Лекция 1. Теоретические вопросы

      Поликультурная педагогика сравнительно молодая отрасль научного знания. Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в мировой педагогике с 60-х гг. XX в. Зарубежной педагогической наукой накоплен солидный научный фонд по поликультурализму. Российские ученые к разработке поликультурной педагогики приступили сравнительно недавно — в 90-е гг. XX в. Так что можно сказать, что отечественная поликультурная педагогика находится в стадии становления. Опубликованы статьи, в которых обсуждаются отдельные вопросы о субъектах, функциях, содержании и целях поликультурного воспитания.

       Кроме понятия «поликультурное воспитание», используются и другие понятия: кросскультурное образование, межкультурное образование, интеркультурное образование, двукультурное образование и др. Одно из первых нормативных определений понятия «поликультурное воспитание» дано в 1977 г.: «Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку».

      Некоторые педагоги, например профессор Лe Тхан Кхои, считают, что более точно в научном и практическом отношении использовать понятие «интеркультурное воспитание», подчеркивая тем самым важность в педагогике межэтнического диалога.

**Антиподы.** Антипод поликультурного воспитания — педагогика этноцентризма. Крайний антидемократизм педагогического этноцентризма проявляется в виде идеологии расизма и гипертрофированного национализма, которым присущи представления превосходства одной этнической группы над другой. В теории и практике воспитания, кроме открыто проповедуемых расизма и национализма, наблюдаются «скрытый» расизм и «мягкая» дискриминация. Это происходит тогда, когда педагоги и учителя (порой неосознанно) потворствуют расистским и националистическим стереотипам, не занимают активной позиции в защиту культурно-образовательных прав этнических меньшинств, обходят молчанием их культуру.

      В педагогической литературе порой содержатся негативные упоминания о национальных меньшинствах или вовсе игнорируется их существование. Попытки улучшать условия образования детей из расовых и национальных меньшинств вызывают тайный или явный отпор идеологов монокультурного воспитания. Они противятся устранению социальных, экономических, культурных, образовательных барьеров, порождающих культурно-образовательную дискриминацию, не позволяющих повышать уровень достижений в сфере воспитания и образования представителей национальных меньшинств.

      На пути поликультурного воспитания стоит и этноцентризм малых этнических групп — их закрытость в отношении доминирующих наций и других малых этнических групп. Проявлением подобного этноцентризма оказываются зачастую особые учебные заведения для этнических меньшинств (афроамериканские и латиноамериканские школы в США, например). Подобные школы фокусируют воспитание и обучение преимущественно в рамках культуры меньшинства, изолируют от культурного диалога с доминирующей и другими малыми этническими группами.

      Вразрез концепциям поликультурализма в мировой педагогике предлагаются парадигмы ассимиляции и аккомодации. Первая исходит из неприятия многокультурности и необходимости реставрации монокультурного общества с главенством ценностей доминирующего этноса. Другая парадигма предусматривает разграничение культурного многообразия и монокультурности, создание «плюралистической дилеммы».

**Субъекты.** В мировой педагогике нет единого взгляда на дефиниции поликультурного воспитания. Особенно это касается его субъектов. Субъектам поликультурного воспитания могут быть присущи три основные характеристики: 1) культурная общность; 2) языковая общность; 3) статус национального меньшинства или большинства. В поликультурном воспитании обычно задействованы два субъекта: ведущий и малый этносы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие.

      В современных странах обычно наличествует доминирующий тип цивилизации и его носитель (носители) — ведущий (ведущие) в культурном и политическом отношении этнос (этносы). Эти субъекты обладают мощной и давней культурой. Так, в России — это русская нация, которая переплавила культурные, религиозные традиции Востока и Запада. Традиции средиземноморской цивилизации, корни которой уходят в Античность и Средневековье, развивают доминирующие этносы во Франции, Испании, Италии. Духом предприимчивости пронизаны протестантские англосаксонская цивилизация Великобритании и ее «младший родич» — цивилизация белого большинства в США. В Канаде исторически сложилась двуязычная цивилизация, у истоков которой поселенцы из Франции и Великобритании.

      Доминирующие культуры — исторический продукт эпохи становления государств Нового времени. Единый народ, единый язык, единая страна, единая культура — такова идеология подобных сообществ, где этнические меньшинства постоянно ощущали давление и дискриминацию в социальной и культурной сфере. В условиях, когда фактически закончилась эра мононациональных стран, в мировом сообществе вызревает неприятие монополизма доминирующих культур в полиэтнических государствах. Эти культуры видятся как участники взаимообогащающего диалога с субкультурами малых этносов. Становится все более очевидным, что знание особенностей другой культуры на этническом уровне, навыки межкультурного общения необходимы не только представителям инокультурных систем, но и доминирующей этнической общности. Ведущие национальные группы нуждаются в поликультурном воспитании как способе стать толерантными в отношении иных субкультур, непримиримыми к дискриминации и расизму.

      Другой субъект поликультурного воспитания — представители субкультур. Вопрос о дефинициях этого субъекта (наличие которого, по сути, мотивирует проблему поликультурного воспитания) остается в мировой педагогике открытым. На Западе, прежде всего в США, он нередко трактуется весьма широко, применительно как к национальным меньшинствам, так и любым субкультурам, включая женщин, людей с задержками в развитии, высокоодаренных, малоимущих, сексуальные меньшинства и пр. [6].

      Значительная часть педагогов, впрочем, не склонна к столь всеобъемлющему подходу, полагая, что поликультурное воспитание адресовано прежде всего к этническим меньшинствам (малым этносам), специфика которых — обладание собственной культурной традицией и одновременно осознание себя подгруппой большого сообщества. Понятие «этническое меньшинство» почти неизбежно имеет расовый и социальный подтексты: во-первых, определенное генетическое единство, во-вторых, предположение об ущемлении со стороны большинства общества.

      Малые этнические группы — субъекты поликультурного воспитания почти всегда объединяют этническая и языковая общность, культурные традиции (религия, искусство, история и пр.). Но в этих правилах есть исключения, порожденные специфическими историко-культурными процессами. Так, расово близкие афроамериканцы не имеют собственного языка. И, напротив, русскоязычные меньшинства ближнего и дальнего зарубежья связывает нередко не этническая, а языковая и культурная общность.

      Разнообразие малых этнических групп порождено историческими, социальными, культурными и иными особенностями их возникновения. Среди них условно можно выделить следующие субъекты поликультурного воспитания.

      1. Автохтонные группы, не обладающие государственно-культурной автономией: индейцы, народы Севера в США и Канаде, народности Севера и Дальнего Востока в России, датчане, сорбы в Германии, корсиканцы, баски во Франции, валлийцы, ирландцы в Великобритании, аборигены Австралии, курды в Ираке и Турции, айны в Японии, берберы в Алжире, цыгане в Европе и пр.

      2. Коренные группы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность: башкиры, калмыки, татары, якуты — в России, баски, каталонцы — в Испании, шотландцы — в Великобритании и пр.

      3. Национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового и новейшего времени: афроамериканцы и латиноамериканцы — в США и Канаде, евреи — в Европе и США, армяне — в России, Западной Европе и на Ближнем Востоке, немцы — в России, корейцы — в России и Японии, русскоязычные общины — в СНГ и Прибалтике, китайцы, индийцы — в странах Азиатско-Тихоокеанского региона.

      4. Иммигранты второй половины XX в.

      Глобализация современного мира ведет к количественному и качественному изменению субъектов, нуждающихся в защите культурно-образовательных интересов. Если сегодня это этнические меньшинства отдельных государств, то в недалеком будущем это и ведущие этносы малых стран: датчане, люксембуржцы, франкофоны и фламандцы в Бельгии и т. д.

   Лекция 2.   **Принципы, функции и цели педагогики поликультурного воспитания.** Поликультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах:

      воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств;

      воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов и пр.;

      воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

      Основной функцией поликультурного воспитания является прежде всего устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств — с другой. Предполагается взаимная адаптация этнических групп, отказ этнического большинства от культурного диктата.

      К числу функций поликультурного воспитания можно отнести:

      формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи;

      осознание важности культурного многообразия для самореализации личности;

      воспитание позитивного отношения к культурным различиям;

      развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

      Поликультурное воспитание преследует 3 группы целей, которые можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение»: 1) об уважении и сохранении культурного многообразия; 2) о поддержке равных прав на образование и воспитание; 3) о формировании в духе общенациональных политических, экономических, духовных ценностей.

      Ключевые цели поликультурного воспитания многоступенчаты. Так, при воспитании уважения к иным культурам толерантность (терпимость) лишь начало приобщения к иным культурам. За этим должны следовать понимание, уважение и, наконец, активная солидарность. Далее получают признание основанные на понимании особенностей различных культур такие понятия, как взаимодействие, взаимозависимость, взаимообмен.

