

*Д. В. Суворова*

**«ВОСПИТАНИЕ В ДУХЕ МИРА» В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
НЕМЕЦКИХ ШКОЛ**

*Работа представлена кафедрой педагогики*

*Курского государственного университета.*

*Научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор А. В. Репринцев*

**В статье автор анализирует генезис и современное состояние «Педагогики мира», опыт реализации этой идеи в образовательной практике современной Германии. Особое внимание обращено практике преподавания иностранного языка в немецких школах, подбору содержания учеб-**

ного материала и методике его преподавания, способам разрешения межкультурных проблем, профилактике национализма, экстремизма, терроризма. Статья содержит упоминание о целом ряде авторов, занимающихся разработкой проблематики «Образования в духе мира». Материалы статьи адресованы специалистам в области философии образования, сравнительной педагогики, теории и методики образования школьной молодежи.

The author of the article analyses the genesis and the modern condition of «peace pedagogics» and realisation of this idea in the educational process of Germany. Special attention is paid to the way of foreign language teaching at school, the content of educational materials, some methods of intercultural problems solving and prophylactics of nationalism, extremism and terrorism. A variety of modern scholars, who are developing the problematics of «peace education» the present day, are mentioned in the article. It is addressed to specialists in philosophy of education, comparative pedagogics, theory and methods of modern school education.

В педагогической литературе в последние годы заметно больше появляется материалов, освещающих идеи и опыт организации воспитания учащихся в духе мира. В последние десятилетия в европейской педагогике сложилась целостная концепция «Образование в духе мира», получившая вполне выразительное практическое воплощение в деятельности учебных заведений всех уровней. Особенно интересен в этом плане опыт зарубежной школы, особенно образовательных учреждений США и Германии. В действующих учебных планах немецких школ занятия по живому иностранному языку связаны с ожиданием того, что учащимся вместе с получением языковых средств одновременно передаются «пути и способы понимания другого народа», формируется опыт толерантного восприятия и оценки культур других этносов. Такой подход, опирающийся на многолетнюю традицию европейской образовательной практики, приносит свои ощутимые плоды, ссылаясь на утверждение в отношениях между народами принципов добрососедства, уважительного отношения к нормам и обычаям выходцев из других стран, понимания взаимозависимости и уязвимости современного мира, его хрупкости перед лицом многих опасностей и вызовов нынешней эпохи.

Одной из краеугольных проблем «Образования в духе мира» является понима-

ние целей обучения. В 1974 г. Цигезаром в Германии была опубликована статья, в которой автор сформулировал цели обучения «педагогике мира», связывая традиционные цели занятий по иностранному языку (такие, как «разрушение стереотипов, сотрудничество, взаимопонимание между народами и международная солидарность») с задачами научения «педагогике мира». В частности, комплекс целей обучения включает: *национальные стереотипы* (научить узнавать собственные национальные стереотипы и критически их анализировать; показать социальную обусловленность таких стереотипов); *международное сотрудничество* (научить бороться с проявлениями национализма и развивать этнокультурную лояльность по отношению к международным организациям, стремящимся к равноправному сотрудничеству); *упразднение структурного насилия* (осознание того, что мир нельзя определить просто как отсутствие войны; понимание того, что в любой общественной системе может возникнуть структурное насилие, которое может быть закреплено институционно; осознание того, что мир означает устранение структурного насилия)<sup>1</sup>.

Чуть раньше, в 1971 г., свое понимание «Образования в духе мира» предложил Йохан Гальтунг, который противопоставлял термины мир и власть (насилие) и принял попытку типологизации власти.

Его расширенное понятие «педагогики мира» охватывает уровни международных, внутригосударственных и межлических отношений<sup>2</sup>.

Конечно, в ходе ежедневных 45-минутных занятий по иностранному языку сложно реализовать все требования «педагогики мира». Для этого выбираются темы, которые известны каждому учителю английского языка из опыта его работы. Речь идет об акцентуации существующих аспектов занятий по иностранному языку, а не об инновациях в учебной программе. Однако сначала необходимо рассмотреть предметно-дидактическую дискуссию о цели воспитания – обеспечении «взаимопонимания между народами», связывающей традиционные занятия по иностранному языку с задачами воспитания в духе мира.

**Воспитательная цель «педагогики мира» – достижение взаимопонимания между народами.** Большинство преподавателей иностранного языка ориентируются на то, чтобы изучение иностранного языка способствовало большей открытости общества, утверждению терпимости, толерантности по отношению к членам других культурных и языковых сообществ.

