

«Итальянская модель» межкультурного образования: критические заметки¹

Джованни Пампанини

Специалист по сравнительному образованию

Кооптированный член Всемирного совета по сравнительному образованию

Катания, Италия

rampanini@hotmail.it

Розанна Кристалди

Учитель

Начальная школа «Мать Тереза ди Калькутта»

Катания, Италия

В начале девяностых годов присутствие иностранных детей и взрослых в национальной образовательной системе стало предметом интереса и озабоченности Итальянского министерства образования, которое выразило «мнения» и выпустило циркуляры, направленные на прямое создание организационных процессов, содействующих интеграции (в частности, циркуляр Министерства №205, 1990: **«Обязательная школа и иностранные учащиеся. Межкультурное образование** (*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*), - в котором признается право всех детей, проживающих на территории страны, на образование; циркуляр Министерства № 73, 1994: **«Межкультурный диалог и демократическое проживание. Запланированные обязательства для школ»** (*Dialogo interculturale e convivenza democratica. L'impegno progettuale della scuola*), в котором говорится о межкультурном значении всех дисциплин, а также **«Правила, регулирующие организационную и дидактическую автономию учебных заведений»** (*Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche*) от 10 августа 1999 года, в которых признается важность «индивидуальных путей обучения» для всех учащихся.

Тем не менее, только в 2006 году Италия начала вводить какие-либо реальные законодательные изменения в этой сфере, первоначально утверждением **«Руководящих принципов по приему и интеграции иностранных учащихся»** (*Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*) от 18 февраля 2006 года, в которых, помимо законодательных установок, были также внесены предложения по обеспечению интеграции посредством улучшения организации и методов преподавания, одновременно подчеркивалось уважение самостоятельности школ. Затем в декабре 2006 года было опубликовано **«Общее руководство по интеграции иностранных учащихся и межкультурному образованию»** (*Documento generale di indirizzo per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*).

Последний из упомянутых документов является особенно важным, поскольку в нем подчеркивается необходимость подготовки руководителей школ и учителей, сотрудничества между школами и межкультурными центрами, выделяется значение иностранных языков и культур, показывается необходимость предотвращения образовательных трудностей и проблем для иностранных учащихся, отмечается роль «культурного и языкового посредника», важность развития хороших отношений между школой и семьями иностранных учащихся, и, наконец, - применение сравнительного образования, - следует напомнить, что Италия имеет возможность учиться у других стран, которые приобрели гораздо больше опыта в области интеграции иностранцев.

Хотя этот длительный институциональный и бюрократический процесс все еще продолжается, академический мир и ассоциации учителей уже изучили межкультурные проблемы на основе научных исследований, публикаций и конвенций по аргументам, связанным с тем, что постепенно получает определение в Италии как 'Pedagogia interculturale' («межкультурная педагогика») (Pampanini, 1991; Nigris изд., 1996; Pampanini, 2001; по межкультурному образованию взрослых См.: Pampanini, 2004).

Это стечение обстоятельств, таким образом, подготовило почву для принятия дальнейшего документа, составленного Национальной обсерваторией по вопросам интеграции иностранных учащихся и межкультурному образованию (Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educatione interculturale) - органа, созданного Министерством образования (Ministero dell'Istruzione) в декабре 2006 года под патронажем последнего правительства левого крыла во главе с Романо Проди. Данный документ был введен в оборот 23 октября 2007 Министром образования Джузеппе Фиорони под названием **«Итальянская модель межкультурного обучения и интеграции иностранных учащихся»** (La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri – См.: Baldi, 2008).

Два автора настоящей статьи - два преподавателя, работающие в сфере обязательного образования (Cristaldi) и образовательной реабилитации иностранных учащихся (Pampanini) - подготовили анализ вышеназванного документа Министерства, делая акцент на уточнение (за исключением легко воспринимаемых позиций, как то возвращение к общечеловеческим ценностям, универсализмом и диалог) тех разделов, которые, как представляется, являются наиболее важными и проблематичными с образовательной и организационной точек зрения.

В кратком вступлении этого документа утверждается, что Итальянская модель межкультурного обучения определяет подход образовательной политики, включая такие темы, как специальная подготовка образовательных менеджеров, проблемные отношения между итальянским и другими языками, решающие аргументы для жизни «бок о бок» в гражданском порядке, и, наконец, важный вопрос о связи между школами и семьями иностранных учащихся. Документ начинается с упоминания принципов, которые легли в основу «итальянской модели», среди которых особое значение в первую очередь уделено важности личности, а последующее внимание должно уделяться «характеру отношений этого лица». В документе подчеркивается, что присутствие неитальянских детей в школах сегодня больше тенденцией не является, это скорее структурный феномен.

