Когда членство в такой группе становится явным, различия между внутренними группами теряет свою важность.

Декатегоризация путем основания множественных (перекрестных) идентичностей

В третьей, связанной с идентичностью, технике, людям напоминают о множественных социальных категориях, к которым они принадлежат. Каждый человек одновременно принадлежит к многим социальным категориям, и они пересекаются между собой. Люди не только члены расовых или этнических групп, они одновременно женщины или мужчины, христиане, иудеи или мусульмане, старые, среднего возраста или молодые, первые дети в семье или нет, талантливые художники или актеры, спортсмены и т.д. Исследования показывают, что напоминание людям об этих пересекающихся групповых принадлежностях уменьшает предубеждения (Commis & Lockwood, 1978; Hemstone, Islam & Judd, 1993; Vanbeselaere, 1991). Индивиды также могут взаимодействовать с членами аутгрупп, находя области общих интересов или личного сходства (Brewer, 2000; Brewer & Miller, 1984). Хотя индивиды могут отделяться от других в одних социальных категориях (например, раса или этничность), они могут объединяться с ними в других значимых для личности категориях (сходство установок, чувств, интересов, способностей), которые могут раскрываться через межличностное взаимодействие.

Подкрепление и моделирование позитивного поведения Теория социального научения подчеркивает роль, которую подкрепление и моделирование играют в изменении установок и поведения (Bandura, 1986). Люди, обнаруживающие, что взаимодействие с членами аутгруппы вознаграждается, скорее изменят свое поведение и установки по отношению к ним. Вознаграждение людей за поведение без предубеждений - один из наиболее мощных инструментов, доступных организаторам программ межкультурного взаимодействия. Поощрение школьников за то, что они садятся рядом с новым (иноэтничным) другом в школьной столовой увеличило частоту случаев, когда школьники из разных расовых и этнических групп садились рядом (Hauserman, Walen & Behling, 1973). Это правило

можно распространять на игры на переменах, на поощрения взаимодействия в свободное время.

Подобным образом, демонстрируемые авторитетными людьми (учителями, воспитателями) образцы поведения влияют на поведение детей. Когда какая-либо модель поведения вознаграждается, другие имитируют эту модель. Некоторые программы базируются на включении лидеров из разных групп, моделирующих позитивное поведение по отношению друг к другу, и это приводит к распространению данных моделей среди рядовых членов разных групп.

Изменение связей между знаниями и эмоциями

Теория социального научения также обосновывает усваиваемые извне распространенные взаимосвязи между группами и эмоциональными реакциями на них (Bandura, 1986). Слишком часто люди научаются связывать определенные социальные группы с негативными эмоциями посредством социализации, благодаря СМИ и прямому опыту. Как следствие, представителей некоторых этнических, расовых, религиозных групп не любят, боятся и избегают. В программах межкультурного взаимодействия можно постараться изменить связи между группами и негативными эмоциями в их адрес, предлагая людям позитивные опыт взаимодействия и позитивную информацию об этих группах.

Использование когнитивного диссонанса для изменения установок Теория когнитивного диссонанса считает, что когда люди поступают не в согласии с их привычным мнением о себе, они чувствуют себя некомфортно в связи с этой несогласованностью (Aronson, 1997). Этот дискомфорт называется диссонанс, и он мотивирует людей изменить их предыдущие установки, чтобы поддержать согласованное мнение о себе. Так, если люди с предубеждениями, этноцентристы, негативно относящиеся к членам другой группы, ведут себя позитивно по отношению к ним, они могут быть мотивированы изменить свои первоначальные предубеждения, чтобы согласовать свое отношение со своим нынешним поведением. Например, в одном исследовании, белые ученики, кто добровольно писал сочинения на тему увеличения школьных денег на образование черных, имели более позитивные межрасовые установки после написания этих сочинений, чем до них (Leippe & Eisenstadt, 1994; Gray & Ashmore, 1975). Диссонанс может быть мощным средством влияния на этнические установки в программах межкультурного взаимодействия, использующих кооперацию, ролевую игру и игры-симуляции, побуждая людей вести себя позитивно по отношению к членам прежде нелюбимых или отвергаемых групп.

Создание эмпатии

Исследования показали, что сочувствие членам других групп приводит к уменьшению предубеждений (Batson et al., 1997; W. Stephan & Finlay, 2000). Когда люди сочувствуют членам аутгрупп, их реакции эмпатии могут иметь две формы. Первая - когнитивная: люди испытывают когнитивную (рассудочную) эмпатию, когда входят в Роль другого и смотрят на мир его глазами (с его точки зрения). Она Достигается получением необходимых знаний об иной этнической Группе, включая этническую картину мира, нормы и ценности, особенности жизни ее представителей. Эта эмпатия может также помочь людям узнать, как представители данной группы воспринимают их самих. Когнитивная эмпатия может трансформировать прежнюю неосведомленность в понимание, таким образом снижая страх угрозы и неопределенности. Вторая реакция - эмоциональная эмпатия. В программах межкультурного взаимодействия эмоциональная эмпатия состоит, прежде всего, из эмоций, связанных с чувством вины, которые вырастают из ощущения причастности к страданиям других. Переживаемая эмоциональная эмпатия ведет к благоприятным изменениям в установках по отношению к другой группе. Согласно исследованиям Батсона и коллег (1997), эмоциональная эмпатия заставляет людей ценить благоденствие другой группы, приводя к более позитивным убеждениям, чувствам и заботе об этой группе. Считается также, что эмоциональная эмпатия может привести к изменению установок, снижая тенденцию обвинять жертв дискриминаций в тех проблемах, от которых они страдают.

Чтение информации о жизни представителей другой группы или слушание рассказов людей из этой группы, описывающих свой опыт, может вызвать когнитивную и эмоциональную эмпатии к этой группе. Этому также могут

способствовать ролевые игры. В одном исследовании ученики третьего класса были поделены на две группы, носившие оранжевые и зеленые повязки. Потом детей с оранжевыми повязками весь день подвергали дискриминации (негативные стереотипы, обидные клички и игнорирование со стороны учителя). На другой день роли поменялись. Школьники, получившие этот опыт «из первых рук», научились понимать, каково тому, кто переживает неоправданную дискриминацию, и в результате они стали менее предубежденными, чем контрольная группа. Эти изменения в установках просуществовали в течение 2-недельного периода. (Weiner & Wright, 1973).

Исправление неверных атрибуций

Тенденция давать неверные атрибуции (объяснения) причин поведения членов другой группы - еще одна причина предубеждений, которая может быть рассмотрена в программах межкультурного взаимодействия. Существует тенденция чаще обвинять в негативном поведении членов другой группы, чем своей собственной (Pettigrew, 1979; Stephan, 1977). Соответственно, более позитивное поведение чаще приписывается членам своей группы. Этот уклон называется «основная ошибка атрибуции» и может напрямую быть задействован в программах межкультурного диалога. Техника культурного ассимилятора создана для помощи людям правильно интерпретировать поведение людей из других культурных групп.

МЕТОДЫ УМЕНЬШЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ЭТНИЧЕСКИХ СТЕРЕОТИПОВ

Невероятно трудно изменить негативные этнические стереотипы, если они уже сформировались или усвоены извне. Очевидность показывает, что легче усилить негативные этнические стереотипы, чем ослабить их. Тем не менее, учеными рекомендуется ряд методов, способствующих снижению влияния негативных стереотипов: создание общих групп, усиление множественных идентичностей, противопоставление ожиданий, использование саморегуляции, исправление неверных атрибуций и дифференциация иной этнической группы.

Создание общих групп и усиление множественных идентичностей В процессе реализации программ межкультурного взаимодействия возможна попытка снизить тенденцию воспринимать социальный мир в терминах «мы» и «они». Для этого можно использовать более общие социальные категории, включающие как ингруппу (группу «своих»), так и аутгруппу («чужих»), тогда снизится тенденция гомогенизировать и негативно воспринимать внешнюю группу. Эта тенденция также может быть уменьшена напоминанием людям о других важных основах идентификации. Расовая и этническая принадлежности разделяют людей, но другие важные категории, например, пол или религия, могут объединять их. Напоминание людям о пересекающихся категориях способно снизить влияние негативных стереотипов (Commins & Lockwood, 1978; Dovidio, Kawakami & Gaertner, 2000; Hewstone, Islam & Judd, 1993; Vanbeselaere, 1991).

Противопоставление ожиданий

Ожиданиям, основанным на стереотипах, которые приводят к самоподтверждающимся пророчествам, можно противостоять. Члены стереотипизируемых групп, знающие о негативных ожиданиях других, могут успешно опровергать эти ожидания, если их тренировать поступать вопреки ожиданиям (Cohen & Poper, 1972). Люди особенно способны противостоять ожиданиям, если они убеждены, что у них нет ожидаемых негативных черт (Swann & Ely, 1984).

Эффект

ГТРНИЯ ожиданий также исчезает, когда люди хотят самоподтвердеиил

понравиться членам другой группы (Neuberg, 1996).