После Второй мировой войны в ходе воссоздания школьной системы в Германии Беме определял назначение занятий по иностранному языку как инструмент утверждения демократии и взаимопонимания между народами. При этом не требовалось особых педагогических усилий, чтобы сделать «гуманизирующую силу» учебного материала по иностранному языку более действенной. Во времена национал-социализма «эти объединяющие народы гуманизирующие познания» не учитывались, так как учебный материал со злым умыслом выбирался так, чтобы представить все угрожающее, опасное или смешное из жизни других народов для их дискредитации, доказательств их опасности. Таким образом, в учебниках блокировалось понимание того, что «люди по ту сторону языковой грани-

цы сходны с нами, что их жизнь в горе и в радости, в надеждах и разочарованиях, в стремлениях и неудачах определяется теми же самыми импульсами и силами, что и наша»<sup>3</sup>.

Сегодня педагоги больше говорят о сходстве представителей различных культур, об импульсах и силах, влияющих на прогресс мировой цивилизации. «Толерантность через язык? О влиянии информации на занятия по иностранному языку» и «Занятие по иностранному языку и враждебное отношение к иностранцам»<sup>4</sup> – так звучит это в современном словоупотреблении. Автор последней статьи Цапп – председатель отраслевого объединения «Современные иностранные языки» – проводит связь между ставшей традиционной целью занятия по иностранному языку воспитывать взаимопонимание между народами и актуальным внутривластным слоганом «враждебность по отношению к иностранцам». Он описывает это явление как отсутствие готовности к взаимопониманию между людьми внутри языковых границ, которые отличаются от нас своим языком и культурой, «то есть, в конечном итоге, об отсутствии готовности к взаимопониманию между народами»<sup>5</sup>. А вот Радатц в статье «Занятие по английскому языку на службе взаимопонимания между народами – пустая формула или дидактическая концепция?» выявляет коммутативность положительных и отрицательных способов рассмотрения чужой культуры, которые можно посмотреть на примере истории занятия по английскому языку:

а) 1938 г., когда немецко-английский конфликт казался еще предотвратимым, официальные направления говорили о «расово родственном народе» и «его большом политическом таланте». В 1940 г. появилась новая позиция по отношению к Англии, которая сопровождалась высказываниями, что показ расового родства был «опасной бессмыслицей» и что английский высший слой «породнен с евреями»;

б) также и в 1914 г. в начале англо-немецкого противостояния образ Англии, который формировался на занятиях, изменился за очень короткий промежуток времени. В изменении способа рассмотрения чужой культуры на языковом занятии в зависимости от тактических целей применения Радатц видит непродуктивность занятия, которая связана с политическими поручениями школе. Он предлагает отказаться от цели обучения «взаимопонимание между народами», так как в данном случае речь идет не об индивидуальной позиции, такой как терпимость или объективность, а о «результате коллективной политической игры сил, которая, развиваясь по своим собственным сложным законам, не допускает никакого дидактического вмешательства».

Школа может действовать как миротворец, «если политики создают соответствующие для этого предпосылки», заключает Цапп. Он соглашается с Радатцем, когда напоминает об инструментальном положении школы и предупреждает учителей о постоянном самообмане по поводу непосредственного восприятия политических задач через занятия. Исходя из этого, Цапп считает не слишком рациональным рассматривать назначение занятия по иностранному языку только как воспитание взаимопонимания между народами, ибо оно в прошлом не проводилось последовательно. Что нам останется, чтобы добиться мирного развития, если мы исключим все места, где в настоящем и прошлом призывали к войне и насилию? Воспитание взаимопонимания между народами остается пустой формулой в том случае, когда оно не разбивается на конкретные занятия. При этом необходимо описать опыт, который позволяет ученику занимать такую позицию по отношению к представителям других языков и культур, обрести позицию, которая ведет к готовности к взаимопониманию<sup>6</sup>.