      Многоступенчаты цели поликультурного воспитания и при решении проблем равных прав на образование. Речь может идти о преодолении отставания в интеллектуальном и социальном развитии этнических групп посредством компенсирующего обучения. Соответствующая политика обычно касается национальных меньшинств (афроамериканцев, например), но может адресоваться и национальному большинству, как, например, в Южно-Африканской Республике, посредством создания учебных заведений — мостов для подготовки к школьному обучению африканских детей.

      Проблема гарантии прав на образование актуальна и для национальных меньшинств, которые не уступают ведущему этносу по уровню развития культуры и образованности, но нуждаются в защите своих культурных ценностей (русскоязычные в Балтии, европейские меньшинства в Канаде, например).

**Лекция 3. Содержание поликультурного образования**

 Поликультурное воспитание — это одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание, «передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических достижений учащихся из меньшинств, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма».

      Поликультурное воспитание надо рассматривать как часть педагогических усилий, обеспечивающих культурно-социальную идентификацию личности, открытую иным культурам, национальностям, расам, верованиям.

      Содержание поликультурного воспитания строится, таким образом, вокруг четырех ориентиров: социокультурной идентификации личности; освоения системы понятий и представлений о поликультурной среде; воспитания положительного отношения к диверсифицированному культурному окружению; развития навыков социального общения.

      Суммируя сказанное о функциях, целях, содержании поликультурного воспитания, можно утверждать, что оно предназначено для создания педагогически благоприятного взаимообогащения малой и доминирующей культур, в результате чего происходит становление и самоопределение личности. Оно означает учет культурных, воспитательных и образовательных интересов этнических меньшинств в условиях плюралистической культурно-национальной среды и ведущей роли культуры основного этноса. В ходе поликультурного воспитания идет взаимное обогащение больших и малых этносов без ущемления последних в духе идеалов демократического гражданского общества.

      Существенной является проблема организации поликультурного воспитания. Одним из главных способов такой организации является соответствующее изучение тех или иных учебных дисциплин. Идеологи поликультурализма полагают, что наличие поликультурного компонента в учебных дисциплинах позволяет решать двойную задачу: стимулировать интерес детей к новому знанию и одновременно предлагать различные точки зрения на окружающий мир.

      Ведущим при этом остается двуязычное и многоязычное обучение (родной язык, язык доминирующего этноса, иностранные языки). В связи с этим особое внимание уделяется культурологической направленности филологического образования. Ученые справедливо утверждают, например, что изучение иностранных языков не только служит общению, но и позволяет приобщаться к различным способам мышления, чувствования, поведения, иным человеческим ценностям.

      Поликультурное воспитание многодисциплинарно. Помимо языков, при его реализации изучается широкий спектр дисциплин гуманитарного, эстетического, естественно-научного циклов. Соня Нието (США), Ле Тхан Тхои (Франция) утверждают в связи с этим, что поликультурализм должен пронизывать все предметы учебной программы.

      Так, предлагается преподавать литературу, историю и обществоведение, давая непредвзятые оценки, избегая как евроцентристского, так и восточно-центристского подхода. К примеру, при изучении обществоведения следует помочь понять, почему исламский фундаментализм не приемлет западной светской государственности. В курс литературы надо включать изучение шедевров разных мировых цивилизаций.

      Преподавание литературы, построенное на началах компаративизма с упором на лучшие образцы мировой литературы, позволит осветить универсальную сущность и богатство оттенков природы человека. Изучение истории должно показывать связь народов и культур, значение культурных контактов с окружающим миром при создании и обогащении величайших цивилизаций (например, роль пришедшего из Индии буддизма в духовной жизни Китая и Японии).

      Поликультурное воспитание осуществляется в пределах институционного и непрерывного воспитания. Оно, следовательно, должно быть не только заботой учебных заведений, но и культурно-просветительных центров семьи, Церкви, общественных объединений, средств массовой информации.

**Лекция 4. Формы и методы педагогики поликультурного воспитания**

Вряд ли можно утверждать, что поликультурным воспитанием предложены оригинальные педагогические формы и методы. Им используются активные методы, уже доказавшие эффективность и нашедшие признание в педагогике: диалог, дискуссия, моделирование, ролевые игры, рефлективные методы и пр. Подобную методику уместно применять с учетом целей, функций, содержания поликультурного воспитания. Так, при социокультурной идентификации личности результативны исторические рассказы, изучение местных обычаев, этикета; при освоении понятий многокультурности — лекции, эвристические беседы, работа с источниками; при развитии навыков межкультурного общения — диалог и пр.

**Лекция 5. Интеграция педагогики поликультурного воспитания и этнопедагогики**

Поликультурная педагогика перспективна для гражданского воспитания в сложных условиях многонационального государства. «Поликультурное воспитание — это не только сугубо этническое явление, но и процесс, направленный на подготовку активных граждан в тревожном и этнически поляризованном мире».

      Не менее важным выглядит поликультурное воспитание в условиях становления нового типа гражданственности как результата политико-экономической глобализации. Например, в Западной Европе, где гражданское воспитание происходит на фоне активной экономической и политической интеграции, обострилась проблема учета культурно-воспитательных запросов не только национальных меньшинств, но и малых государств. Многие педагоги (Н. Грант, Ф. Феррер, З. Люхтенберг и др.) видят существенную опасность гарантиям культурно-образовательных интересов меньшинств и небольших государств Европы в экспансии американо-англоязычной культуры. По их суждениям, поликультурная педагогика, учитывающая культурно-воспитательные запросы малых народов, в состоянии обеспечить развитие плюралистической европейской идентичности, позволяющей воспринимать ценности различных культур и быть открытыми для конструктивного диалога. Они подчеркивают двойную функцию поликультурного воспитания при становлении европейской гражданственности: взращивания национальных особенностей и преодоления национальных антагонизмов. Подобное воспитание должно удовлетворять потребности национальных и общеевропейской культур.

Вопросы демократизации воспитания и общества должны решаться с учетом того, что подавляющее число государств не является гомогенным ни в этническом, ни в культурном отношении. Практически все крупнейшие страны относятся к поликультурным и полиэтническим сообществам. В них проживают национальные меньшинства, вследствие массовой иммиграции формируются новые малые этнические группы. Необходимость толерантного сосуществования больших и малых этнических и национальных общин порождает потребность поликультурного воспитания и образования в качестве важного социального и педагогического принципа.

      Поликультурное воспитание исходит из того, что образование и воспитание в полиэтнических сообществах не может быть иным, как при учете национальных (этнических) различий, и должно включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентации, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения.

В поликультурном сообществе процессы воспитания происходят при межэтническом и межкультурном взаимодействии больших и малых этносов. Эти процессы не исключают наряду с развитием общенациональной культуры обогащение посредством воспитания и образования как доминирующей, так и малых культур. Подобные тенденции предполагают сопряжение через воспитание культурных и этнических ценностей всех участников межэтнического и межкультурного диалога, создание общего интеркультурного пространства, в пределах которого каждый человек обретает социальный и этнический статус, определяет принадлежность к тем или иным языкам и субкультурам.

**Лекция 6. Поликультурное воспитание и идеи ассимиляции**

XX столетие прошло под знаком нарастания кризиса идеи и практики культурно-образовательной дискриминации и ассимиляции малых этнических групп. Современная цивилизация должна строить взаимоотношения больших и малых этносов в пределах одного сообщества на принципах интеграции, терпимости. Отнюдь не везде и не всегда соблюдаются культурно-образовательные права всех этнических групп. Поликультурное воспитание — важная гарантия сохранения гуманных ценностей человеческой цивилизации.

      Поликультурное воспитание — демократический педагогический ответ многокультурных и полиэтнических обществ, одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией, решение которой является существенным условием демократизации воспитания и обучения, общественной жизни в целом.

      Поликультурная педагогика может быть оценена как непременный инструмент выхода из кризиса воспитания и образования, способствующий гармонизации отношений представителей различных цивилизационных типов и культур. Будучи фактором эффективной демократизации воспитания и образования, поликультурное воспитание многонационального населения приобщает к собственным языкам, культурам, к мировой культуре через понимание особенностей отдельных наций, истории человеческой цивилизации, на основе диалога макро- и субкультур, обладающих особыми достоинствами и ценностями.

      Фактор нарастающей значимости поликультурного воспитания, изменения педагогики в целом — глобализационные, интеграционные мировые процессы. Важнейшим их проявлением, глубинной причиной становления поликультурного воспитания оказалось происходящее в последние пятьдесят лет новое «великое переселение народов». Мощные потоки мигрантов в развитые страны Запада, Австралию, Россию заметно видоизменяют этнический состав государств. Зачастую подверженные «комплексу маргинала», рожденного ослаблением культурной связи с исторической родиной, иммигранты не желают быть изгоями на новой родине, стремясь войти в ее культуру. Поликультурное воспитание оказалось педагогическим ответом на присутствие иммигрантов.