В дополнение, когда члены ингруппы зависят от членов аутгруппы, шансы на восприятие противоречащей информации также возрастают (Darley, Elemenig, Hilton & Swann, 1986).

Саморегуляция

Хотя стереотипы часто активизируются автоматически, люди могут научиться саморегуляции, поскольку с легкостью возникающие негативные стереотипы вызывают чувство вины (*Monteith, Zuwerink & Devine, 1994*). Если люди мотивированы преодолеть свои негативные стереотипы, это чувство вины приводит к подавлению поведения, основанного на стереотипах (*Monteith, 1993*). Программы межкультурного взаимодействия часто разрабатывают активные методы научения людей самостоятельно противостоять активизирующимся негативным этническим стереотипам.

Исправление неверных атрибуций

Негативные групповые стереотипы могут потерять свое влияние, если люди включаются в осмысленную переработку информации, противоречащей ожиданиям, и потом приписывают причины такого контрстереотипного поведения внутренним характеристикам представителей оцениваемой группы (*Crocker, Hannan & Weber, 1983*). Такие «внутренние» атрибуции могут быть сделаны, если многие представители данной этнической группы демонстрируют противоречащее стереотипам поведение, и это проявляется часто и в различных ситуациях (*Mackie, Alison, Worth & Asuncion, 1992*). Также помогает, если эти люди воспринимаются как типичные представители аутгруппы (*Rothbart & Lewis, 1988*). Было установлено, что люди, умеющие делать статистически обоснованные выводы, редко склонны воспринимать другие этнические группы стереотипно (*Schaller, Asp, Rosell & Heim, 1996*).

Дискриминирующее поведение

Учеными не выявлено четкой причинной связи между предрассудками и дискриминацией. Предубежденные люди не всегда дискриминируют представителей других групп и, наоборот, те, кто проявляет этническую и другие виды дискриминации, не всегда имеют явные этнические предубеждения. Один из важнейших факторов, влияющих на то, приводят предубеждения к дискриминации или нет - это социальные нормы. Нормы, запрещающие или не поощряющие дискриминацию, могут привести предубежденных людей к отказу от дискриминации, а социальные нормы, одобряющие или допускающие дискриминацию, могут привести к ее проявлению даже у людей, не имеющих явных предубеждений.

Разумное (резонное) поведение

Теория разумного (резонного) поведения основана на взаимосвязи между установками (например, этническими предубеждениями) и социальными нормами, влияющими на поведение (*Fishbein & Azjen, 1975*). Таким образом, намерения людей вести себя определенным образом - это функция их установок по отношению к объекту (например, этническим группам) и их субъективных норм (например, допустимость или недопустимость дискриминации, насилия и т.д.). Согласно этой теории, возможно изменение дискриминирующего поведения. Например, в сфере бизнеса (или образования) можно установить четкие нормы неприемлемости дискриминирующего поведения, создать санкции против него. Бизнес так же, как и любая творческая, развивающая деятельность требует климата, поощряющего и ценящего культурное разнообразие, следовательно, необходима нормативная поддержка поведения, не допускающего дискриминации.

Программы межкультурного взаимодействия могут также изменять представления о личных выгодах и потерях вследствие дискриминации. Например, возможно усилить восприятие «цены» дискриминации для личности, вызвав сочувствие к жертвам дискриминации. Желательно дать информацию о типах поведения, которое воспринимается дискриминирующим: ранит, унижает, оскорбляет и т.д. Если в таких программах люди поощряются публично высказать личное желание отказаться от дискриминирующего поведения, эти заявления повысят шансы на то, что люди будут им следовать.

Согласно теориям межгрупповых отношений этнические стереотипы и предубеждения в условиях негативного контакта (когда этнические группы имеют неравный статус в обществе или в конкретном коллективе) приводят к дискриминации людей по этническому признаку (*Stephan & Stephan, 2001*). Отсюда следует вывод, что межгрупповые (межэтнические) отношения могут быть улучшены путем создания условий для позитивного контакта и уменьшая преду-

беждения, стереотипы и, в конечном итоге, дискриминацию.

ВЛИЯНИЕ УСЛОВИЙ МЕЖГРУППОВОГО КОНТАКТА

Согласно так называемой «гипотезе контакта, предубеждения (если они не коренятся глубоко в структуре характера индивида) могут быть снижены путем равностатусного контакта между группами большинства и меньшинства в ситуации достижения общих целей. Эффект сильно улучшится, если этот контакт поддержан общественными институтами (т.е. законами, обычаями или местной атмосферой), или он ведет к восприятию общих интересов и взаимной гуманности между членами двух групп. (Allport, 1954).

Другие ученые добавляют к этому классическому определению и другие факторы. Согласно исправленной и дополненной современными исследователями «гипотезе контакта» на последствия межэтнического контакта влияют четыре группы факторов: социальные, ситуационные, личностные и опосредующие факторы (Stephan & Stephan, 2001). В данном подходе социальные факторы рассматриваются как влияющие на ситуационные и личностные, которые, в свою очередь, влияют на индивидуальные представления и эмоции, и эти опосредующие факторы затем влияют на последствия контакта.

К *социальным факторам* относятся: структура общества (в какой степени оно организовано иерархически в зависимости от власти, расы, пола или религии) и историческая канва отношений между группами, включенными в контакт. Они также включают отношения между группами в настоящее время и культурную принадлежность индивидов, включенных в контакт.

Ситуационные факторы: условия, в которых происходит контакт, природа взаимодействия, и тип заданий, которые участники выполняют.

К *личностным факторам* относятся демографические характеристики участников контакта, черты личности, установки и верования, которые они приносят в эту ситуацию контакта.

Воздействие этих факторов, как через фильтр, пропускается через когнитивные и эмоциональные реакции индивидуальных участников. Эти реакции рассматриваются как *опосредующие факторы* (медиаторы), поскольку они проходят от начала контакта до его конца.

Ряд ученых считает, что межгрупповой (межэтнический) контакт имеет долговременные последствия: вначале он ведет к симпатии между индивидами, включенными в контакт, рождая межличностную аттракцию (притяжение). Этот процесс часто включает декатегоризацию или персонализацию (т.е. восприятие людей как индивидов, а не как представителей этнических групп). Далее, последствия контакта распространяются на всю группу, приводя к межгрупповой симпатии в ситуациях, где групповая идентичность ясная и четкая. Наконец, контакт приводит к осознанию того, что все индивиды, включенные в контакт - это некая общая, объединяющая группа. Это восприятие общей группы ведет к снижению значимости групповых (этнических) различий.

Ситуацию контакта можно использовать для улучшения межкультурных (межэтнических, межрелигиозных) отношений в разных сферах, в том числе в сфере образования. Ценность теории межгруппового контакта в том, что она предоставляет информацию, которая может быть напрямую приложена к созданию эффективных программ по уменьшению предубеждений, стереотипизирования и дискриминации. Она также полезна в понимании, почему некоторые программы успешны, а другие нет.

Организаторы образовательных и тренинговых программ, нацеленных на улучшение межэтнических отношений, должны учитывать социальные факторы контакта. Если общество организовано по иерархическому признаку необходимо отметить, что в России ценность иерархии чрезвычайно высока в сравнении с другими странами Западной и Восточной Европы (Лебедева, 2000) - эти несправедливые системы этнической стратификации ведут к росту взаимной неприязни.

При разработке практических программ снижения межэтнической интолерантности необходимо стремиться создать равностатусные отношения внутри ситуаций взаимодействия, поскольку они Улучшают межгрупповое восприятие. Равностатусность в ситуации контакта увеличивает шансы, что

сходства между индивидами из разных групп будут замечены и осознаны, а осознание сходства ведет к снижению предубеждений (*McClendon, 1974*). Придание членам группы меньшинства более высокого статуса в ситуации взаимодействия (например, в межкультурном тренинге) имеет особенно позитивные последствия для межэтнических отношений (*Cohen & Lotan, 1997*).

Также следует проявить внимание к ситуационным факторам. Множество исследований предлагает способы создать выигрышные условия для контакта. Например, исследования показывают, что кооперация в расово или этнически смешанных группах улучшает межэтнические или межрасовые отношения (*Jorison & Jonson, 1992; Miller & Harrington, 1992*). Кооперация особенно эффективна, когда процесс выполнения задания привлекателен, и кооперация в ситуации взаимодействия ведет к выигрышу для участников из разных групп (*Blanchard, Adelman & Cook, 1975*). Однако необходимо помнить, что когда смешанные по этническому признаку группы проигрывают, в неуспехе могут обвиняться представители иноэтнической группы (*Blanchard et al, 1975; Rosenfield, Stephan & Lucker, 1981*).