Отказ от изучения иностранного языка является отказом от возможности рассмот-

реть переданную вместе с родным языком, неосознанно воспринимаемую родную систему поведения. С этим связана точка зрения, исходящая из того, что языковые обозначения являются относительными. Через простое сравнение слов в процессе обучения возникает представление о содержании слов. Изменение перспективы, которое делает возможным другой язык, позволяет учащемуся пережить обусловленную родным языком картину мира. Такого результата невозможно достичь ни на одном другом школьном предмете. Происходящее при изучении родного языка формирование понятий, которое у говорящего только на одном языке человека приводит к идентификации предмета и слова, получает при изучении второго языка новое измерение. Этот опыт является важной предпосылкой для понимания и восприятия другой языковой и культурной системы. На занятии по иностранному языку язык не является больше для ученика бессознательно находящейся в его распоряжении системой. Он должен удовлетворять свои коммуникативные потребности на основе ограниченного языкового материала. При этом он переживает то, насколько важным является понимание его партнера по диалогу. Это языковой опыт, который ежедневно приобретают живущие в другой стране иностранцы.

#### *Темы, содержание и методика занятий.*

Большинство новых учебников по английскому языку, изданных в Германии, при передаче социального и культурного контекста, в котором заложен язык, обращают внимание на живущих в Великобритании цветных британцев, выходцев из колоний. В одном из текстов учебника ENGLISH H5 есть рассказ «Правильный мальчик для работы», в котором английский и пакистанский выпускники ищут работу в бюро путешествий. При равных условиях английский парень имеет явное преимущество и получает работу. Жена шефа, предложившего работу коренному англичанину, настроена

против Джинна, пакистанца: «Это не будет особенно полезно для нашего агентства. Ты знаешь, как некоторые люди относятся к пакистанцам. Ты потеряешь клиентов, если ты возьмешь этого парня». Шеф резюмирует свои размышления: «Я сам не имею ничего против пакистанцев, но я знаю, что многие люди думают о них плохо, даже мои друзья». Жена добавляет уверенности мужу: «Иногда ты должен быть сильным. Пакистанец найдет работу где-нибудь еще»

В одном из текстов «Милфилд Авеню» английские жители комментируют переезд западно-индийской семьи в соседний дом: «Вы слушали ужасную новость, мистер Саттон? Большая семья западных индийцев купила этот дом. Родители, дети, дяди, тети, кузены и кузины, дедушки и бабушки – они переедут в этот дом все вместе!» <...> «Бедный Милфилд Авеню! Подумайте обо всех этих грязных детях на улице». – «И запах еды. Они едят странную еду, вы знаете». – «И шум. Западные индийцы играют очень громкую музыку». «Громкую музыку? Какую?» – «Ну, я никогда не слышал ее, но я уверен, что она громкая». – «Я должен продать мой дом и переехать в лучший район»<sup>7</sup>.

В обоих текстах затрагиваются реальные проблемы эмигрантов:

- *трудности при поиске работы* – учитель должен обратить внимание на те строчки, из которых следует, что в Великобритании безработица среди членов этнических меньшинств больше, чем в целом в Британии. При этом следует точнее оценить замечание: «Пакистанец найдет работу где-нибудь еще». В учебнике есть вопросы к тексту; они одновременно предлагают темы для дальнейших разговоров: «Имеют ли миссис Тернер и ее друзья что-либо против пакистанцев? Хорошо ли для туристического агентства, если Джинн будет здесь работать? Получит ли Джинн работу где-нибудь еще? Как ты считаешь? Что бы ты сделал, если бы ты был мистером Тернером?»;

- *ситуация с жильем* – на основе плана города Лондона и на картинках показать,

что эмигранты очень часто живут в определенных районах, например в городских промышленных районах и самых слаборазвитых кварталах города. Они живут в меньших домах, чем английские семьи; это необходимо подтвердить соответствующими строчками из текста учебника. Факты представляют в виде текстов из учебника, которые затрагивают учеников прежде всего в эмоциональной сфере и которые хотят вызвать сочувствие к меньшинствам, дополнение. Данные о размере дохода семьи помогают при ответе на вопрос: «Почему так много западных индийцев переезжают в один дом?»<sup>8</sup>;

- *культурные различия* – в книге для учителя предлагается познакомиться с этническими стереотипами двумя способами: во-первых, через простые вопросы («Пахнет ли наша еда? Есть ли грязные дети на наших улицах? Любишь ли ты громкую музыку?») и, во-вторых, через контраст при помощи объявлений в туристическом агентстве, в котором предлагается совершить путешествие на Ямайку («Посетите прекрасную Ямайку. Насладитесь прекрасной едой коренных жителей в отеле первого класса. Встретьтесь с дружелюбными западными индийцами. Послушайте их великолепную музыку»).