      В условиях экономической и политической интеграции все большее значение придается сохранению национальной специфики, в том числе и в воспитании. Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Оно оказывается средством сохранения и развития этнических культур, включения ценностей этнических культур в практику воспитания и обучения и тем самым решения актуальных проблем педагогики и школьной политики.

      Интерес к поликультурному воспитанию обусловлен расширением международного сотрудничества, усилением борьбы этнических и расовых меньшинств за свои права в сообществах с полиэтническим составом. Нарастает потребность в овладении основами межкультурного общения у определенных страт и профессий, в частности у преподавателей, бизнесменов, работников сферы обслуживания.

**Лекция 7. Традиционные виды воспитания через педагогику поликультурного образования**

      Поликультурное воспитание имеет немало общего с интернациональным воспитанием. Результатами поликультурного воспитания, как и интернационального, должны быть:

      понимание и уважение иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей, включая культуру быта;

      осознание необходимости взаимопонимания между людьми и народами;

      способности общения;

      осознание не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп;

      понимание необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества;

      готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса.

      Подобно интернациональному, поликультурное воспитание имеет в виду налаживание связей между сообществами людей, исходит из необходимости взаимообогащения культур различных наций. Выполняя связующие функции, поликультурное воспитание сходно с интернациональным. Как и интернациональное, поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму.

      Подобный подход имеет прочные традиции в отечественной педагогике. Россия — одна из первых стран, где были высказаны идеи интернационального воспитания, предусматривающие защиту и покровительство этнических меньшинств.

      В то же время поликультурное воспитание отличается от интернационального, так как делает акцент на взаимосвязи культур, одна из которых доминирует, предусматривает прежде всего освоение культурно-образовательных ценностей, сосуществование различных культур в общем социальном пространстве, адаптацию с иными культурными ценностями. Соответственно, в поликультурном воспитании учет национальных особенностей является более важным, нежели в интернациональном воспитании.

      Будучи близким идее гуманного межнационального сосуществования, поликультурное воспитание отвергает консолидацию на базе корпоративной враждебности, противостояния иным цивилизациям и духовным ценностям. Поликультурное воспитание, с одной стороны, отрицает формирование человека вне национальной культуры, с другой — содействует порождению мультиидентичной личности как средоточия и пересечения нескольких культур.

**Лекция 8. Официальная политика в области поликультурного воспитания**

**Основные проблемы и тенденции развития.** Мировая педагогическая мысль разрабатывает общую стратегию поликультурного воспитания. В докладе Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО в 1997 г. было провозглашено, что воспитание и обучение должны содействовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в современном мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам. В документе подчеркнута двуединая задача: освоение подрастающим поколением культурных сокровищ собственного народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям иных национальностей.

      Образование и воспитание стремятся ответить на вызовы общества, где происходит обогащение и развитие культурного многообразия больших и малых этносов.

      Представители этнических меньшинств сталкиваются со множеством образовательно-воспитательных проблем, придя в школу. Они располагают иными знаниями и ценностями (язык, религия, культурные традиции), и это мешает им реализовать себя в пределах педагогических требований, построенных на культурно-образовательной традиции большинства. Пренебрежение культурной традицией детей из национальных меньшинств часто отрицательно сказывается на их учебной мотивации. Невнимание в школе к культуре меньшинства возникает часто из-за отсутствия педагогических ресурсов (учебные материалы, учебное время), знаний поликультурной педагогики, поддержки со стороны школьной администрации.

      Изменения воспитания и образования в духе поликультурности в современном мире уже происходят. На Западе этот процесс особенно заметен в последние пятьдесят лет. Если в начале XX в. ответом на возраставшую плюрализацию общества была политика откровенной ассимиляции национальных меньшинств, то в 1940—1950-е гг. движение за совместное обучение представителей различных рас выдвинуло на первый план задачу воспитания терпимости и взаимопонимания. В 1960—1970-е гг. в образовании обозначились новые тенденции, признававшие ценность культурного многообразия; разрабатываются специальные программы поликультурного образования, обучения иммигрантов, этнических и расовых меньшинств.

      На смену эпизодическим педагогическим проектам с информацией о малых этносах и их культуре приходили концептуальные программы образования, направленные против расизма и иных национальных предрассудков. В них делаются попытки учитывать мировосприятие инокультур, предлагается учебный материал по истории, культуре, литературе доминирующей культуры. Во многих странах мира установки поликультурализма входят в программы педагогического образования.

      Страны, где в той или иной степени предусмотрена политика поликультурного воспитания, можно разделить на несколько групп:

      с исторически давними и глубокими национальными и культурными различиями (Россия, Испания);

      сделавшиеся поликультурными вследствие своего прошлого как колониальных метрополий (Великобритания, Франция, Голландия);

      ставшие поликультурными в результате массовой добровольной иммиграции (США, Канада, Австралия).

      Основными направлениями, в русле которых развивается поликультурное воспитание в ведущих странах мира, являются: педагогическая поддержка представителей этнических меньшинств; билингвальное обучение; многокультурное воспитание, сопровождающееся мерами против этноцентризма. Все эти направления отражаются в особых учебных программах и специальном обучении детей из меньшинств, а также обращении воспитания ко всем детям многоэтнического школьного класса.

      Педагогическая поддержка детей — представителей меньшинств осуществляется в нескольких видах педагогической работы:

      лингвистическая поддержка: обучение на языке большинства и преподавание языка малой группы;

      социокоммуникативная поддержка: знакомство (особенно детей иммигрантов) с нормами поведения, принятыми в стране пребывания;

      специфическое преподавание учебных предметов; так, преподавание языка меньшинства содействует успеваемости говорящих на нем детей, что позволяет смягчать трудности при изучении социальных наук, истории, естествознания, поскольку дети из меньшинств часто не владеют соответствующей терминологией на доминирующем языке;

      работа с родителями; родители-иммигранты включаются в процесс улучшения академических результатов своих детей и унесут главную ответственность за приобщение детей к окружающей среде.

      Билингвальное обучение (обучение на родном для меньшинства и доминирующем языках) рассматривается как важный инструмент академических успехов детей этнических меньшинств. Существует ряд программ, основанных на концепции двуязычного обучения. Одна из них, например, предусматривает переходное использование родного языка меньшинств как способа обучения (особенно в первый год) до поддержки билингвального обучения в более старших классах. Благодаря двуязычию налаживается коммуникация этнических групп, приобретаются дополнительные лингвистические знания как одна из гарантий социальной мобильности. Билингвальное обучение — важный путь формирования личности — носителя общенациональной культуры в полиэтническом государстве.

      Масштабы поликультурного воспитания в ведущих странах мира существенно различаются. Ему уделяется значительное внимание на официальном уровне в Австралии, Испании, Канаде. Активизировались усилия по поликультурному воспитанию и образованию в России и США. Власти Англии, Германии, Франции фактически проходят мимо проблем поликультурной педагогики. В условиях неприятия идей поликультурализма на государственном уровне его задачи в воспитании и образовании берут на себя сами этнические меньшинства.

      В некоторых странах поликультурное воспитание позволило смягчить проблему дискриминации темнокожих меньшинств (США и Канада). Однако проблема продолжает быть весьма острой. В подтверждение этого сошлемся на результаты опроса, проведенного в начале 1970-х гг. среди карибов, проживающих в Англии, США и Канаде. Респондентам предлагалось ответить, насколько реализованы их намерения продвинуться в профессиональной сфере, улучшить материальное положение, получить достойное образование. В Англии недовольство высказали 33% опрошенных, в США — 14%, Канаде — 20%.

      Важными причинами подобных различий являются неодинаковые условия образования и адаптации темнокожих меньшинств к доминирующей культуре. Так, в США и Канаде они обычно погружены в свои этнические сообщества и отчуждение здесь большая редкость. Их вхождение в доминирующую культуру в Канаде проходит заметно быстрее, чем в Англии, поскольку эта страна — более открытое общество. В США и Канаде сняты явные барьеры на пути получения образования для чернокожего населения, чего нельзя сказать о Великобритании.

      Проблемы поликультурализма решаются как в пределах школьной системы, так и в рамках непрерывного воспитания и образования. Поликультурное воспитание коснулось прежде всего учащихся общеобразовательных ступеней. Вместе с тем растет понимание необходимости его масштабного осуществления на уровне высшего образования. Одним из условий поликультурности в высшем образовании является учет расового и этнического многообразия и различий состава студентов. Выдвигаются цель преодоления барьеров, мешающих нормальному общению и развитию студентов из разных этнических и культурных групп, и установления между ними гуманных отношений как важного условия прогресса человечества.

      Идеология этноцентризма, национализма и расизма представляет значительную опасность для поликультурного воспитания. Подобная идеология, отмечал на педагогическом симпозиуме в Токио (1993) экс-президент Всемирного совета по сравнительной педагогике немецкий ученый Ф. Миттер, прежде всего ущемляет права на воспитание и образование этнических меньшинств.