Также необходимо знать, что участников следует объединять в совместные группы способом, который не делает социальные (этнические) категории явными (*Miller, Brewer & Edwards, 1985; Miller & Harrington, 1990*). Кроме того, поощрение участников фокусироваться на межличностных отношениях ведет к более благоприятным последствиям, чем поощрение фокусироваться на задаче (*Miller & Harrington, 1990*). Тем не менее, если есть позитивные следствия межгруппового контакта, групповые идентичности участников должны быть в конечном итоге сделаны более четкими, чтобы распространить их на всех членов данной этнической группы (*Hewstone, 1996; Pettigrew, 1998*). Сбалансированное (примерно равное) количество представителей двух (или более) этнических групп обычно хорошо, по меньшей мере, в ситуациях малой группы (*Gonzales, 1979; Miller & Davidson-Podgorny, 1987*).

Более того, межгрупповой контакт не должен быть официальным и должен давать участникам возможность лучше узнать и понять друг друга как индивидов (*Amir, 1976*). В частности, было бы неплохо постараться создать условия для развития дружбы (*Pettigrew, 1998*). Исследования показывают, что это - мощный фактор в снижении предубеждений (*Blumberg & Royce, 1980; Hallinan & Teixeira, 1987*).

Поддержка авторитетных фигур (лидеров общин, администрации высокого уровня, учителей и родителей) усиливает позитивный эффект межгруппового контакта (*Adlerfer, 1982; Cohen, 1980*). Авторитетные фигуры могут устанавливать нормы цивилизованности, толерантности и уважения, которые могут проводиться как через создание политики, норм и правил, так и прямым вознаграждением образцов такого поведения. Особенное улучшение межэтнических отношений появляется, когда авторитетные фигуры добровольно и активно способствуют улучшению межэтнических отношений (*Stephan & Stephan, 1984*). Трудно улучшить эти отношения, когда авторитеты навязывают подобный контакт, когда сами люди не стремятся к нему, поскольку люди склонны реагировать негативно на утрату контроля над своей свободой отношений.

Как следует учитывать личностные факторы? Представления и эмоции участников межкультурного взаимодействия очень важны и влияют на межгрупповой контакт. Возраст, пол, этничность или раса, религия и культурное происхождение нужно учитывать, создавая программы, отвечающие потребностям участников. Программы должны быть приспособлены к ресурсам, времени, когнитивным способностям, стилям обучения и мотивации участников. Если возможно, процесс создания программ должен включать дизайнеров и тренеров из каждой группы участников, являющихся объектом тренинга или образовательной программы.

Далее мы рассмотрим, какие программы снижения этнических предубеждений и стереотипов у детей могут использоваться в практике образования.

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГА МЕЖКУЛЬТУРНОГО

ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В данной главе обсуждается ряд методологических и методических вопросов, касающихся оценки эффективности тренинга межкультурного взаимодействия. Рассматривается ряд экспериментальных и не экспериментальных планов, из числа которых специалист может выбрать план, наиболее релевантный своему исследованию. Приводится перечень индикаторов, которые можно использовать в качестве зависимых переменных при оценке эффективности тренинга, а также дается ряд рекомендаций, касающихся способов конструирования инструментария. В конце главы обсуждаются вопросы, связанные с методами обработки эмпирических данных, а также представлена и подробно описана методика, которая может, как самостоятельно использоваться при оценке результатов тренинга, так и входить в батарею методик наряду с другими тестами.

ВВЕДЕНИЕ

Оценка эффективности тренинга необходима, прежде всего, для улучшения тренинговых программ. Совершенствование программ должно вестись не «вслепую», а с опорой на объективные эмпирические данные, описывающие те изменения, к которым приводит (или не приводит, в то время как должна) разработанная программа тренинга. Применение хорошо разработанной и валидизированной процедуры оценки даст возможность исключить из структуры занятий неэффективные элементы и понять, в каком направлении можно модифицировать те или иные упражнения, что позволит сделать тренинг более эффективным, а также сэкономить массу времени и других ресурсов.

Различные программы тренинга и способы его проведения могут иметь для разных целей неодинаковую ценность и эффективность. Без сравнительной экспериментальной оценки невозможно сделать обоснованный выбор в пользу той или иной программы или техники. Иногда бывает необходимо не только произвести корректную оценку результативности собственного тренинга, но и вынести обоснованное суждение относительно валидности и надежности методов и техник, разработанных другими специалистами.

В этой главе мы рассмотрим основные вопросы, касающиеся организации исследовательской процедуры оценки тренинга, показателей, которые могут использоваться в процессе исследования, а также обработки и интерпретации результатов. В заключение главы дается краткое описание двух разработанных и апробированных нами методик, позволяющих произвести экспресс-оценку тех изменений, к которым способна, и должна (при умелом применении) привести разработанная программа тренинга.

ТЕХНИКИ ОЦЕНКИ МЕЖГРУППОВОГО (МЕЖЭТНИЧЕСКОГО) ВЗАИМОВОСПРИЯТИЯ

Существует два основных подхода к построению оценки эффективности тренинга - *качественный* и *количественный* (Stephan & Stephan, 2001).

Качественный подход предполагает тщательный анализ содержания программы и самоотчетов участников, с целью понять, что привело к тому или иному

эффекту, а также для прогнозирования эффекта от определенных модификаций в программе тренинга.

Количественный подход к методике оценки, в принципе, имеет те же цели что и качественный, но способ достижения этих целей другой. Количественная техника предполагает использование измерительного инструментария, например опросников или анкет. При использовании количественных техник, нужно иметь четкое представление о тех результатах, к которым должна приводить реализация программы тренинга. Это позволит правильно определить зависимые переменные, индикаторы, и подобрать методики, позволяющие валидно произвести измерение эффектов тренинга. Сначала мы кратко коснемся качественных техник, затем подробно рассмотрим количественные.

Качественные техники оценки тренинга. У. Стефан и К. Стефан выделяют пять основных техник (Stephan & Stephan, 2001).

1) *Оценка программы участниками.* Эта наиболее простая техника предполагает опрос участников после завершения тренинга. Как правило, участникам задается два основных вопроса: «Какие части программы наиболее сильно повлияли на Вас (или были наиболее эффективными, с вашей точки зрения)?» и «Какие части программы тренинга показались Вам наименее полезными и эффективными?». Можно также попросить: «Расскажите, пожалуйста, чему Вы конкретно научились на данном тренинге?». Опрос рекомендуется проводить анонимно, что будет способствовать большей искренности ответов. В заключение спрашивается: «Какие части программы тренинга Вы посоветовали бы изменить, и каким образом?». Данный способ оценки прост, недорог и позволяет обозначить основные направления, в которых можно совершенствовать программу тренинга.

2) *Неструктурированное наблюдение.* Тренер и его помощники могут сами проанализировать то, что они наблюдали в процессе занятия. Данный подход при наличии опыта и проницательности наблюдателей помогает выявить сильные и слабые стороны программы тренинга. Однако не следует забывать, что у наблюдателей имеются собственные ожидания относительно программы и результаты их анализа не застрахованы от «эффекта предубежденности».

3) *Фокус-группы.* В данном случае проводится целенаправленное обсуждение программы тренинга с его участниками. В принципе, ведущим фокус-группы может быть и сам тренер, но есть опасность, что участники могут не быть с ним до конца откровенными. Фокус-группа может также включать в себя нескольких людей, имеющих опыт проведения занятий по обсуждаемой программе.

4) *Структурированное наблюдение* предполагает применение специально разработанной схемы наблюдения. Основная цель, в данном случае, категоризация поведения участников. Данная методика позволяет отследить изменения в поведении участников тренинга, происходящие в процессе занятий. С этой целью используются специальные схемы кодировки. Наблюдатель фиксирует частоту случаев определенных типов или видов коммуникаций (например, демонстрацию позитивных эмоций, задаваемые вопросы и ответы на вопросы и т.д.).

5) *Анализ содержания занятия.* В данном случае ведется аудио или видеозапись тренинга. Далее анализ записи проводится по той же схеме, что и структурированное наблюдение. Естественно, использование данной техники позволяет проделать более углубленный и детальный анализ содержания занятия.

Количественные техники оценки тренинга. Количественный подход является более эффективным, так как он дает более точную информацию относительно тех психологических процессов, которые лежат в основе производимых тренингом изменений. При реализации данного подхода необходимо четко определить зависимую переменную, на которую направлено воздействие процедуры тренинга, и подобрать (либо сконструировать) валидные методики для ее измерения. Далее, в соответствии с имеющимися возможностями (например, возможность организовать контрольную выборку или произвести множественные серии замеров), конструируется исследовательский план. Планы бывают очень разными от очень простых по своей структуре до достаточно сложных. В следующей части главы мы рассмотрим несколько основных исследовательских планов (приводимый перечень которых далеко не полон), которые могут быть использованы при оценке результатов тренинга

межкультурного взаимодействия. Планы приводятся с опорой преимущественно на работы У.Стефан и К.Стефан (*Stephan & Stephan, 2001*), а также Д. Кемпбелла (*Кемпбелл, 1996*).