Контраст между отношением к людям, принадлежащим к чужой культуре, когда они находятся вне границ страны и когда они живут в стране изучаемого языка, указывает на то, что конфронтация между белыми и цветными британцами возникает там, где существует конкуренция за рабочие места, жилье и социальное положение, а «среди конкурирующих групп есть одна, которая внешне отличается от другой; такая конкуренция рационализируется, усиливается через стремление к отражению нападения, через обращение к предрассудкам, расовой идеологии и т. д.». Керр и Райковски исследовали речь Пауэллы Эноха «Реки крови», убеждающую в том, что страх перед социальным упадком может

превратиться во враждебность по отношению к этническим меньшинствам<sup>9</sup>. Для занятия это означает, что отрицательное отношение к этническим меньшинствам не должно передаваться как одна из форм социальных предрассудков, которые возникают из-за незнаний и неправильных представлений по отношению к эмигрантам. Информация такого рода по различным причинам не является определяющим моментом для урока иностранного языка: эмигранты составляют только 3,7% населения, однако многие влиятельные политики говорят о том, что «эта страна может быть вскоре затоплена людьми с другой культурой...».

Для ответа на вопрос, что снижает шансы этнических меньшинств на социальный рост, их включенность в общественно-политическую систему, необходимо с учениками – если позволяют знания языка – не оставаться только на уровне индивидуальной интеракции, следует показать связь этой проблемы с социальной политикой, с общественной культурой, моралью, степенью демократизации общества, состоянием социальных структур, характером отношений внутри наций и между нациями. Только таким образом можно ответить на вопрос: «Почему в Англии так много индийцев, пакистанцев и западных индийцев?» Экономические отношения между промышленными государствами и странами третьего мира, с одной стороны, между прежними метрополиями и колониями – с другой, являются факторами, которые определяют социальное положение мигрантов. Информация о размере дохода мигрантов в Англии и на их родине, о количестве безработных помогает объяснить причины эмиграции.

Многие опытные педагоги, стремясь сформировать устойчивое толерантное отношение учащихся к проблемам других этнических групп и культур, предлагают сравнить ситуацию в Германии с другими европейскими странами. Сравнение своей

и чужой страны в прошлом и настоящем было важным методическим инструментом культурологического образования как в средних, так и в высших учебных заведениях. В период национал-социализма в Германии сравнение проводилось чаще всего не в пользу страны, язык которой изучался детьми. Сравнительная перспектива таким образом была дискредитирована, и дискуссия об этом методическом инструменте после Второй мировой войны практически не велась. Если рассматривать школьное иноязычное образование, то любая информация о стране изучаемого языка требует сравнения со стороны ученика. Такая двусторонность обеспечивает, во-первых, осмысление учеником состояния интересующей его проблемы в его собственной стране, а во-вторых, позволяет сравнивать это состояние с тем, какое эта проблема имеет в стране изучаемого языка. Сравнивая эти состояния, ученик получает новые знания, опираясь на собственные выводы, осмысленно относясь к восприятию и интерпретации изучаемой проблемы<sup>10</sup>.

Существенной предпосылкой эффективности уроков по изучению иностранного языка является учет структуры восприятия детей и подростков. Известно, что Ж. Пиаже в рамках своей концепции психологии развития исследовал представления подростков о своей и чужой нации. Он рассматривал развивающееся между 6 и 12 годами восприятие и идентификацию с семьей, местом жительства, окружением и нацией. В частности, Ж. Пиаже выяснил, что в подростковый период у детей кардинально изменяется способность к восприятию и представлению о других этносах – от полностью эгоистичного до сострадательно-альтруистического. Это означает, что для подростка существует сначала только то, что он воспринимает чувственно; в процессе своего дальнейшего социального и психологического развития он может интегрировать все больше аспектов того или иного явления и ему удастся познать интересую-

ющий его объект из «чужой перспективы» и описать его. У подростков последствия эгоизма исчезают не сразу, они прочно занимают место в абстрактной части мышления, т. е. на уровне чисто вербального мышления. Суждение о чужой нации, ее представителях возникает, как правило, раньше, чем у детей появляются собственные знания о них. Помимо возраста должны учитываться и другие факторы, такие как социальный статус, однородность этнической группы, влияние СМИ, расовая и этническая принадлежность воспринимаемых и обсуждаемых персонажей. Позиция воспринимающих детей по отношению к представителям другой культуры и нации определяется тем, к какому слою принадлежит сам ребенок. Дети из социально низких слоев в большей степени имеют дефицит знаний о других странах и внешней политике изучаемой страны. С увеличением знаний о стране необязательно происходит изменение позиции по отношению к ней. Для иноязычного образования важно то обстоятельство, что наряду с количеством информации необходимо учитывать социальную основу и особую структуру детского восприятия. Подростки развивают свою собственную национальную идентификацию, сравнивая свой народ с другими народами, исходя из того, похожи они или нет. Чем больше сходства наблюдается в образе поведения представителей чужой культуры, тем большим является аффективное обращение и готовность воспринимать о ней информацию<sup>11</sup>.