Лекция 9. Состояние и особенности развития поликультурного   воспитания в США и Канаде

**Поликультурная педагогика.** Понятие «поликультурализм» получило в педагогике США и Канады широкое распространение с начала 1960-х гг. и превратилось в расхожее клише в педагогической литературе. Понятие применяется прежде всего к традиционной социально-педагогической проблеме решения расовых и этнических конфликтов.

      В США понятие «поликультурализм» поначалу использовалось прежде всего в контексте расового сепаратизма и этноцентризма и имело негативное значение. В этом состояло существенное отличие от его трактовок педагогами Канады. Однако использование понятия «поликультурализм» лишь в отрицательном смысле длилось недолго. В 1990 г. Дайяна Равич, бывший заместитель министра образования США, выступила со статьей, где различает два понятия: «плюралистический поликультурализм» и «сепаратистский плюрализм», отнеся первое к позитивным социопедагогическим явлениям.

      Поликультурное воспитание трактуется в американской педагогике по крайней мере как идея, реформа школы, учебно-воспитательный процесс.

      При постановке в американской педагогике идеи поликультурности центральным встал вопрос, почему учащиеся из этнических меньшинств демонстрировали наихудшие знания. Особенно часто ответ сводился к утверждению, что эти школьники находятся вне норм и основ белой культуры, которая является базой образования. Возникло два подхода к решению подобной ситуации: либо школьники из этнических меньшинств должны эффективнее приобщаться к белой культуре, либо ценности меньшинств должны стать для них сутью образования.

      Ученые Станфордского университета предложили золотую середину при взгляде на эти два подхода, обосновав в 1987 г. свои проекты о реформе содержания образования. В новые программы наряду с ценностями традиционной западной цивилизации предлагалось включать ценности неевропейских культур.

      В свою очередь идеологи этнических меньшинств поставили вопрос о включении ценностей своих субкультур и их субординации с евроамериканской культурой при воспитании подрастающего поколения. Они, однако, больше думали об этнических различиях, нежели о национальной идентичности. Например, афроамериканцы видят важнейшей частью образования изучение специфического опыта черных американцев. Гавайцы настаивают на школьном обучении по учебникам на гавайском языке. Испаноязычные требуют ввести билингвальное обучение.

      Поликультурный состав американского и канадского обществ требует от системы воспитания и образования ответов на несколько принципиальных вопросов.

      Должно ли преподавание в общественных учебных заведениях строиться на евроцентристской культуре?

      Должен ли только английский (в Канаде плюс французский) язык быть единственным языком обучения?

      Следует ли в государственных школах приобщать к неевропейским культурным традициям?

      Должна ли изменяться доминирующая культура как база воспитания за счет интеграции иных культурных ценностей?

      Идеологи поликультурного воспитания дают недвусмысленные ответы: «нет» — на первые два вопроса и «да» — на последние два.

      Поликультурное воспитание рассматривается как объективная необходимость. Дж. Бэнкс и К. Кортес выделяют 4 группы педагогических результатов, которые обеспечивает поликультурализм: равные возможности обучения, осведомленность о культурах среди учащихся и педагогов, поликультурность в программах обучения, вхождение на равных представителей меньшинств в глобальное общество.

      Дж. Бэнкс выделяет несколько ступеней (моделей) возможного движения образования в США к реализации идеи поликультурности: A — воспитание и обучение исключительно на европейских ценностях; B — преимущественно еврокультурный компонент воспитания и обучения дополнен ценностями малых меньшинств; C — при воспитании и обучении устанавливается баланс ценностей культур различных этнических групп.

      Некоторые педагоги (Дж. Фаркаш, Дж. Бэнкс) подчеркивают опасность того, что поликультурное воспитание с его акцентом на учет полиэтнического, полирасового общества усилит и сохранит дистанцию между этническими группами, поощрит разобщение. Они считают, что правильно реализованное поликультурное воспитание должно объединять, а не разъединять.

      Подходы к проблеме поликультурности претерпели в американской педагогике качественную эволюцию. Поначалу предлагалось стремиться к полной ассимиляции учащихся — представителей различных языков и этнических групп. Подобный подход носил следы идей сегрегации. Его представители, например, «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить, или что чернокожие сами хотят забыть свою расовую принадлежность». Критикуя идею и практику ассимиляции, Дж. Бэнкс пишет, что «мифическая англо-американская культура требовала от этнических меньшинств пройти процесс самоотчуждения» и что культурная ассимиляции иммигрантов и цветного населения отнюдь не явилась гарантией полноценного включения в жизнь общества.

      На смену идее ассимиляции пришла теория аккомодации этнических групп посредством воспитания. Согласно этой теории, самоценность каждой группы поддерживается и уважается, присущие им различия расцениваются как общественное богатство, культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект для устранения. На первый взгляд подобный подход вполне демократичен. Но, как считают его критики, он означает сохранение статус-кво, т. е. разделения нации по этническим и расовым признакам, и, следовательно, противоречит замыслу воспитания как объединительного процесса, «вовлекающего участников этнических групп в единую нацию», гармонизирующего «взгляды представителей различных культур для общего благоденствия».

      Эволюция и становление поликультурной педагогики в США происходили в рамках изменений основных подходов к воспитанию как рычагу трансформации общества. До середины 80-х гг. XX в. американская педагогика ориентировалась на концепцию формирования единой американской нации — политику «плавильного котла». Эта стратегия воспитания и образования предполагает с помощью школы консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некий «плавильный котел», в котором должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция исходит из идеала, что в смешение этносов и рас породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Стратегия «плавильного котла», считает американский педагог Д. Равич, соответствует демократическому идеалу поликультурной педагогики, поскольку обеспечивает свободный выбор всем этническим группам при воспитании и обучении.

      Фактически идеология «плавильного котла» выливалась в преподавание исключительно на английском языке, в содержании образования отражала ценности, традиции, стиль жизни белых американцев. Игнорировались языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывалось на образовании небелого населения.

      С середины 1980-х гг. концепция «плавильного котла» стала подвергаться нарастающей критике. Критики сочли, что подобная концепция не только ошибочна, но и порочна, поскольку не учитывает сложность и динамичность человеческих культур, невозможность их нивелирования и сплава.

      В американской педагогике усилилось осознание важности учета этнического разнообразия как условия стабильности и культурного богатства общества. В соответствии с идеей поликультурности вместо метафоры «Америка — „плавильный котел“» была предложена иная: «Америка — „салатное блюдо“». Сторонник подобного культурного плюрализма Пэй Янг пишет, что это идеал, который не только утверждает и поддерживает само культурное разнообразие, но и закладывает основания для соединения многокультурного этнического опыта в американском обществе.

      Часть канадских и американских педагогов соответственно новому подходу определила перспективность мультикультурализма через включение в преподавание общественных дисциплин материалов о национальных меньшинствах, их истории и традициях, путем введения учебных планов, предусматривающих изучение культуры этнических групп. По их суждениям, подобное построение содержания образования должно содействовать формированию у американцев более широкого взгляда на собственную историю и культуру. В учебных материалах предлагается избегать всего, что провоцирует культурные разногласия. Утверждается, что изучение культур различных этнических групп нельзя ограничить разовыми мероприятиями наподобие «месячника чернокожих», когда учащимся дают путаные и отрывочные сведения об афроамериканцах, необходимо систематически знакомить с субкультурами этнических групп.

      В США проведены интересные исследования эффективности поликультурного воспитания. В их основе лежит предложенная К. Грантом модель достижения трехуровневой культурной компетенции.

      Первый уровень:

      осведомленность и понимание;

      осведомленность личности в собственных группе, расе и пр.;

      понимание угнетенности в обществе;

      оценка способов, которыми социальные институты, включая школу, закрепляют дискриминацию и предубеждения;

      приобретение знаний об иных культурных группах, их вкладе в общество, историю, идеалы, верования;

      накопление соответствующего опыта в школе.

      Второй уровень:

      оценка и согласие;

      содействие социальной справедливости;

      содействие развитию чувств единения;

      принятие культурного плюрализма;

      содействие развитию положительной «Я-концепции»;

      освобождение от стереотипов;

      освоение поликультурного образования;

      интергрупповое межкультурное обучение.

      Третий уровень:

      убежденность и защита;

      проектирование, реализация и оценка поликультурного опыта;

      практическое и критическое отношение к социальной действительности;

      действия для положительных социальных изменений;

      поощрение дискуссий по расово-социальным проблемам;

      использование личного опыта при анализе культурной дискриминации;

      активное включение в демократическое решение проблем.