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ И НЕЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГА МЕЖЭТНИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Этот и следующий разделы предназначены для специалистов-психологов, которым требуется выработать обоснованные рекомендации, касающиеся совершенствования программы тренинга, для чего необходимо построение довольно сложной экспериментальной

схемы. Учителя, не нуждающиеся в организации сложных экспериментальных схем для оценки результатов тренинга, могут сразу переходить к чтению раздела: «Методика оценки эффективности тренинга межкультурного взаимодействия в школе», в котором мы предлагаем упрощенную процедуру и методический инструментарий для оценки результатов тренинга.

С целью описания различных составляющих исследовательских процедур (планов) будет использоваться система следующих обозначений (*Кемпбелл, 1996*):

- X - экспериментальная переменная или событие;
- O - процедура наблюдения, измерения, или результаты измерения;
- R - случайный отбор испытуемых в эквивалентные группы (рандомизация). *Рандомизацией* называется следующая процедура: каждому представителю выборки присваивается порядковый номер, а выбор испытуемых в экспериментальную и контрольную группы проводится с помощью таблицы «случайных» чисел. Рандомизация является способом, позволяющим исключить влияние индивидуальных особенностей испытуемых на результат эксперимента;
- символы, стоящие в одной строке, обозначают манипуляции с одной и той же группой;
- последовательность символов слева направо соответствует временному порядку манипуляций;
- синхронность манипуляций в разных группах (разные строки) обозначается расположением символов в одной колонке;
- разделение строк пунктирной линией означает, что сравниваемые группы не уравниваются рандомизацией.
- индексы у символов означают порядковый номер действия (например, последовательные наблюдения O₁, O₂, O₃...)

1) Достаточно простой и популярный исследовательский план, используемый при реализации количественных техник - *план с предварительным и итоговым тестированием (Pretest and Posttest)*. В классификации Д. Кемпбелла - это один из доэкспериментальных планов.

O, XO₂

Он применяется в тех случаях, когда создание контрольной группы по каким-либо причинам невозможно. Действительно, тренинг межкультурного взаимодействия является настолько уникальной формой социально-психологического тренинга, что часто контрольную группу, в силу уникальности контингента участников, сформировать бывает довольно сложно. Поэтому данный план получил наибольшее распространение.

При использовании плана с предварительным и итоговым тестированием, необходимо иметь ясное представление об ожидаемых результатах реализации программы тренинга. Важно знать, на что направлена разработанная программа - на изменение социальных установок, стереотипов, или уменьшение предубеждений, или изменение характеристик этнической идентичности (повышение ее позитивности и ясности) (Этническая толерантность в поликультурных регионах России, 2002), или снижение тревожности при взаимодействии с представителями иных групп, или изменение поведенческих паттернов по отношению к представителям иных культур? После четкого определения зависимых переменных, (конструкты, воздействие на которые одновременно является и целью реализации программы тренинга), подбирается

или разрабатывается исследовательский инструментарий. Такой план позволяет выявить эффекты, вызванные воздействием тренинга, однако мы не можем быть уверены, что данные изменения вызваны именно программой тренинга, так как сам план не позволяет проконтролировать такие источники артефактов как «эффект фона», «эффект естественного развития», «эффект предварительного тестирования», выбывание испытуемых (Кемпбелл, 1996), а также взаимодействия перечисленных потенциальных источников артефактов с самой процедурой тренинга (которая в данном случае является аналогом экспериментального воздействия). Приведем пример, касающийся выбывания. Допустим, мы провели предварительное тестирование перед началом занятия, и оказалось, что установки русских участников Т-группы по отношению к представителям народов Кавказа не характеризуются особой позитивностью, ту же валентность установок мы обнаруживаем у представителей народов Кавказа по отношению к русским. В процессе занятий часть участников выражает недовольство процедурой тренинга и упражнениями, а на последующие занятия не является, и, соответственно, не проходит итогового тестирования. После итогового тестирования мы обнаруживаем позитивное, статистически значимое изменение взаимных установок участников и связываем данные изменения с воздействием программы тренинга. Однако в реальности, позитивный сдвиг в средних групповых значений, характеризующих взаимные установки, вызван не процедурой тренинга, а тем, что недовольные участники, имеющие негативные установки и не желающие их менять, покинули занятие. Остались участники, имеющие позитивные установки и интересующиеся тренингом.

Каким образом контролировать такие потенциальные источники артефактов, мы рассмотрим ниже при описании более сложных экспериментальных схем.

Эффект предварительного тестирования способен повлиять на конечные результаты оценки, так как часть испытуемых может запомнить свои ответы и попытаться их воспроизвести во время итогового тестирования, чтобы не казаться непоследовательными, несмотря на изменившиеся установки (поведенческий компонент социальной установки может быть рассогласован с эмоциональным и когнитивным). У. Стефан и К. Стефан также отмечают, что когда участники тренинга знают его цель, они сознательно могут исказить свои ответы и продемонстрировать на выходе позитивные установки, которые такими не являются. Это возможно потому, что испытуемые *знают*, на что направлен тренинг, *что* должно быть в результате этого тренинга, и могут продемонстрировать позитивные изменения, чтобы оправдать ожидания тренера (эффект Хотторна) (Stephan & Stephan, 2001, p.247).

2) Второй довольно популярный план - *план с итоговым тестированием и одной контрольной группой (Posttest Only With Control Group)*.

ХО,

0₂

Данный план, в классификации Д. Кемпбелла, также относится к числу доэкспериментальных, со всеми ему присущими потенциальными источниками невалидности. При введении процедуры рандомизации в данную схему исследования вышеприведенный план преобразуется в один из «истинных» экспериментальных планов (Кемпбелл, 1996) и его объяснительная ценность значительно возрастает.

RXO,

R 0₂

Проще говоря, необходимо, чтобы контрольная группа была полностью эквивалентна по всем характеристикам экспериментальной группе, а также испытуемые были распределены в контрольную и экспериментальную группы в случайном порядке (в соответствии с таблицей случайных чисел).

Однако рандомизация не всегда бывает практичной при проведении тренингов межкультурного взаимодействия и тестировании в естественных условиях. Так как весьма неудобно и непрактично набирать группу участников, а потом разбивать ее на две рандомизированные подгруппы, одна из которых не участвует в тренинге. У.Стефан и К.Стефан в такой ситуации рекомендуют

использовать в качестве контрольной эквивалентную группу, которая тоже будет проходить такой же тренинг, но чуть позже. Если занятия проходят в ВУЗе, то можно использовать для контроля студентов из других групп того же потока, если в школе - то учеников из параллельных классов. Наиболее важные признаки, по которым группы должны быть эквивалентны - пол, возраст, уровень образования и опыт общения с представителями релевантных данному тренингу аутгрупп (*Stephan & Stephan, 2001, p.249*).

При условии эквивалентности сравниваемых групп данный план достаточно хорош, он позволяет проконтролировать большинство вышеуказанных источников невалидности, а отсутствие тестирования перед началом тренинга позволяет исключить эффект предварительного тестирования. Однако, во-первых, он не позволяет проконтролировать наличие эффекта Хотторна. С целью выявления наличия/отсутствия эффекта Хотторна, контрольная группа тоже может участвовать в каком-либо виде тренинга, цель и содержание которого принципиально иные (например, тренинг по развитию креативности), но тестироваться с помощью той же методики, что и экспериментальная группа. У. Стефан и К. Стефан сравнивают данный прием с использованием плацебо в медицине (*Stephan & Stephan, 2001*).

Во-вторых, все-таки желательно знать и контролировать исходный уровень зависимых переменных, так как это способно дать массу полезной информации о природе тех изменений, которые происходят в процессе тренинга. Кроме того, «рандомизация - лучшая процедура из возможных, но она не дает абсолютной гарантии правильности выбора» (*Дружинин, 2001*). Поэтому в вышеуказанный план вводят процедуру предварительного тестирования.

3) *План для двух групп с предварительным и итоговым тестированием (Pretest and Posttest With Control Group)*. Как следует из самого названия данного плана, обе группы - экспериментальная и контрольная тестируются перед началом тренинга и после его окончания.

O, XO₂

Если в экспериментальной группе обнаруживаются статистически значимые различия (в межэтнических установках, характеристиках идентичности, поведенческих паттернах по отношению к членам аутгрупп), между результатами предварительного и итогового тестирования, в то время как аналогичные различия в контрольной группе отсутствуют, обнаруженные изменения приписываются воздействию процедуры тренинга. Таким образом, сопоставлению подлежат: O, и O₂, а также O₃ и O₄. Если данные представлены в интервальной шкале (что бывает чрезвычайно редко), используется t-критерий для связанных выборок. Для порядковых шкал используется критерий знаков G (*Сидоренко, 1996*). Можно оценить эффект действия программы тренинга, сравнив с помощью t-критерия или U-критерия Манна-Уитни, величины сдвигов показателей во времени - S₀ и S₀. Статистическая значимость приростов (или снижений) показателей будет свидетельствовать о влиянии независимой переменной на зависимую (*Дружинин, 2001*). Основным источником артефактов при использовании данного плана - различия в составе групп. Если в T-группу попадут испытуемые с установками, изначально отличающимися от установок испытуемых контрольной группы, выявленные различия могут быть результатом не воздействия программы тренинга, а разницы в составах групп. Различия могут быть вызваны «эффектом смещения», т.е. взаимодействием состава группы с эффектами: тестирования, фона, естественного развития и др. (*Кемпбелл, 1996*). Проконтролировать указанные потенциальные источники артефактов позволяет план для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием.