Составители документа обобщили примеры положительного опыта непосредственно из школы, одновременно выделив проблемы, связанные прежде всего с тем, что в любом районе школа, которая доказывает популярность у иностранных семей и детей, может оказаться в роли дискредитированной по отношению к другим близлежащим школам, которых не «выбрали». Именно по этой причине центральная уполномоченная власть хотела бы заверить всех, связанных со школой: итальянская школа не только обладает профессионализмом, чтобы справиться с ситуацией, но также имеет свою «модель». Эта «модель» - как сразу же подчеркивается во вступительном письме Министра - вытекает из трех «фактов» (*sic*): компетенция, уже приобретенная учителями, самостоятельное творчество в школе и, в-третьих, сотрудничество между школами и местными органами власти. Министр уверен, что все эти обстоятельства в комплексе также приведут к расширению «знаний» (Ministero dell'Istruzione, 2007, p. 2).

Тем не менее, составители признают, что эта «итальянская модель», которую они определяют как «структурно динамическая», до сих пор не доведена до совершенства, учитывая, что «присутствие иностранных меньшинств выделяет проблемы, с которыми итальянским школам приходится сталкиваться даже в отсутствии иностранных учащихся». Поэтому «межкультурный вопрос» должен касаться и «идеальных» учреждений, где проблемы не существуют, но, напротив, уже присутствует возрастание степени неопределенности. Вместе с тем, министерский комитет ссылается в документе, с определенной долей оптимизма, на лучшую учебную практику, которая накопилась со времени первого появления иностранных детей в итальянских школах. На основе этой практики в документе сделана попытка детализировать четыре аспекта: личный, реляционный, культурный и организационный. За этим различным опытом инклюзивного образования в документе, в частности, сделана ссылка на прецедент интеграции детей-инвалидов, который произошел в Италии в семидесятые годы.

В документе говорится о «динамичной» концепции культуры, которой удалось избежать стереотипов и «фолклоризации» и, следовательно, не вести табун учеников в «одинаковые клетки» (как бы сказал Сен). Тем не менее, реальные институциональные положения, которые рассматриваются с точки зрения людей, которые работают там ежедневно, сильно отличается от тех, которые указывают оптимистичные составители министерского документа. По сути, безусловно, более традиционно - выступить против стереотипных ситуаций, чем вести «живой диалог между представителями различных культур и цивилизаций», - тот тип диалога, который мог бы изменить личность партнера. «Итальянская модель», которую продвигают составители документа от министерства, могла бы объединять «возможности узнать» с «исследованиями по социальной сплоченности, с новым видением гражданства, подходящего для современного плюрализма», - именно этого не произошло в современной итальянской школе, где, напротив, даже все чаще встречаются тревожные эпизоды нетерпимости, запугивания и подавления тех, кто «традиционно» выиграл от этой итальянской модели инклюзивного образования - инвалидов.

В документе также предлагается ряд «курсов действий», которые будут характеризовать «модель межкультурной интеграции» в итальянских школах. В них речь идет о трех макросекторах: меры, направленные на интеграцию; меры, направленные на межкультурную интеграцию; участники и ресурсы. Этот документ является риторическим в отношении деталей использования многоязычной ситуации по отношению к итальянскому языку как второму языку и «основному условию для взаимопонимания, дающему возможность участвовать и стать неотъемлемой частью как учебного процесса, так и местных сообществ».

Подчеркнута важность отношений в школе и за ее пределами, недопустимость рассмотрения иммигрантов как «проблемных учащихся», целый класс вовлекается в программу межкультурного образования, которая, таким образом, становится «местом обмена с внешним миром, пространством для определения самобытности всех учащихся, в частности, иммигрантов, где задача учителя будет состоять в том, чтобы прислушиваться к мнению, содействовать диалогу, пониманию в самом глубоком смысле этого слова ... Это означает, что класс является местом для общения и сотрудничества ... в плюралистическом контексте, ... который заставляет учителя воспринимать себя объективно и заниматься самокритикой, выявляя жесткость и стереотипы, используя собственный способ мышления». Кроме того, межкультурный аспект должен стать очевидным в процессе обучения и компетенции, обеспечивая стимул для «нового образования в отношении гражданства», выступая глашатаем, поочередно, к социальной интеграции. Таким образом, межкультурное образование становится синонимом учебных и дидактических инноваций.