      Как и многие ученые США, значительная часть педагогов Канады тесно увязывают вопрос о поликультурном воспитании с достижением национальной общности (идентичности). При этом, однако, во взглядах канадских ученых имеются определенные отличия, которые состоят прежде всего в том, что на главное место в стратегии достижения канадской идентичности ставится воспитание граждан в духе поликультурности. Доминирующими педагогическими задачами выступают стремления воспитать склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, (рационализм), неприятие силовых решений.

**Иммигранты и воспитание.** В США и Канаде поликультурное воспитание неразрывно с проблемой конвергенции этнических групп населения. В США и Канаде нации формировались из иммигрантов. Мощным инструментом создания нации на разноэтнической основе оказалось воспитание. В США разноэтнический состав объединялся вокруг англосаксонского протестантского ядра, культура которого остается доминирующей. В Канаде основы двуязычной культуры были заложены первыми поселенцами из Англии и Франции. Полиэтничность и поликультурность — типичная черта США и Канады. Потребность учитывать это в воспитании — объективное следствие истории этих стран, где приток иммигрантов не только не прекращался три с половиной века, но и увеличился в последние десятилетия.

      Непрестанный поток выходцев из Европы, Африки и Азии принес многоцветие культур. Входящие в состав населения США и Канады европейские потомки иммигрантов стремятся сохранить культурное наследие предков. Эти этнические группы культурного наследия можно разделить на две части: доминирующие (англосаксы в США, англосаксы и франокофоны в Канаде) и группы меньшинств.

      Поликультурное воспитание в Канаде и США становится все более актуальным ввиду существенных демографических изменений. Прибывающие из Старого Света и Латинской Америки и отстаивающие свои культурно-образовательные права иммигранты представляют внушительную часть населения. Так, в Канаде в 1990-х гг. ежегодно поселялось около четверти миллиона мигрантов более чем из 150 стран, треть из которых — европейцы, половина — выходцы из Азии, остальные — африканцы и латиноамериканцы. Иммигранты новой волны образовали весьма крупную группу населения (например, в отдельных частях провинции Онтарио до 40%.)

      Подобные же тенденции наблюдаются в США. Изменилась и география иммиграции. Если прежде почти половину иммигрантов составляли европейцы, то в 1980-х гг. европейцев было только 10%, остальные — выходцы из Латинской и Центральной Америки и Азии.

      В отдельных городах США (Майами, Санта-Ана, Хантингтон Парк и др.) свыше половины жителей — из последних поколений иммигрантов неевропейского происхождения. В самом большом мегаполисе — Нью-Йорке — выходцы из Европы составляют лишь 47% населения.

      Население США состоит из огромного числа этнических групп — носителей собственных культур; 13%, или 32 млн, американцев не говорят дома на английском языке. Наиболее крупные группы населения, кроме англосаксов, — афроамериканцы (30 млн), латиноамериканцы (20 млн), азиатоамериканцы (4 млн), индейцы (2 млн). Если в 1980 г. к этническому меньшинству принадлежал каждый пятый американец, то в 1990 г. — уже каждый четвертый. В начале 90-х гг. XX в. белые в США составляли 76% населения. Увеличение доли этнических меньшинств и уменьшение доли белого населения продолжается. Так, если в начале 1990-х гг. выходцы из Азии составили около 3% населения США, то, по прогнозам демографов, к 2050 г. «азиатских» американцев будет насчитываться 10%.

      Этнические и языковые подвижки населения изменяют и состав учащихся. Так, в общественных школах Нью-Йорка ученики говорят почти на 100 языках. В этих условиях воспитание все заметнее берет на себя обеспечение культурно-образовательных интересов малых этнических групп.

**Воспитание и обучение латиноамериканцев и азиатоамериканцев.** Особые проблемы при получении образования возникают у национальных меньшинств и этнических групп из Азии и Латинской Америки. Они испытывают серьезные трудности в школе вследствие слабого знания языка и культуры коренного населения и остро нуждаются в пропедевтике отставания.

      Выходцам из Азии усложнен доступ к достойному образованию в силу более низкого экономического уровня жизни, многолетнего ограничения в правах, проявлявшихся в предрассудках и предубеждениях белого окружения. В сходной тяжелой культурно-образовательной ситуации находятся многие выходцы из Латинской Америки. Иммигранты из латиноамериканских стран — наибольшая и самая быстрорастущая часть меньшинств населения США. Они населяют так называемые «обездоленные территории», школы которых находятся в трущобах больших городов и отдаленных от культурных центров сельских местностях. В течение последних 40 лет число испаноговорящих увеличилось в школах США в 8 раз. Вместе с афроамериканцами они составляют около 50% учащихся городских общественных школ.

      Испаноязычные группы отличаются устойчивым стремлением противостоять культурной ассимиляции со стороны англоязычного большинства. Они стараются сохранить национальную идентичность, говорят большей частью по-испански, как правило, живут замкнутыми общинами.

**Вопрос о воспитании афроамериканцев.** Значительную часть населения (прежде всего в США) составляют афроамериканцы. Темнокожие американцы, испытывая расовую дискриминацию со стороны белого большинства, стремятся утвердить свою этническую идентичность, в том числе посредством воспитания. С помощью воспитания они также пытаются приобщить себя к культуре Африки. Но это скорее декларация, чем реальная возможность, так как афроамериканцами выработана субкультура, отличная от культуры любого народа Африки. Так что речь идет о воспитании афроамериканцев как определенной этнической группы со своей субкультурой.

**Проблема воспитания аборигенов.** Исторические судьбы коренных жителей Америки оказались крайне непростыми. Вплоть до XX столетия их подвергали жесточайшему геноциду, культурно-образовательной дискриминации. Аборигены были частью истреблены, частью изолированы и к настоящему времени являются этническим меньшинством. В Канаде, например, индейцы, эскимосы насчитывают около миллиона человек (3% населения).

      Многолетнее подавление культуры индейцев обострило их отрицательное отношение к евроцивилизации и образованию. Вот типичное высказывание родителей — индейцев племени апачи: «Учителя несут в себе зло, и все, что с этим связано, например книги — это тоже зло. Детей приходится посылать в школу из-за закона об обязательном образовании. Поэтому не надо воспринимать школу всерьез. Все печатные материалы — это дело белого человека».

      Времена, когда индейцы были объектом геноцида, в прошлом. Так, систематические меры по поддержке обучения аборигенов Канады привели к тому, что процент учащихся коренных этносов, заканчивающих полный курс общеобразовательной школы, достиг среднего национального уровня. Тем не менее особые культурно-образовательные потребности индейцев остаются во многом без реализации. До недавнего времени индейцы подвергались систематической ассимиляции, обучаясь в школах интернатного типа, где их приобщали исключительно к еврокультуре.

**Официальная политика.** В США и Канаде на официальном уровне признаются расовые проблемы в сфере образования и предпринимаются усилия для их решения. Мощное давление на официальную политику в области образования в США оказывают организации, борющиеся за гражданские права национальных меньшинств, особенно Национальная ассоциация за прогресс цветного населения. Они выступают за введение совместного обучения белого большинства «цветных» (интегрированные школы), за обеспечение расового равенства в учебных заведениях. Многие участники движения за гражданские права доказывают, что равенство в образовании недостижимо без включения в учебные материалы сведении о культуре афроамериканцев, аборигенов, латиноамериканцев.

      В США и Канаде создана правовая база, запрещающая расовую дискриминацию в сфере образования. В 1954 г. Верховный суд США отменил деление школ по расовой принадлежности. Большинство учебных округов руководствуется предписаниями о запрете расовой дискриминации в школах, увеличении образовательных возможностей национальных меньшинств.

      Идеей поликультурности пронизана действующая с 1981 г. одна из наиболее масштабных федеральных программ США по образованию — Chapter 1 ECIA. Программа адресована детям низкого социального уровня и представителям этнических меньшинств. Предусмотрены ежегодные субсидии в размере 500 млн долл. На эти средства школы, где учатся дети указанных категорий населения, приобретают дополнительное оборудование, приглашают специалистов-консультантов, повышают заработную плату учителей. Согласно программе, дополнительные субсидии получили 90% учебных округов. Программа охватила 27% афроамериканских школьников, 14% — испаноговорящих, 4% — из других малых этнических групп.

      Последствия политики поликультурности в сфере образования США неоднозначны. Проблемы, связанные с правом на достойное воспитание и обучение небелого меньшинства, особенно афроамериканцев, продолжают быть острыми и злободневными. В значительной части смешанных школ сократились программы естественно-научного образования, преподавания иностранных языков. В целом качество обучения в подобных учебных заведениях ухудшилось. Вместе с тем политика десегрегации, смягчения дискриминации привела к тому, что медианный уровень образованности «цветного» населения сравнялся с уровнем образованности белого большинства. Удалось добиться подвижек по повышению образованности малых этнических групп, находящихся на особенно низкой социальной ступени, например бурукуми — выходцев из Японии.