R0, XO₂

R O₃ O₄

Эмпирические данные обрабатываются тем же способом, что и в предыдущем плане. Говорить о результативности программы тренинга можно в случае выполнения двух условий: 1) различия между O, и O₂ значимы, в то время как

между O_3 и O_4 значимых различий нет; 2) различия между O_2 и O_4 значимы. Д. Кемпбелл указывает, что также важно (и проще) сопоставить по каждой группе *приращения* показателей от предварительного к итоговому тестированию (Кемпбелл, 1996, с. 85).

План для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием весьма предпочтителен, так как он позволяет проконтролировать большинство потенциальных источников внутренней невалидности - эффекты фона, естественного развития, инструментальной погрешности, состава групп и т.д. (подробнее см.: Кемпбелл, 1996, с. 52, 63-88). Однако он не позволяет проконтролировать *эффект взаимодействия предварительного тестирования и экспериментального воздействия* (в нашем случае воздействия процедуры тренинга). Данный эффект заключается в том, что под влиянием предварительного тестирования многие участники могут стать: а) более или, наоборот, менее восприимчивы к воздействию процедуры тренинга и б) предварительное тестирование может повлиять на их межэтнические установки, актуализировать стереотипы и т.д.

Наибольшее количество потенциальных источников невалидности (в том числе и эффект взаимодействия предварительного тестирования и экспериментального воздействия) позволяет проконтролировать план Р.Л. Соломона для четырех рандомизированных групп (Кемпбелл, 1996). Это план выглядит следующим образом:

I.	1. Эксперимент 1:	RO-)	X	02	2. Контроль 1:
	R	O_3		O_4	
II.	3. Эксперимент 2:	RX	O_5	4. Контроль 2:	R
	Og				

С помощью первой части плана (I) контролируется эффект взаимодействия предварительного тестирования и воздействия тренинга. Эффект воздействия процедуры тренинга оценивается путем сопоставления: 1) O_2 и O_1 ; 2) O_2 и O_4 ; 3) O_5 и O_6 ; 4) O_5 и O_3 .

I В том случае, когда необходимо оценить устойчивость эффектов, I вызванных воздействием процедуры тренинга, возможна следующая модификация данного плана (Дружинин, 2001):

I	1. Эксперимент 1:	R	O^A	X	$C > 2$
f	2. Контроль 1:	R	O_3		O_4
	3. Эксперимент 2:	R	O_5	X	Og
	4. Контроль 2:	R	O_7		O_8

Далее сопоставляются и анализируются результаты по строкам и столбцам. Данный план позволяет проконтролировать следующие потенциальные источники артефактов:

- эффект фона (какие-либо события, происходящие между первым и вторым тестированием наряду с воздействием тренинга);
- эффект естественного развития (естественное изменение стереотипов, установок, поведенческих паттернов) которое может происходить независимо от процедуры тренинга;
- эффект тестирования (то есть эффект воздействия предварительного тестирования на результаты последующего), т.к. испытуемые ко второму тестированию «научаются» выполнять тест.
- инструментальной погрешности - нестабильности, неустойчивости работы измерительного инструмента;
- состава групп, т.е. различия, которые могут быть вызваны не эквивалентностью экспериментальной и контрольной групп;

Указанный план позволяет также оценить устойчивость воздействия процедуры тренинга, проконтролировав при этом эффекты фона и естественного развития. Однако он не позволяет проконтролировать эффект взаимодействия предварительного тестирования и экспериментального воздействия (воздействия процедуры тренинга). Для контроля этого эффекта необходимо ввести еще две группы как во второй части (II) плана Соломона, что сделает вышеприведенный план очень громоздким. В реальных условиях, на практике, при апробации

программы тренинга, достаточно сложно провести удачную рандомизацию для большого количества групп, так как контрольная группа (группы) чаще всего формируется из людей, которые ожидают своего участия в тренинге.

Возможны и более простые варианты оценки устойчивости результатов тренинга. И хотя многие из потенциальных угроз валидности в схемах, приводимых ниже, не контролируются, данные планы в силу их простоты довольно популярны, особенно в зарубежных исследованиях эффективности тренингов межкультурного взаимодействия (*Stephan & Stephan, 2001*).

4) Данные исследовательские схемы называются «планами дискретных временных серий» и относятся к категории квазиэкспериментальных планов. В классическом варианте план дискретных временных серий выглядит следующим образом: O, O₂ O₃ X O₄ O₅ O₆

Информация, получаемая с помощью вышеприведенного плана, может быть довольно ценной, так как она позволит сопоставить тренды до воздействия процедуры тренинга и после, на основании которых можно сделать вполне обоснованное заключение о результативности тренинга и устойчивости его эффекта. Главный недостаток этого плана в том, что он не дает возможности отделить результат воздействия процедуры тренинга от фоновых событий.

При оценке устойчивости изменений, вызванных процедурой тренинга, можно использовать модификацию с введением неэквивалентной контрольной группы.

O, O₂ O₃ X O₄ O₅ O₆

O, O₂ O₃ X O₄ O₅ O₆

В.Н. Дружинин пишет, что подобные планы традиционно называются в отечественной психологии «формирующими экспериментами» (*Дружинин, 2001*). В данном случае это будет план формирующего эксперимента с контрольной выборкой. Такой план реализовать достаточно сложно, ценность результатов, получаемых с помощью этого плана, значительно повышается, если есть возможность и удастся провести рандомизацию групп, участвующих в исследовании.

Так как реализовать предыдущий план довольно сложно, то чаще всего, для экономии времени и средств, используется его упрощенная модификация.

O, X O₂ O₃ O₄ O₅ O₆ O₇

Для иллюстрации вышеприведенной модификации плана дискретных временных серий приведем пример. У. Стефан и К. Стефан описывают исследование Тэнсик и Драйскилл (*Tansik & Driskill, 1977*), в котором был реализован именно данный план. Тэнсик и Драйскилл провели ряд итоговых замеров на группе инспекторов, которые прошли тренинг межэтнического взаимодействия, разработанный : для военнослужащих. Они просили участников оценивать, с помощью разработанного ими инструментария, пять различных расовых и этнических групп (через каждые две недели) в течение 12 недель после окончания 20-часовой программы тренинга (см. табл. 1).|

Таблица 1

Изменение с течением времени установок по отношению к иноэтническим группам (приводится по: *Stephan & Stephan, 2001*, р. 252).

Контрольная группа	Экспериментальная группа						
	1	3	5	7	9	11	13
252	неделя	неделя	неделя	неделя	неделя	неделя	неделя
	264	264	291	279	254	244	243

Начальные результаты указывают, что программа способствовала некоторому улучшению установок по отношению к расовым и этническим группам, однако эти изменения были статистически не значимы. Однако на пятую неделю после завершения программы, различия между группой, прошедшей тренинг и контрольной группой, стали статистически значимы. После пятой недели началось постепенное снижение позитивности установок, к тринадцатой неделе

представители группы, прошедшей тренинг имели установки даже несколько менее позитивные, чем представители группы, не участвовавшей в тренинге, но эти различия не были статистически значимы. У. Стефан и К. Стефан на основании данного исследования делают вывод о том, что очень важно оценить устойчивость полученных изменений во времени. Если оцениваются только изменения установок сразу после завершения программы тренинга, то это еще недостаточное основание, чтобы утверждать, что программа была эффективной, важно, чтобы полученные изменения сохранялись во времени. И если наступившие позитивные изменения неустойчивы во времени, то необходимы институционально поддерживаемые меры по сохранению достигнутых позитивных эффектов (*Stephan & Stephan, 2001*).

Итак, в данном разделе был приведен обзор возможных экспериментальных схем, позволяющих оценить *качественные* (но не количественные) изменения, которые способна вызвать программа тренинга. Специалист может выбрать наиболее подходящий для себя план, исходя из имеющихся у него ресурсов (денежных, временных, количества испытуемых), а также целей планируемого исследования. Возможна оценка не только *качественных* (был эффект от воздействия тренинга или не было) *изменений* (не путать с количественными и качественными методами оценки), но и *количественных* (например, *насколько* более сильными и устойчивыми становятся изменения при увеличении длительности программы тренинга или увеличении числа определенных упражнений). Однако мы не встречали в литературе исследований именно количественных изменений, что вполне объяснимо. Для оценки количественных изменений требуется более двух уровней независимой переменной (было воздействие или не было), которой является, в нашем случае, процедура тренинга. Введение дополнительных уровней независимой переменной (в данном случае это будут строго обоснованные количественные модификации программы тренинга по определенным параметрам) в ситуации тренинга межкультурного взаимодействия довольно сложная с точки зрения организации, длительная и дорогостоящая процедура. Мы надеемся, что такие исследования будут реализованы в будущем. Потому что, только опираясь на результаты такого рода сложных, систематизирующих исследований, мы можем в дальнейшем сконструировать высокоэффективные программы тренингов. Пока же при разработке рекомендаций по составлению программ тренингов используется преимущественно идеографический подход, который вряд ли является перспективным. В заключение данного раздела хотелось бы отметить, что надлежащим образом спланированные исследовательские процедуры, «несмотря на то, что они были разработаны для проведения лабораторных исследований на Западе, обладают панкультурной валидностью» (*Фоне ван де Виввер*, в кн. Психология и культура, 2003).

ПОКАЗАТЕЛИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГА И МЕТОДЫ ИХ ОБРАБОТКИ

1) Разработка инструментария

При описании экспериментальных планов уже неоднократно упоминалось о показателях, которые могут выступать в качестве индикаторов эффективности тренинга. Спектр таких показателей достаточно широк и они выбираются в зависимости от целей тренинга. В качестве основных психологических процессов, которые могут служить индикаторами эффективности тренинга, можно назвать следующие: степень эмпатии по отношению к представителям аутгрупп; установка на дифференциацию по этническому признаку; уровень этнокультурной компетентности; тревога, испытываемая при взаимодействии с представителями иных этнических групп; этностереотипы и другие установки по отношению к представителям аутгрупп. Можно также оценить, как изменилась этническая идентичность участников тренинга. Стала ли она более позитивной и более ясной, так как позитивность и ясность групповой (этнической) идентичности связана с этнической толерантностью (*Лебедева, Татарко, 2003*). Методики должны быть релевантными воздействию процедуры тренинга. У. Стефан и К. Стефан, опираясь на многочисленные работы, рекомендуют при оценке результатов тренинга отслеживать изменения следующих конструкций:

а) установки по отношению к этноконтактным группам (межгрупповые установки);

- б) этнические стереотипы;
 в) тревожность при взаимодействии с представителями других этнокультурных групп;

Таблица 2

Оценка межгрупповых отношений						
Мое отношение к представителям культуры X:						
1	2	3	4	5	6	7
совсем не враждебное						очень враждебное
1	2	3	4	5	6	7
совсем не восторженное						очень восторженное
1	2	3	4	5	6	7
с большой симпатией						с большой неприязнью
1	2	3	4	5	6	7
абсолютно не принимающее						принимающее полностью
1	2	3	4	5	6	7
без чувства превосходства						с чувством превосходства
1	2	3	4	5	6	7
совсем без расположения						с большим расположением
1	2	3	4	5	6	7
абсолютно без презрения						с большим презрением
1	2	3	4	5	6	7
абсолютно не одобряющее						с большим одобрением
1	2	3	4	5	6	7
абсолютно без ненависти						с большой ненавистью
1	2	3	4	5	6	7
совсем без симпатии						с большой симпатией
1	2	3	4	5	6	7
абсолютно не отвергающее						полностью отвергающее
1	2	3	4	5	6	7
очень холодное						очень теплое

(источник: *Stephan & Stephan, 2001*)

- г) уровень эмпатии по отношению к представителям этноконтактных групп;
 д) групповую (этническую) идентичность;
 е) готовность к взаимодействию с представителями этноконтактных групп в различных социальных ситуациях (*Stephan & Stephan, 2001, p. 255*). Иногда бывает необходимо разработать собственный инструмент для оценки изменений, вызываемых процедурой тренинга. У. Стефан и К. Стефан рекомендуют при создании собственного инструментария пользоваться некоторыми правилами.
1. Прежде чем приступить к разработке собственной методики необходимо теоретически обосновать и четко определить концепт, который должен подлежать измерению.
 2. Один конструкт должен измеряться несколькими пунктами (что, в принципе, известно любому психологу, знакомому с классической психометрикой). Три пункта - это необходимый минимум, относительно надежные измерения получаются при использовании 5-10 пунктов, направленных на измерение одного конструкта.
 3. Лучше, когда для ответа на каждый вопрос предлагается шкала с множественными вариантами выбора, например, семибалльная шкала с вариантами ответа от «Абсолютно согласен» до «Абсолютно не согласен». Шкала с менее чем пятью вариантами ответа может быть нечувствительной к изменениям, произошедшим в установках после воздействия процедуры тренинга. Однако

иногда шкалы с небольшим количеством вариантов выбора бывают необходимы, например, при работе с маленькими детьми, которым трудно работать со сложными шкалами.

4. Если есть возможность, то разработанные шкалы нужно оценить на валидность и надежность. В данном пособии мы не будем рассматривать то, каким образом производится валидизация подобного инструментария, это можно посмотреть в специальной литературе (Бурлачук, Морозов, 1999).

В таблице 2 приведен пример способа оценки отношения к представителям определенной этнической группы.

При оценке результатов тренинга может использоваться семантический дифференциал или различные его модификации (Петренко, 1997). Примеры использования семантического дифференциала

в этнопсихологии можно посмотреть в работе Т.Г. Стефаненко и др. (Методы этнопсихологического исследования, 1993). Какой-либо объект оценки (народ X или типичный представитель народа X) оценивается по биполярному набору шкал семантического дифференциала перед началом тренинга и после его окончания, затем результаты шкалирования сопоставляются с помощью критерия X или G-критерия знаков.

Также возможно использование модификаций семантического дифференциала (Этнос. Идентичность. Образование, 1998), с последующим построением субъективных семантических пространств. Семантические пространства достаточно наглядны, и их можно использовать во время выступлений и презентаций.

Естественно, условия работы респондентов должны быть организованы таким образом, чтобы они по возможности во время ответов не общались между собой или вообще отвечали поодиночке. Психологу, проводящему опрос нужно мотивировать респондентов отнестись к работе серьезно. Все-таки от тщательности и внимательности работы респондента зависят результаты измерения.

Очевидной валидностью называется отношение испытуемого к ситуации эксперимента. Существует несколько видов очевидной валидности, характеризующих отношение респондента к процедуре опроса.

а) Негативное отношение. После качественно и эффективно проведенного тренинга такое отношение испытуемого к процедуре опроса вряд ли возможно. В противном случае негативное отношение полностью перечеркивает валидность процедуры оценки.

б) Скрытое негативное отношение. Оно еще более опасно, так как испытуемый демонстрирует позитивное отношение к ситуации тестирования, но только из вежливости. Исследователю кажется, что респондент хорошо относится к процедуре опроса, но на самом деле существует риск получить искаженные результаты.

в) Игровое, несерьезное отношение. Такое отношение к тестированию может присутствовать у школьников после тренинга, доставившего им массу положительных эмоций. В подобном случае им нужно дать некоторое время, чтобы они успокоились и могли сосредоточиться на тестировании.

г) Спокойное, доброжелательное и серьезное отношение к процедуре тестирования - такое отношение испытуемого к работе позволяет получить наилучшие результаты.

д) Экзаменационное отношение. Психологам, учителям и другим тренерам ни в коем случае не следует делать из детей "заложников" - «Те, кто не ответят не получают зачет». В подобном случае испытуемые негативно отнесутся к процедуре тестирования, и полученные результаты будут искаженными.

2) Обработка данных

В предыдущем разделе уже частично был затронут вопрос о методах обработки эмпирических данных. Рассмотрим его немного подробнее. Существует обширный набор параметрических и непараметрических статистических критериев, которые могут использоваться при обработке данных. Учитывая то, что подавляющее

большинство шкал (особенно шкал, измеряющих установки), используемых в социально-психологических исследованиях порядковые, то для оценки достоверности сдвигов, по итогам тренинга, лучше всего использовать непараметрические критерии, например, Т-критерий Уилкоксона или критерий знаков G. G-критерий позволяет установить общее направление сдвига исследуемого признака. То есть, в какую сторону в выборке преимущественно произошли изменения признака между первым и вторым измерениями - в сторону улучшения, повышения или, наоборот, в сторону ухудшения и понижения. Т-критерий Уилкоксона является более мощным, чем критерий знаков. Он позволяет выявить не только направленность изменений, но и их выраженность, т.е. он позволяет установить, насколько сдвиг показателей в каком-то одном направлении является более интенсивным, чем в другом.