В рабочей тетради к ENGLISH H5 ученику предлагается установить связь между условиями жизни этнических меньшинств Великобритании и иностранцев в Германии. Детям предлагаются вопросы для размышлений:

«Теперь подумайте о Германии. Есть ли какие-нибудь люди в Германии, которые приехали из других стран? Откуда они приехали? Почему они приехали в Германию? Как они живут? Почему их иногда не лю-

бят?». С точки зрения транснациональной коммуникации с этим можно согласиться, но при этом исходными пунктами сравнения являются определенные коллективные способы поведения, которые нельзя объяснить так называемым национальным характером. Это позволяет ученику рассмотреть отношение общего и особого между нациями и понять, что культура страны складывается из многообразия признаков, которые можно найти также и в других странах. В определенной степени нация отходит при этом на второй план, а на первый план выходят явления, подвергающиеся сравнению. Представленный выше пример рассмотрения темы, когда с опорой на тексты из учебника описываются предрассудки по отношению к этническим группам и их социальное угнетение, в классах с иностранными учениками должен быть обязательно модифицирован, так как это навязывает детям идентификацию с негативной ролью угнетенных.

Рекомендуется начать с представления заинтересованных лиц: интервью и отрывки из бесед, а также стихи и музыкальные произведения. Занятие не должно останавливаться после первого шага – после того как была показана несостоятельность этнических и социальных стереотипов и предрассудков. Эффективность уроков была бы снижена за счет недостатка информации; у ребенка следует сформировать отношение к этой проблеме и одновременно понимание социальной функции типизации этнических стереотипов и предрассудков, дать возможность познания явления, его понимания и интерпретации, выработки собственной позиции. Связь между предрассудками по отношению к этническим меньшинствам и ситуацией конкуренции за рабочие места и места в учебных заведениях, за жилье и социальное признание должна постоянно подчеркиваться. При этом границы английского языка как предмета перейдены, ибо, как правило, предрассудки по отношению к этническим группам или

носителям чужой культуры возникают в связи с социальными, экономическими и политическими отношениями.

Представления, которые имеют учащиеся, не должны классифицироваться их учителями как предрассудки и этнические стереотипы – при суждениях, которые закрепились и не могут быть изменены. Правильнее было бы их описать как категоризации, которые возникают при получении знаний и при формировании отношения к членам других культур и языков. При этом речь идет о переходной стадии. Типизация возникает, даже если мы этого не хотим, на каждом занятии. Она обусловлена уровнем конкретных знаний учащегося, выстраивающего ориентирующие образцы и справляющегося с учебной работой через категоризацию. Типизация, которую предпринимают ученики, учителю нельзя подавлять, – ее необходимо внимательно рассматривать, чтобы суметь ее дифференцировать и не позволить ей превратиться в этнические стереотипы.

В упомянутом учебнике ENGLISH H5 предрассудки по отношению к этническим меньшинствам рассматриваются в рамках других социальных предрассудков и стереотипов. Обратимся к текстам «Работа для мальчиков или работа для девочек?» и «Один раз своровав, навсегда вор». В первом тексте под вопрос ставится рассмотрение определенной деятельности как типично мужской или типично женской. Разрушение этого стереотипа происходит при помощи третьего лица: это бабушка, которая имеет старые представления о жизни. Здесь ученики могут узнать, как тяжело разрушить стереотипы и как тесно они связаны с обобщением. Склонность к предрассудкам в смысле предвзятого отношения заложена в природе процесса мышления. Ученики узнают такого рода мышление в различной «одежде» и могут легче определить связь между категоризацией и стереотипом. В конечном итоге это должно сделать их собственное мышление более сво-

бодным, демократичным, лишенным предрассудков и социальных стереотипов.

*Что дает опыт немецких учителей*, реализующих на уроках английского языка идеи «воспитания в духе мира», какие принципиально важные выводы он позволяет сделать?