      В ряде начальных школ, где учитываются расовые и культурные особенности учащихся и детям из национальных меньшинств оказывается дополнительная педагогическая поддержка, были достигнуты высокие результаты при обучении английскому языку и математике. Подобный положительный опыт явился во многом следствием осознания учащимися — представителями меньшинств — своей культурной тождественности.

      Шаги в сторону поликультурного воспитания и образования тем не менее не устранили проблемы сегрегации национальных меньшинств. Подавляющее большинство американских детей посещают школы, где процветает сегрегация и почти все учащиеся являются представителями одной расы.

      В Канаде также получила государственную поддержку идея поликультурности, которая рассматривается в контексте интеграционной идеологии формирования гражданина Канады — сосуществования общенациональных ценностей и культурного плюрализма. Конституция 1982 г. закрепила за гражданами свободу и право национально-культурного самовыражения. Важной вехой внутренней политики оказался Акт 1988 г., в котором признание культурного разнообразия было провозглашено как базовый принцип канадского общества. Официально провозглашался курс на сохранение и развитие субкультур меньшинств («культур наследия»), равенство культур в социальной и культурной жизни. Поликультурализм был определен как «источник силы и будущего Канады».

      Официальными целями Канады являются поощрение взаимодействия и поддержка этнических и культурных групп населения. Это позволяет последним волнам эмигрантов довольно быстро приобретать опыт языкового, общественного и межличностного общения, становиться полноправными участниками культурного развития страны.

      Официальные подходы к поликультурному воспитанию в США и Канаде имеют общие и особенные черты. В США политика поликультурного воспитания прошла две стадии. В 1970—1980-е гг. речь шла прежде всего о создании условий обучения меньшинств на родном языке. Для них в учебных заведениях было введено преподавание родного языка; в ряде случаев вводилось обучение на родном языке в начальных классах. На рубеже 1980—1990-х гг. содержание поликультурного воспитания качественно меняется. Оно предусматривает включение в программы общественных дисциплин материалов об истории и культурных традициях национальных меньшинств.

      Политика поликультурного воспитания в Канаде обычно ограничена поддержкой той или иной лингвистической компетенции. Это объясняется по крайней мере тремя обстоятельствами: наличием в стране двух государственных языков; необходимостью поддержки языковой культуры аборигенов, желанием граждан — выходцев из других стран изучать язык исторической родины.

       Поликультурный компонент официальной политики Канады позволяет многим группам иммигрантов и их потомков сохранить уровень культуры исторической родины. Право иммигрантов — представителей национальных меньшинств на культурное самовыражение закреплено в образовательных программах большинства провинций Канады. Власти провинций Ньюфаундленд, Новая Шотландия, Британская Колумбия и других поддерживают и финансируют требования иммигрантских общин «третьего языка» (украинцы, итальянцы, немцы и др.) обеспечить обучение на родном языке.

**Классы наследия.** В Канаде особую роль в поликультурном воспитании выполняют так называемые классы наследия для иммигрантов, приобщающие к культуре и языку исторической родины. Классы наследия организованы в шести провинциях. В них бесплатно обучают современным языкам, помимо английского и французского. Обычно классы наследия действуют во внеучебное время. В ряде случаев они включены в программы общеобразовательных школ. Подобные учебные заведения, где учат официальные языки и язык наследия, действуют, например, в Эдмонтоне для украинских канадцев. В них половина учебного времени отведена на украинский язык, литературу, историю, музыку. Для получения финансовой поддержки от государства учащиеся подобных школ должны демонстрировать эффективное овладение английским и французским разделами программы.

**Билингвальное обучение.** В США и Канаде задачи поликультурного воспитания решаются во многом посредством билингвального обучения, помогающего осознать детям культурную и этническую идентичность.

      Распространение билингвального обучения в Северной Америке является следствием ряда социальных факторов: потребности межкультурного общения, преподавания национальных языков, необходимость сохранения местных языков, нарастание многокультурности в условиях урбанистической цивилизации, роста «языкового национализма», т. е. стремлений посредством языка удержать культурно-этническую идентичность.

      Билингвальное обучение в США и Канаде осуществляется во множестве вариантов, при которых по-разному сочетается изучение двух языков.

      В США право на двуязычное обучение в школах отстаивают прежде всего латиноамериканцы, а также иммигранты из стран Азии. На конец 1980-х гг. для 8 млн американцев английский не являлся родным языком, 5,8 млн из этой группы находились в возрасте 4—18 лет, треть из них были испаноговорящими.

      В общественных школах США билингвальное обучение поддерживается федеральными фондами и программами. Официальный курс на его организацию определен Актом (1967) и Законом о билингвальном образовании (1968). В соответствии с законодательством выделяются средства для подготовки специальных учительских кадров, на исследования по билингвальному обучению, для дополнительной помощи школам с учащимися прежде всего из испаноговорящих семей. Основными проявлениями билингвального обучения являются поддержка изучения родного языка через определенную организацию обучения и учебные материалы, обучение второму языку, создание двуязычных классов и школ.

      Билингвальное обучение должно снимать языковые проблемы учащихся, улучшать успеваемость, развивать навыки устного языка. Программы билингвального обучения вариативны. Часть из них предусматривает развитие навыков говорения на языке. Все программы предполагают, что школьники билингвальных учебных заведений должны приобрести такую компетенцию в языке и культуре большинства, которая обеспечит необходимый уровень общения в социуме.

      Выделяются 3 типа двуязычного обучения в американской школе: 1) поддержка способности говорить, читать и писать на родном языке, одновременно изучая английский; в первые 2 года уроки ведутся на родном языке, а английский изучается как иностранный, а затем школьники обучаются на двух языках; 2) обучение не ставит целью обучать знанию двух языков; родной язык используется до тех пор, пока школьники в достаточной мере не овладевают английским, после чего обучение ведется лишь на этом языке; 3) адресован классам, состоящим из англоязычных и неанглоязычных школьников; общаясь, дети учат языки друг друга.

      В билингвальных учебных заведениях США многие школьники, не говорящие на официальном языке, получают уроки английского. Обучение организуют и в частных учебных заведениях на английском и языке этнического меньшинства. При этом создаются классы с преподаванием на родном языке и на «простом» английском, а также смешанные классы, где ученики не испытывают трудностей с английским языком. Классы делятся на разные уровни в зависимости от глубины и объема изучаемого материала.

      В Канаде билингвизм, т. е. обучение на обоих официальных языках — английском и французском, гарантирован конституцией. Более 2/3 детей иммигрантов не владеют ни одним из официальных языков. Это порождает необходимость их особого обучения. Федеральное правительство оказывает финансовую поддержку провинциальным властям при организации соответствующего билингвального обучения. В результате с конца 1980-х гг. билингвизм оказался популярен в программах обучения по всей стране. Распространение билингвального обучения продиктовано стремлением канадцев приобщиться к своим субкультурным идеалам, для чего необходимо хорошо знать родной язык. В то же время этнические меньшинства сознают, что для того, чтобы зарабатывать на жизнь, добиваться гражданских прав, необходимо усвоить доминирующие языки.

      Педагогические и социальные результаты билингвального обучения неоднозначны.

      Школьники-билингвы зачастую испытывают трудности овладения языками. Многим из них не удается довести знание до уровня естественного родного языка. Обучение на втором языке нередко навязывает чуждое культуре ребенка образование, которое не имеет отношения к объективной реальной среде его проживания.

      Можно утверждать, что билингвальное обучение в известном смысле оказывается средством поощрения или, напротив, торможения социокультурного и интеллектуального развития учащихся. Первый случай касается прежде всего детей из бедных, неполных, неблагополучных семей. Они в итоге не получают достойного воспитания и образования ни на одном из языков. Представители низких социальных страт часто воспринимают второй язык как чуждый, странный и непонятный.

      Второй случай касается прежде всего выходцев из обеспеченных, социально благополучных семей. Для них введение в учебные программы второго языка обеспечило «подлинный скачок в умственном развитии». При изучении второго языка ими накапливался новый практический и языковой опыт, позволяющий успешно адаптироваться к иным культурам и иному социальному окружению.

      В целом социальные и педагогические результаты билингвального обучения оказались положительными. Оно улучшает условия успешного обучения школьников, ограниченно владеющих английским и французским языками. Билингвы оказывались более изобретательны, активны, динамичны. Особенно полезно двуязычное обучение для одаренных детей.

**Этноцентристские школы.** Важный способ удовлетворения культурно-образовательных потребностей этнических меньшинств в США и Канаде — так называемые этноцентристские школы, т. e. учебные заведения, предназначенные для представителей малых этносов и расовых групп.

      В подобных школах преподавание должно вестись в контексте субкультуры, к которой принадлежат ученики. В США такие школы стали создавать в начале 90-х гг. XX в. для чернокожих и испаноговорящих. Сторонники афроамериканских школ опираются на идеи Дж. Кунджуфу — президента чикагской организации «Афроамериканские образы». Задачами обучения и воспитания объявлены академическая успеваемость, дисциплина, расовое самоуважение, расширение знаний о своей культуре и ее современном значении [8].