При исследовании изменений, произошедших после тренинга, может использоваться корреляционный анализ. Предположим, мы в ходе предварительного и итогового тестирования измеряем: а) уровень эмпатии участников тренинга и б) межгрупповые установки. При сопоставлении оценок замеров обнаруживаются статистически значимые изменения обоих параметров (повысился уровень эмпатии и позитивность межгрупповых установок). Далее можно вычислить корреляцию между данными параметрами. И если мы обнаруживаем положительную связь между ними, у нас есть основание предположить, что тренинг ведет к повышению уровня эмпатии и следствием его повышения является изменение межгрупповых установок. То есть воздействие программы нашего тренинга направлено, прежде всего, на переменную-предиктор (причину), которой в данном примере является уровень эмпатии по отношению к представителям определенной этнической группы. А изменение установок, которое является основной целью разработанной программы тренинга - вторично. Однако стоит отметить, что корреляция не позволяет выявить причинно-следственные отношения, а позволяет сделать только предположение об их наличии. Использование более сложных методов математической статистики (дисперсионный анализ, регрессионный анализ) дает больше информации о характере выявленной взаимосвязи, однако не позволяют сделать однозначный вывод о причинно-следственных отношениях. Для утверждения о том, что отношение между какими-либо переменными является каузальным и направлено, допустим, от А к В а не наоборот, должны соблюдаться три основных условия (Кемпбелл, 1996):

- 1) причина должна предшествовать во времени эффекту;
- 2) воздействие (причина) должно быть статистически связано с эффектом;
- 3) не должно быть правдоподобного альтернативного объяснения данной причинно-следственной связи (должны быть исключены все побочные переменные).

Выполнения последнего условия добиться в ситуации проведения тренинга достаточно сложно, поэтому мы скорее можем выдвигать только *предположение* о причинно-следственной связи и использовать его при совершенствовании и корректировке программы тренинга.

Выше указывалось, что при изучении результатов тренинга может использоваться модифицированный семантический дифференциал с последующим построением субъективных семантических пространств. Каким образом это осуществляется? Поясним это на примере из собственного опыта использования методики модифицированного семантического дифференциала для оценки результатов тренинга. В ноябре - декабре 2002 г. проводился тренинг этнокультурной компетентности и межкультурного взаимодействия. Результаты этого тренинга оценивались с помощью набора методик, в числе которых был модифицированный семантический дифференциал. Методика находится в приложении № 2. В исследовании принимали участие две следующие группы испытуемых: русские - 12 человек (8 женщин и 4 мужчины) и представители народов Кавказа - 8 человек (5 женщин и 3 мужчин). Среди представителей народов Кавказа четыре чеченца, двое осетин, одна даргинка и один ногаец. Образование всех испытуемых - высшее (преимущественно историческое и психологическое), возраст от 23 до 32 лет. Респондентов просили оценить выраженность определенного набора качеств у себя, своей этнической группы и иноэтнических групп-соседей по шкале от 0 до 5 баллов, где 0 - отсутствие

качества, 5 -максимальная его выраженность. Куб данных, полученных, полученных с помощью модифицированного семантического дифференциала, обрабатывался путем факторного анализа с помощью метода главных компонент с последующим вращением факторных нагрузок методом varimax. Далее осуществлялось расположение оцениваемых испытуемыми объектов (в данном случае это были этнические группы) в пространстве выделенных факторов. Для этого вычислялись факторные веса объектов шкалирования, а затем объекты располагались в факторном пространстве. Построение субъективных семантических пространств позволяет, во-первых, получить своего рода «срез» структуры сознания испытуемых в заданной методически области и, анализируя полученные факторы-категории, понять, в какой системе координат респонденты склонны оценивать межэтническое взаимодействие - в пространстве позитивных или в пространстве негативных категорий. И, во-вторых, оно позволяет выявить отношение испытуемых к определенным объектам (в данном случае - это реальные и воображаемые этнические группы).

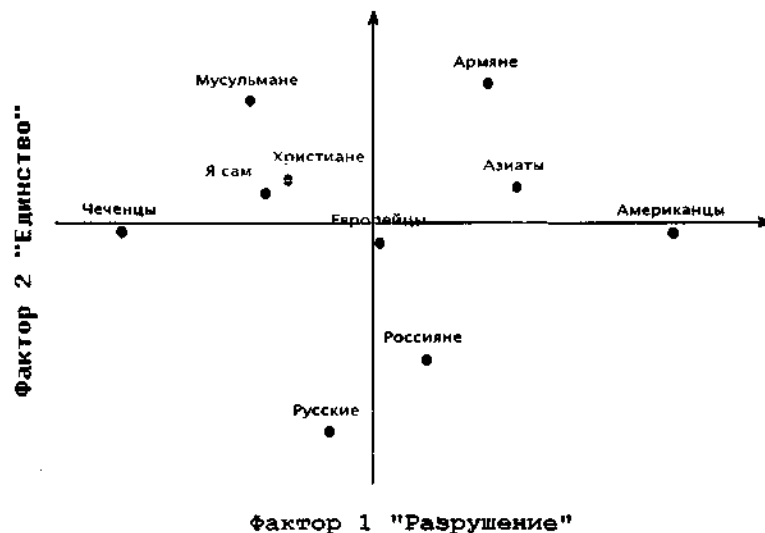
Так как тренинг длился неделю, то было произведено три замера: перед тренингом, в середине и после окончания занятий. Ниже приведем и опишем субъективные семантические пространства, получившиеся после обработки ответов представителей народов Кавказа. Описание результатов обработки ответов русских можно найти в работе (*Татарко, Лебедева, 2003*). Наборы шкал, со значимой нагрузкой вошедшие в каждый из факторов в тексте настоящей работы тоже не приводятся, их можно также найти в вышеуказанном издании.

Рассмотрим динамику межкультурного восприятия на протяжении тренинга у представителей народов Кавказа. До тренинга субъективное семантическое пространство межкультурного восприятия у представителей народов Кавказа было образовано двумя факторами-категориями, которые были интерпретированы как «Разрушение» и «Единство». То есть перед началом тренинга представители народов Кавказа были склонны воспринимать оцениваемые народы в поле действия негативного («Разрушение») и позитивного («Единство») факторов.

Анализ субъективного семантического пространства представителей народов Кавказа (рис. 1) указывает на то, что перед началом занятий они были склонны

Рис. 1

Субъективное семантическое пространство межэтнического восприятия представителей народов Кавказа (1 замер)



воспринимать россиян как слабо сплоченных и стремящихся к агрессии и разрушению. Самих же русских как еще более разобщенных, чем россиян, но не стремящихся к разрушению и агрессии (отрицательная нагрузка по фактору «Разрушение»). Мусульман и христиан представители народов Кавказа оценили позитивно - как мирных, не стремящихся к разрушению и довольно сплоченных.

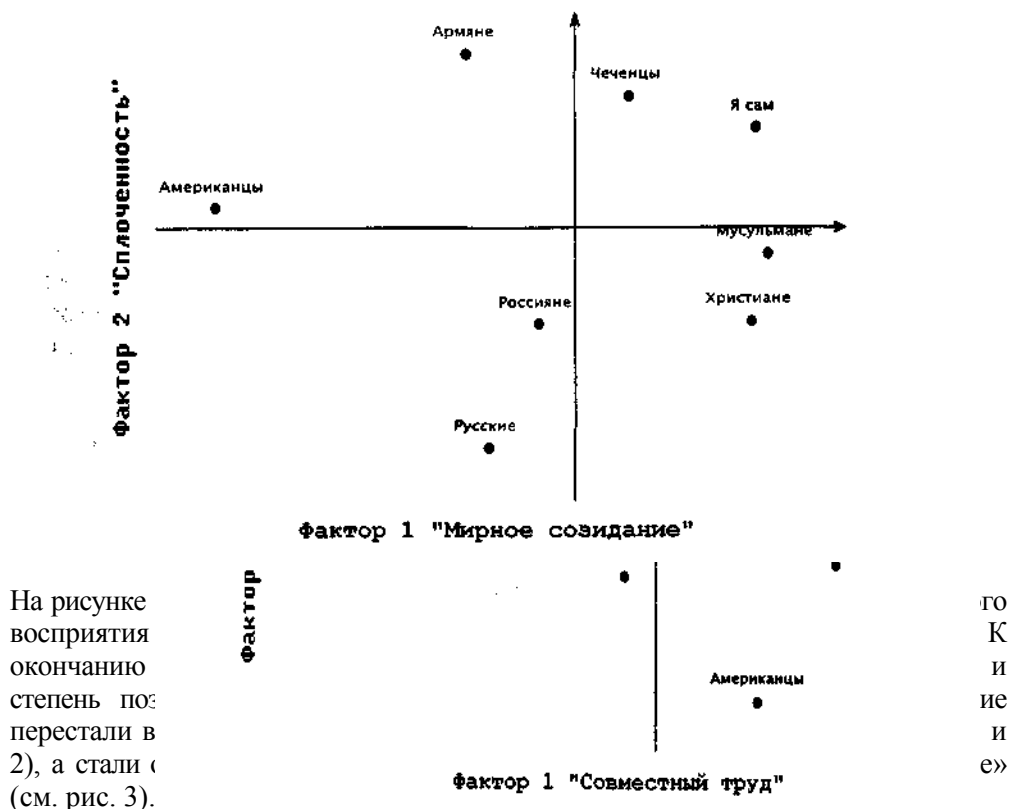
Анализ полученных факторов после обработки данных второго замера (в середине тренинга) указывает на то, что система координат, в которой представители

народов Кавказа были склонны воспринимать различные этнические группы, в процессе тренинга, начала претерпевать изменения. Второй фактор (теперь интерпретированный как «Сплоченность») несколько изменился по своему содержанию - в него вошла только одна шкала «Сплоченность», но смысл данного фактора, по большому счету, не изменился. А вот первый фактор - «Разрушение» - поменялся, на противоположный - «Мирное созидание». В него вошли с положительной нагрузкой шкалы «Добрый», «Умный», «Религиозный». Итак, если до тренинга представители народов Кавказа воспринимали различные этнокультурные группы, в системе координат, которая предполагает рассмотрение народов с точки зрения их способности причинить вред, то в процессе тренинга представители народов Кавказа, начали рассматривать этнокультурные группы с точки зрения их созидательное™ и конструктивности. Рассмотрение субъективного семантического пространства в области межгруппового восприятия среди представителей народов Кавказа, после второго замера-среза (рис. 2), позволяет говорить о достаточно неожиданных изменениях. Чеченцы стали восприниматься как более сплоченная группа, чем на предыдущем этапе, а мусульмане и христиане - наоборот, как менее сплоченные. При этом, если перед началом тренинга, россияне оценивались как стремящиеся к разрушению, а русские - нет, то в середине тренинга оба объекта оценки и «Россияне» и «Русские» имели отрицательный вес по фактору «Мирное созидание». По всей видимости, это объясняется некоторой защитной реакцией представителей народов Кавказа по отношению к процедуре тренинга на данном этапе.