Во-первых, изменение облика современного мира, появление новых угроз и вызовов человечеству, глобализация культуры, стирание национальных границ и культур настоятельно требуют интенсификации содержания образования, его ценностно-смысловой, содержательной и технологической модернизации, позволяющей приблизить изучаемый ребенком предмет к перспективам его личного социального бытия, адаптировать вхождение растущего человека в мир взрослых, в демократическое сообщество, помочь ему освоить опыт строительства гармоничного цивилизованного мира, в котором нет расовой дискриминации, нет социальных различий, в котором потенциал человека ориентирован на максимальную самореализацию и строительство счастливой жизни. Вместе с изучаемым языком ребенку передается культурный и социальный контекст, в котором он заложен, это знакомит ученика с жизненными привычками других наций, особенностями национальных культур, обычаями и традициями других этносов.

Во-вторых, с восприятием чужого языка разрушается представление о том, что родной язык является единственно возможной системой выражения человеком мыслей, чувств, оценок. Этот специфический опыт не может быть получен ни на каком-либо другом школьном предмете. Такой опыт сегодня особенно необходим, ибо отвечает насущным потребностям подготовки молодежи к жизни и труду в условиях новой, объединенной Европы, где мирное сосуществование народов является залогом процветания и стабильности человеческой цивилизации. Сокращение интенсивности занятий иностранным языком, снижение



уровня решаемых на таких уроках образовательных задач не способствует воспитанию толерантной, миролюбивой личности, ориентирующейся на идеи и принципы добрососедства, мирного сосуществования этносов.

В-третьих, США и Германия оказались ведущими странами мира, участвующими в разработке стратегии и тактики развития «образования в духе мира», внедрения в педагогическую практику новейших образовательных технологий и методик. В этих странах широко разрабатываются, изучаются и реализуются образовательные программы в духе мира. Конечно, образовательные институты в США и Германии действуют в специфических условиях этих стран. Такой опыт образования в духе мира может многое дать и российской науке, обогатить отечественную практику образования, например, в решении задач межкультурного образования, развития у моло-

дежи социальной толерантности. Это сходство обусловлено таким же, как и в России, разнообразием национально-этнических групп, этнокультурной и социально-экономической спецификой регионов, масштабами территории.

Школа должна оперативно и эффективно реагировать на потребности изменяющегося общества, обеспечивая успешную подготовку молодежи к жизни и труду, вовлечение ее в социально значимые виды деятельности, формируя позитивный социальный опыт будущих граждан посредством образования в духе мира. Такое образование способно активно приобщать юношество к лучшим традициям гуманизма, демократии, социальной свободы, обеспечивая при этом успешное развитие ответственности человека за все, что происходит вокруг, что является условием динамичного движения вперед всего общества, всей человеческой цивилизации.

#### ПРИМЕЧАНИЯ

<sup>1</sup> Von Ziegesar D. Friedenspädagogische Lernziele im Fremdsprachenunterricht, in: Linguistische Berichte, 1979. S. 76–87.

<sup>2</sup> Galtung J. Strukturelle Gewalt – Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, 1. Aufl., Reinbek: Rowohlt, 1972. S. 12–35.

<sup>3</sup> Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart / Nipkow, Karl Ernst – 1. Aufl. - Gütersloh: Gütersloher Verl.- Haus, 2007. S. 5–20.

<sup>4</sup> Hermann I. Wege zum Frieden: Beiträge zur Friedenserziehung. Reinbek: Rowohlt, 1972. S. 184–204.

<sup>5</sup> Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung / (Hrsg.) Jürg CallieЯ; Reinhold E. Lob Band 3: Friedenserziehung 1. Auflag. Düsseldorf: Verlag: Schwann, 1988. S. 305–360.

<sup>6</sup> Der schwere Weg zum Frieden: Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart. S. 25–31.

<sup>7</sup> Harks-Hanke I. Ansatzpunkte für Friedenserziehung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. In: Englisch-Amerikanische Studien (0172–1992) – 5 (1983) 2–3. S. 218–227.

<sup>8</sup> Op. cit.

<sup>9</sup> Erziehung zum Frieden: Beiträge zur Dialog der Kulturen und Religionen in der Schule, Berlin [u.a.] Lit, 2007. S. 35–47.

<sup>10</sup> Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. S. 305–360.

<sup>11</sup> Ziemmerrmann R. Zur Durchsetzung der «Nachrüstung» – Sprachliche Aspekte, in: Englisch Amerikanische Studien 7, H. 1, 1985. S. 137–159.