Реальная институциональная ситуация в итальянских школах гораздо более прозаична, чем предполагают доброжелательные министерские составители. Точки зрения, упомянутые выше, являются преобладающими и распространенными в жизни итальянских школ. Многообразие языков, однозначно, не рассматривается в качестве ресурса, тогда как знание итальянского языка становится единственным реальным инструментом личности, внутри или за пределами учреждения, чтобы иметь возможность успешно общаться в итальянской среде.

Отношения между школой и национальной территорией является одной из тех тем, которую освещают еще с семидесятых годов различные авторы, имеющие отношения к теме демократизации школы и знаниям (более того, передаваемым определенным авторитарным способом). Идея Джерома Брунера о школе как «сообществе для познавательного роста», которая, кажется, пронизывает весь рассматриваемый документ, является на деле лишь педагогической метафорой в повседневной жизни итальянской образовательной системы.

Использование многоязычия подчеркивается первой группой «курса действий», указанных в документе, «процедура приветствия» сопровождается большим количеством законодательных ссылок. На практике случаи непонимания и плохая практика являются часто встречаемыми и нередко шокирующими случаями. Это необходимо учесть, чтобы помочь иностранным учащимся на всех уровнях школьного образования грамотно взаимодействовать со школьным персоналом.

Лингвистическая некомпетентность административного персонала в школах часто сводится к тому, чтобы заставить иностранных учащихся и их семьи обращаться за помощью, причем не только общего характера от какой-либо из многочисленных организаций благотворительной помощи, но конкретной помощи от иммигрантов той же национальности, которые знают достаточно об итальянской системе образования, особенно в отношении высших учебных заведений. Кроме того, в школах, которые не работают после обеда (и таких много), заставляют родителей-иностранцев, которые находятся на работе весь день, найти альтернативные образовательные активности для своих детей, зачастую это частные параобразовательные службы.

Доступ, конечно же, не является решением проблемы. Все аспекты, упомянутые в документе даже на этом уровне, зачастую отражают лишь *желаемое*: аспект «знания», который требует восстановления личной истории молодого иностранца, зачастую лишь частично восстанавливается – как требуется в министерском документе - путем чтения представленных документов, на основе интервью с родителями или с помощью так называемого лингвистически-культурного посредника (профессионального специалиста, который настолько дифференцирован в Италии, что считается чисто случайным элементом). Участие во встречах с родителями, как итальянскими, так и иностранными, свидетельствует о том, что взаимодействие зачастую является произвольным, оставленным на откуп способностям - разумеется, неоднородным - школьного менеджера или делегированного им человека - организовать разговор между взрослыми, который - в силу языка, культуры или в совершенно иных ожиданиях - всегда крайне проблематичен.

После того, как доступ к школе получен, иностранный студент сразу же сталкивается с проблемой приобретения учебников - другой серьезный дидактический барьер (и - несомненно - не только для иностранных учащихся). «Путь персонального обучения» часто становится жертвой на алтаре однородной классной программы, которая следует рекомендациям, установленным учебником. Наконец, разнообразный мир культурных, волонтерских и иммигрантских объединений, правильно определенных в документе на

данном этапе как потенциальный ресурс, даже менее предрасположен к взаимодействию со школой из-за бюрократических процедур, установленных самой школой.

В частности, в отношении многоязычия: можно наблюдать во многих случаях унижение от применения неевропейских языков, а не использование преимуществ от владения ими, даже если именно на этих языках говорит большинство иностранных учащихся в итальянских школах. Это объясняется отсутствием осознания сложности взаимоотношений между европейскими языковыми структурами, вытекающими из латыни, и теми, которые имеют нелатинское происхождение, - сложности, которая позволяет понять различные отношения в рамках мировой цивилизации – значит, это гораздо больше, чем просто вопрос дословного перевода. Языки, например, к югу от Сахары, в Индии или Китае так структурно отличаются от европейских языков, что разговор об «использовании многоязычия» за пределами этого осознания в действительности означает лишь поверхностность суждения.