После окончания тренинга система категорий, с помощью которой представители народов Кавказа оценивали себя и другие народы, претерпела еще большие изменения. Фактор «Мирное созидание» поменялся на фактор «Совместный труд», а фактор «Сплоченность» на фактор «Миролюбие». Важно отметить, что, несмотря на изменения в содержании факторов-категорий, общая система оценок в сфере восприятия различных этнических групп у представителей народов Кавказа осталась позитивной.

Рис. 2

Субъективное семантическое пространство межэтнического восприятия представителей народов Кавказа (2-й замер)



Все вышеуказанное свидетельствует о повышении в процессе тренинга этнической и конфессиональной толерантности представителей народов Кавказа, а также об изменении их представлений о русских.

В следующем разделе мы предлагаем упрощенную и более доступную для использования в школах методику оценки результатов тренинга межкультурного взаимодействия.

МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ТРЕНИНГА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ШКОЛЕ

В качестве примера в данном разделе приводится апробированная нами упрощенная методика оценки эффективности тренинга. Наша цель - не предложить готовый инструментарий, а познакомить читателя с методиками, которые в собственных исследованиях

могут им совершенствоваться и модифицироваться. Предлагаемая методика апробирована на представителях народов Кавказа и русских. Апробация проводилась в целях оценки результатов тренинга межкультурного взаимодействия, проведенного нами и нашими коллегами с учениками 9-х - 11-х классов школ Ставропольского края в октябре 2003 г. Результаты исследования эффективности тренинга, выполненные с помощью данной методики, описаны во 2-ой книге (Межкультурный диалог в школе. Книга 2: программа тренинга) данного пособия. Ниже дается подробное описание показателей и шкал, входящих в инструментарий. Текст самой методики находится в приложении № 1. Прилагаемая методика предназначена для ответов русских респондентов. В варианте методики, предназначенном для представителей народов Кавказа, респондентов просят по тем же шкалам оценить не представителей народов Кавказа, а русских.

Процедура оценки тренинга межкультурного взаимодействия, в данном случае, соответствует *плану с предварительным и итоговым тестированием*. То есть первое тестирование группы производится перед началом тренинга, второе после его окончания. Затем полученные данные сопоставляются с помощью какого-либо статистического критерия. Такой план не застрахован от ряда потенциальных источников невалидности, но в силу его простоты достаточно популярен. Наряду с экспериментальной группой (которая участвует в тренинге) желательно использование контрольной группы (которая в тренинге не участвует, но тоже тестируется одновременно с экспериментальной - до и после тренинга). Сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп позволит сделать более надежные и валидные выводы относительно тех изменений, к которым приводит программа тренинга.

Методика исследования результатов тренинга межкультурного взаимодействия. Данная методика состоит из шести основных блоков.

В первый блок вопросов входят 4 шкалы, измеряющие такие конструкты, как *валентность* (степень позитивности-негативности) и *амбивалентность* (неопределенность, неясность) идентичности (Этническая толерантность в поликультурных регионах России, 2002), *степень выраженности общероссийской идентичности* и шкалу *оценки оптимизма относительно будущего межэтнических отношений (optimism scale)*. Последняя шкала (шкала оптимизма), а также шкалы блоков №№ 2,3,4,5 любезно предоставлены профессором Университета штата Нью-Мексико, доктором У. Стефаном.

Каждая шкала включает в себя 2 прямых и 2 обратных вопроса. Обратные вопросы перекодируются следующим образом:

- 1 балл перекодируется в 7 баллов;
- 2 балла перекодируется в 6 баллов;
- 3 балла перекодируется в 5 баллов;
- 4 балла остается 4 балла;
- 5 баллов перекодируется в 3 балла;
- 6 баллов перекодируется в 2 балла;
- 7 баллов перекодируется в 1 балл. *Номера вопросов:*

- шкала на измерение позитивности этнической идентичности: вопросы № 1, № 6

(обратный), № 9, № 15 (обратный)

- шкала на измерение амбивалентности этнической идентичности: вопросы № 3 (обратный), № 5, № 11 (обратный), № 12

- шкала на измерение степени выраженности общероссийской идентичности: вопросы № 2, № 4 (обратный), № 8 (обратный), № 13

- шкала оценки оптимизма относительно будущего межэтнических отношений: вопросы: № 7, № 10 (обратный), № 14 (обратный), № 16.

Далее рассчитывается сумма баллов по каждой из 4 шкал. Минимальный балл по каждой шкале равен 4 баллам, максимальный 28. Соответственно 4-12 баллов - отрицательный полюс шкалы; 13-15 баллов - зона неопределенности; 16-28 баллов - позитивный полюс шкалы.

Второй блок. Тревожность при взаимодействии с представителями иных групп (Intergroup Anxiety). Позволяет оценить субъективный уровень дискомфорта, тревоги и неуверенности, испытываемых при взаимодействии с представителями иных этнических групп. Первая и четвертая шкалы - обратные. При обработке подсчитывается сумма баллов по всем шкалам. Можно также анализировать изменения по каждой шкале в отдельности. Здесь и далее минимальный балл по данному блоку равен 4 баллам, максимальный 28. Соответственно 4-12 баллов - будут характеризовать отрицательный полюс данного конструкта; 13-15 баллов - зона неопределенности; 16-28 баллов - позитивный полюс конструкта.

Третий блок. Уровень эмпатии по отношению к представителям иноэтнических групп (Intergroup Empathy). Позволяет оценить, насколько, по собственному мнению, человек умеет ставить себя на место представителя иной этнической группы, сопереживать ему и рассматривать внешний мир с его позиции. Третья и четвертая шкалы - обратные и подлежат перекодировке.

Четвертый блок. Отношение к представителям этноконтактной группы (Intergroup Attitude Scale). Позволяет оценить степень уважения, симпатии, принятия и одобрения представителей конкретной этнической группы. (В нашем тренинге русские респонденты оценивали свое отношение к представителям народов Кавказа, а представители народов Кавказа оценивали свое отношение к русским). Первая и последняя шкалы - обратные.

Пятый блок. Готовность к взаимодействию с представителями иноэтнических групп в различных социальных ситуациях (Intergroup Interaction Scale). Испытуемому по семибальной шкале предлагается оценить степень готовности к взаимодействию с представителями культуры X в различных социальных ситуациях: пригласить в гости, работать в одной группе, проводить с ними свободное время и поддерживать их, когда их несправедливо критикуют представители народа, к которому принадлежит респондент.

Шестой блок предназначен для субъективной оценки компетентности в культурах этноконтактных групп. В нашем тренинге, который проводился в Ставропольском крае, респондентам предлагалось оценить субъективную компетентность в культурах наиболее многочисленных групп, проживающих на данной территории. Сопоставляя результаты предварительного и итогового тестирования, можно определить, наблюдается ли по окончании тренинга субъективное повышение компетентности в культурах этноконтактных групп.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении главы хотелось бы сказать, что оценка результатов тренинга является его важной и, возможно даже, неотъемлемой частью. Налаживание межкультурного диалога в полиэтнических школах, дело благородное. Однако важно не только *проводить тренинг*.

но и доподлинно знать, *что конкретно* произошло в аудитории после занятия. Оценка эффективности программы тренинга поможет не только ответить на этот вопрос, но и ввести обоснованные модификации в саму структуру проводимых занятий.

В главе приведен обзор множества экспериментальных схем, а также конкретные методики оценки результатов тренинга. Тренер или школьный психолог может

выбрать наиболее подходящий и удобный исследовательский план. Инструментарий, предлагаемый нами, совсем не обязательно должен использоваться в готовом виде. Специалист, проводящий оценку тренинга, может каким-либо образом модифицировать нашу методику или предложить свою.