      На стыке идей поликультурного и этноцентристского воспитания в США и Канаде получили развитие особые учебные заведения для автохтонных меньшинств. Один из сторонников таких школ для аборигенов американо-индейский педагог М. Федулло полагает, что необходимо научить юных индейцев жить в иной культурной среде, не теряя связи с собственной культурой. Для этого им предусматривалось обучение на базе сочинений на английском языке, посвященных индейской культуре. Он предлагал доходчиво разъяснять отличия индейской культуры от европейской. Например, следовало объяснять юным индейцам, что пристальный взгляд белого человека отнюдь не всегда признак враждебности и может означать простое любопытство или заинтересованность.

      Опыт обучения эскимосов и индейцев накоплен канадской общеобразовательной школой. Для них созданы федеральные учебные заведения, в отдельных провинциях разработаны особые программы обучения аборигенов. В Канаде распространены два типа учебных заведений для индейцев. Первый — под руководством коренных общин, пользующийся финансовой поддержкой федеральных властей и предназначенный для проживающих в резервациях. Программы обучения аналогичны провинциальным стандартам и одновременно предусматривают углубленное изучение коренных культур и языков. Популярность таких учебных заведений растет. В 1990-е гг. в них обучалось около 55% детей коренных меньшинств. Второй тип адресован коренному меньшинству, которое проживает вне резервации. Учебные заведения организуют там, где имеется достаточно число учеников коренных национальностей. В программу включают изучение коренных языков и культур.

      В школы канадских аборигенов приходят носители языка и культуры этих этносов: учителя, преподаватели народных ремесел. С 1968 г. ведется специализированная подготовка учителей-аборигенов для работы в подобных школах. В этих учебных заведениях внедряются специальные программы профессионального обучения.

      Наиболее полно требования аборигенов обучаться на родном языке удовлетворяются в Британской Колумбии, северных территориях, прериях и отдаленных районах Квебека. В этих провинциях аборигены учат коренной язык, иногда используют соответствующую письменность. Методы обучения, особенно на начальном этапе, соответствуют национальным традициям и культуре. Например, поощряют присущее коренным американцам уважительное отношение к природе, стремление понять ее законы, научиться жить в согласии с ними.

**Поликультурное воспитание в высшей школе.** Идеи поликультурности проникли в высшую школу США и Канады. Путем поликультурного образования предлагается поощрять стремления студентов приобретать знания, умения, развивать способности, необходимые для функционирования в рамках других субкультур, национальной и мировой макрокультур.

      Резкий всплеск численности студенчества в США, произошедший 60—70-x гг. XX в., сопровождался увеличением нетрадиционного студенческого контингента, в том числе за счет представителей этнических меньшинств. В ряде университетов имеются квоты для латиноамериканской общины, афроамериканцев и индейцев. И может случиться так, что, если такие абитуриенты не будут знать и десятой доли из того, что знает их белый сверстник, им будет отдано предпочтение при зачислении.

      Преобразования в сфере высшего образования в США предусматривают гармонизацию взаимоотношений между студентами, населяющими университетские городки и принадлежащими к разным национальным группам. Это сделалось актуальным ввиду отчетливой тенденции к изменению структуры студенчества, в составе которого значительно повышается процент молодежи, принадлежащей к афроамериканскому и другим национальным меньшинствам. Речь идет, в частности, о выработке навыков поведения, основанного на понимании, терпимости, диалоге, компромиссе, самоуважении и уважении окружающих [19].

      Программы высшего образования в США предусматривают развитие способности студентов к принятию разумных решений по этническим вопросам, формирование умений, необходимых для активного участия в жизни в этнически пестром сообществе. Межкультурная компетенция необходима для успешной деятельности в многонациональной среде. Поликультурное воспитание называется одним из главных способов целостного высшего образования. Его сторонники предлагают осуществлять интегрированное изучение естественно-научных и общественных дисциплин при учете поликультурной основы научных ценностей.

      Компонентами мультикультурного образования в американских вузах являются особые методы обучения, учебный план, профессионализм преподавателей при отборе учебного материала и преподавании в полиэтнической среде.

      Высказываются намерения расширять масштабы высшего специального обучения меньшинств с учетом их поликультурного аспекта, наличия у этнических групп своих интеллектуальных, мировоззренческих ориентиров. Утверждается, что подобные отличия затруднительно измерить усредненным тестированием, и предлагается в связи с этим внести изменения при тестировании абитуриентов и студентов — представителей этнических групп. Предлагается организовать финансовую и иную поддержку участия в разработке тестирования специалистов — представителей этнических групп, не относящихся к белому большинству. Высказывается надежда, что их опыт и интуиция помогут выработать новую, эффективную систему оценок знаний и способностей.

      Мультикультурность нашла отражение в программах и стандартах высшего образования США и Канады. Так, американский Совет по стандартам высшего образования (CAS) в 90-х гг. XX в. выработал документы, согласно которым образовательные программы должны воспитывать у студентов способности эффективно снимать межнациональные конфликты. CAS предлагает снижать остроту разногласий в университетах в духе уважения этнического плюрализма. Жизненно важно, чтобы сегодняшние студенты — завтрашние лидеры учились эффективно воспринимать различные идеи, ценности, культуры. Не следовать этому — значит сохранять ущербный мир, где доминируют распри и межнациональная рознь. Авторы стандартов призывают руководство высших учебных заведений осознать растущее многообразие общества, важность воспитания толерантного отношения к подобному плюрализму во имя общественного блага. Признавая, что значительная часть вузовской администрации без энтузиазма относится к идее поликультурности, составители указывают на поликультурное воспитание как источник прогресса высшей школы.

      Поликультурное воспитание в США предусмотрено также институтами специальной педагогической подготовки: Национальным советом по аккредитации учительского образования (NCATE) и Институтом Монтессори (Montessori Educational Institute of the Pacific Northwest). Национальный совет по аккредитации учительского образования настаивает на дифференцированном подходе в обучении представителей разных национальностей, этнических групп и в связи с этим на наличие разнообразных программ обучения. В стандартах NCATE есть раздел, в котором сформулированы следующие условия обучения:

      учет расового, этнического многообразия студентов и преподавателей, наличия различных языковых, религиозных групп;

      отражение культурного многообразия в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов, в действиях профессорско-преподавательского состава, результатах обучения;

      создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки всех этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе.

      В Канаде высшее образование диверсифицировано в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций выходцев из Германии, Италии, Украины, Швеции, Китая и пр. Программы и организация высшего образования в известной степени отражают интересы подобных этнических групп как носителей собственных образовательных и культурных ценностей, многокультурного этнического сознания.

      Идеи мультикультурализма заложены в программах отдельных высших учебных заведений США и Канады. Так, в программе английского языка и литературы Университета Аляска указано, что студентам следует использовать информацию и литературные источники различных культур для того, чтобы лучше понять себя и других. В стандартах в качестве обязательных предусмотрены курсы «Поликультурное воспитание» и «История Аляски».

      В Канаде предприняты шаги по реализации адресованного автохтонным группам населения поликультурного образования на уровне высшей школы. Так, в провинции Саскачеван функционирует Индейский федеральный колледж при Университете Рейджина. В колледже обучается ежегодно порядка трехсот индейцев. Это единственное в Северной Америке учебное заведение университетского уровня, которое возглавляют индейцы и которое ориентировано на обучение коренных этнических групп. Выпускники получают степень бакалавра по истории культуры, искусства и образования индейцев. Они имеют возможность работать в индейской администрации, консультативных и социальных службах.

Лекция 10 Основные направления образовательной политики и поликультурного воспитания в странах Западной Европы и Австралии

**Педагогические идеи.** Поликультурное воспитание находится в центре внимания педагогов Западной Европы. Тема поликультурного воспитания остается одной из центральных на конференциях Европейского общества сравнительной педагогики (ЕОСП) начиная с 1988 г. Многие педагоги с тревогой отмечают рост националистических настроений в сфере воспитания, особенно среди этнических меньшинств. Они видят проявление подобного этноцентризма в неприязни коренных меньшинств как к доминирующим этническим группам, так и к новым субкультурам мигрантов. Его истоки усматриваются в последствиях образовательной ассимиляции и «культурного геноцида» этнических меньшинств.

      Западноевропейские педагоги видят в поликультурном воспитании выход из кризиса в межэтнических отношениях. Поликультурное воспитание имеет несколько перспективных направлений:

      адресуется ко всем школьникам, включая выходцев из этнического меньшинства и этнического большинства;

      направлено на изменение содержания и методов образования, в результате чего поликультурность становится основополагающим педагогическим принципом;

      отражает подвижную культурную среду, включая мигрантскую и доминирующую;

      сосредоточено на взаимопонимании и культурном обмене, преодолении барьеров культурного отчуждения;

      предусматривает обучение социальным наукам, истории и естествознанию, позволяющее подчеркнуть общечеловеческий характер научных знаний.