Во многих итальянских школах не только происходит знакомство с иностранными культурами, поскольку фольклора не избежать, но, как представляется, отражается реальный «магистральный путь» для межкультурного обучения. Прослушивание «арабской» музыки, «мусульманских» молитв, дегустация кускуса, наблюдение за «восточными танцами» или просмотр фильмов об Индии или Китае, - как представляется, именно этим учителю, который обычно назначается *ad hoc*, рекомендуется заполнить любые «программы межкультурного образования». Наоборот, гражданское образование, разработанное как уважающее «нормы» (само собой разумеется: итальянские учебные нормы), рассматривается как набор ценностей и принципов, которые должны соблюдаться любой ценой, даже если все они основаны исключительно на западноевропейской цивилизации, которая неявно преподносится как более «прогрессивная» и «продвинутая», чем остальные.

Подходя более строго к этому вопросу, крайне редко можно встретить интеграцию или вариацию к учебным программам, которая принимает во внимание присутствие иностранных детей в классе. Более вероятно, что учащиеся должны обходиться без знания истории своей страны, особенно если она находится «далеко», как Сенегал и острова Маврикий и Шри-Ланка, а иметь дело с изучением истории Римской империи (для начинающих).

В заключение отметим точку зрения авторов: хотя «итальянская модель» межкультурного образования не вызывает сомнения с точки зрения идей, на которые она направлена, в ее «нормативном» аспекте присутствует, безусловно, слабые стороны, в связи с чрезмерным расхождением между *desideratum* (желаемым) и реальностью. Если мы считаем, что система школьной автономии была создана в Италии в атмосфере, отмеченной растущим авторитаризмом, монетаризацией и конкуренцией между государственными и частными школами, то все формы инклюзивного образования, в том числе межкультурное образование, страдают от этой атмосферы «группового интереса, основанного на экономическом управлении» (итальянский: *atmosfera 'aziendalistica'*).

С девяностых годов, но более заметно в первом десятилетии нынешнего века, в Италии, как и во многих других странах, образование претерпевает метаморфозы: от права и обязательств знания - и до превращения в товар. «Возможности обучения», предоставленные школьными менеджерами и адаптированные ко вкусу студентов-клиентов, являются также во многом условиями пути, во время которого формулируются программы межкультурного образования (включая «права человека»). Они стали специальными предметами, которые могут преподавать только «эксперты», более или менее связанные с университетами. Таких

специалистов можно найти на «информационном рынке», подходя к ним в соответствии с требованиями школьной администрации, на основе произвольных критериев.

Таким образом, «дифференциация» и «дискреционные полномочия», определенные документом как значимые характеристики гибкости «итальянской модели», похоже, в этом ключе, выступают противоречием гарантии серьезного и правильного применения критериев межкультурного образования. Эти характеристики не предотвращают никоим образом того, что сам документ осуждает, если читать между строк: «локализации прав человека» и «концентрации иностранных учащихся в определенных школах». Окончательный результат не может быть иным, чем нахождение серьезного компромисса в отношении всей передаваемой в школы социально-интеграционной программы. Для сравнения: общее «обучение менеджеров, учителей и сотрудников школ» в одиночку, как это указано в документе, безусловно, не в состоянии создать действенное противоядие.

Ссылки:

Baldi A., 2008, Osservatorio su Intercultura, *Treccaniscuola scuola* – www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/Archivio/scuola_osservatorio2

Ministero dell'Istruzione, 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.

Nigris E., cur., 1996, *Educazione interculturale*, Milano, Mondadori.

Pampanini G., 1990, La 'Pedagogia interculturale': una nuova frontiera degli anni Novanta, *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Anno XXXVI, №№ 5-6, Стр. 617-626.

Pampanini G., 2001, Intercultura radicale, *I problemi della Pedagogia*, Milano, №№. 4-6, Стр. 363-381.

Pampanini G., 2004, Italia, *International Perspectives in Adult Education*, monograph number on Perspectives on Lifelong Learning in the Mediterranean, под ред. Mayo P., Caruana D., Bonn, Стр. 54-59.

¹ Данная статья представляет собой выдержку из документа под названием: The 'Modello Italiano' of Intercultural Education – Reflections from the Field («Итальянская модель» межкультурного образования – размышления с мест»), представленного на 3-й конференции Средиземноморского общества сравнительного образования «Межкультурный диалог через образование», состоявшейся 11-13 мая 2008 года на Мальте. Полный текст исследовательского доклада можно запросить у автора: pampanini@hotmail.it