      Часть западноевропейских педагогов продолжает, однако, стоять на позициях монокультурности и предпочитает не замечать обострения проблемы поликультурного воспитания. Показателен в связи с этим обмен мнениями на XVIII конференции ЕОСП (июль 1998 г.). Когда ученый из Венгрии Г. Ленард, говоря об актуальности проблемы обучения этнических меньшинств, сослался, в частности, на пример Франции, француз Ф. Оривель резко ответил, что у них нет меньшинств и нет проблемы. Разумеется, Оривель лукавил, проблема, конечно, есть — и не только во Франции.

**Государственная политика.** Поликультурное воспитание является официальным курсом Европейского cоюза. Международные организации Западной Европы приняли пакет документов, инициирующих поликультурное воспитание.

**Решения Совета Европы, касающиеся поликультурного воспитания**

(Тарроу Н.)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Год | Документ | Выдержки |
| 1961 | Рекомендация 285 по правам национальных меньшинств Совета Европы | «Лицам, принадлежащим к национальному меньшинству, не может быть отказано в праве... пользоваться своей культурой и языком, открывать свои школы и выбирать по желанию язык обучения» |
| 1975 | Резолюция 13 Кабинета министров Совета Европы | «Рекомендует... меры... направленные на... сохранение культурного наследия и самобытности» |
| 1976 | Рекомендация Совета министров образования Совета Европы | «Следует прилагать усилия к тому, чтобы при содействии родины иммигрантов обучать их детей на родном языке» |
| 1977 | Директива Совета Европы | «...Принимать меры, чтобы при содействии страны происхождения обучать детей рабочих иммигрантов их родному языку и культуре» |
| 1981 | Рекомендация 928 Совета Европы | «Рекомендует постепенный переход к обучению детей на их родном языке» |
| 1983 | Резолюция Европарламента | «Призывает принять меры по защите языков меньшинств» |
| 1984 | Рекомендация R (84) Совета Европы | «...Сделать межкультурный аспект частью подготовки учителей и подготовки без отрыва от работы» |
| 1985 | Рекомендация R (85) Совета Европы | «...Содействовать преподаванию и изучению прав человека... в школьной программе, включающей межкультурное... понимание» |
| 1988 | Резолюция 192 Постоянной конференции местных и региональных органов Европы | «...Заключить соглашение по мерам, способствующим использованию регионального языка...» |

      Поликультурное воспитание в Западной Европе имеет немало сходного с общеевропейским воспитанием. Это вызвано несколькими обстоятельствами: во-первых, значительная часть иммигрантов прибывает из других европейских стран (включая Турцию); во-вторых, поликультурное и общеевропейское воспитание адресовано одним и тем же субъектам; в-третьих, используются сходные дидактические материалы (игры, исторические сведения, песни разных народов Европы); в-четвертых, делается упор на воспитании взаимопонимания европейцев.

      В правящих кругах Западной Европы признается злободневность поликультурного воспитания. Так, Роман Герцог (ФРГ) в своем выступлении в 1996 г. первоочередной задачей школы определил налаживание дружеских отношений «людей из разных этнических групп», подготовку к жизни в неоднородной культуре Германии. Подчеркивает необходимость культурной открытости национальным меньшинствам и другой германский президент — Иоханн Pay.

      Фактически, несмотря на рекомендации Европарламента и Совета Европы, декларации видных политиков, официальные круги ведущих стран Западной Европы не уделяют поликультурному воспитанию внимания, которого оно заслуживает. Поворот к поликультурному воспитанию происходит крайне медленно, однако признаки его очевидны.

      Характерна в связи с этим динамика позиций Национальной ассоциации полирасового воспитания в Великобритании. Ее лидеры прошли путь от благосклонного намерения помочь меньшинствам ассимилироваться и погрузиться в доминирующую культуру до педагогической программы поддержки многообразия культур в британском обществе. Эта программа, разработанная в конце 70-х гг. ХХ в., предусматривает: 1) введение информации о национальных меньшинствах в учебные пособия; 2) создание пособий и учебных программ для учащихся из этнических и расовых меньшинств; 3) учет в учебных программах предложений по воспитанию осознания этнической принадлежности; 4) специальные занятия по ознакомлению с культурами меньшинств.

      Идеи поликультурного воспитания не получают сколько-нибудь масштабного выхода в практику. Педагогические проекты, которые имеют в виду эти идеи, отодвигаются на задний план. Фактически отсутствуют систематические педагогические усилия, направленные на сохранение культуры малых этносов, особенно общин иммигрантов. Перспективы поликультурного воспитания рассматриваются достаточно сдержанно. Власти предпочитают ограничиваться декларациями, за которыми следуют малозначимые практические меры. К подобным декларативным документам относится, к примеру, доклад департамента образования Великобритании «Образование для всех» (1985), где провозглашена политика плюрализма, направленная на сохранение оригинальных культур национальных меньшинств и осознание принадлежности к этим культурам.

      В официальных кругах многих ведущих стран Западной Европы склонны видеть в масштабном поликультурном воспитании сепаратизм и угрозу национальной школе. Высказываются опасения, что новоприбывшие со своими традициями и оригинальной культурой нарушат национальную целостность. В подобном духе трактует, например, проблему Консультационный совет иммигрантов стран Британского Содружества (1969). Совет предлагает иммигрантам самим заботиться о сохранении своей культурной идентичности. Им отказывали в праве обучения на родном языке в общественных школах. Власти не видели необходимости обучения детей этнических меньшинств людьми той же этнической группы. Они были против использования общественного образования для сохранения культуры этнических меньшинств.

      В политике ведущих стран Западной Европы при организации воспитания этнических меньшинств столкнулись два подхода: на ассимиляцию и поддержку особых культурно-образовательных интересов. Основным ориентиром государственной политики ведущих стран Европы при обучении представителей национальных и этнических меньшинств остается ассимиляция — интеграция в культуру доминирующей нации. Такую цель, например, имеют «классы французской культуры» для детей иммигрантов во Франции. Аналогичную цель ставят и власти Великобритании. Они исключают создание особых классов для иммигрантов и предлагают воспитывать уважение к доминирующей культуре, вводить учащихся иммигрантов в британское общество, а не ожидать от национальной системы образования деятельности по сохранению ценностей различных общностей иммигрантов.

      Культурной ассимиляции этнических меньшинств путем воспитания и образования отдают предпочтение и в официальных кругах Германии. Показательна в связи с этим речь Иоханна Pay, который отметил, что предлагается обеспечить культурную универсализацию меньшинств и не питать иллюзий о перспективе их культурной самостоятельности.

**Направления поликультурного воспитания.** В целом идеи поликультурной педагогики, рекомендации и директивы Совета Европы относительно поликультурного воспитания далеки от систематического осуществления. Лишь в отдельных странах, в частности в Дании, Нидерландах и Швеции, на официальном уровне поликультурное воспитание признано в качестве одного из основных направлений обучения и воспитания, особенно в начальной школе. И все же поликультурность нашла отражение в школьных программах и практике воспитания и обучения многих стран Западной Европы. Так, данные по Великобритании, Голландии, Франции и Швеции свидетельствуют, что эти страны принимают меры в духе поликультурного воспитания по трем направлениям:

      облегчение школьного успеха детей — выходцев из этнических меньшинств (переход к стратегии профилактики отставания, дифференциация обучения);

      внедрение в образование билингвизма, обучения на родном языке;

      обращение поликультурного воспитания не только к меньшинствам, но и к ведущему этносу для развития взаимопонимания, взаимообщения.

**Воспитание коренных меньшинств.** На особом месте в Западной Европе стоит проблема поликультурного воспитания коренных меньшинств. Часть из них добилась определенных успехов в борьбе за удовлетворение собственных культурно-образовательных потребностей: каталонцы и баски в Испании, шотландцы, валлийцы в Великобритании, шведы в Финляндии и пр.

      Так, заметны успехи поликультурного воспитания после предоставления автономии в 1978 г. в Каталонии и Баскии (Испания). Каталонцы и баски одновременно выступают как доминирующие региональные культурные группы и как меньшинства в пределах всей страны. Законы автономий предусматривают необходимость овладения учащимися двумя языками (коренным и испанским). Они гарантируют право обучения на родном языке. От учителей требуют знания коренного и испанского языков. Лингвистическая и культурная самостоятельность в сфере образования рассматривается большинством коренного населения как основа автономии.

      В Каталонии язык обучения в общеобразовательной школе выбирается согласно пожеланиям родителей. В 99,9% государственных начальных школ преподавание ведется на каталонском языке; в старших классах популярнее обучение на испанском языке. Иная статистика в частном общем образовании, где меньше процент школ, перешедших на каталонский язык, и где наметилась тенденция снижения количества подобных заведений (с 1992 по 1997 г. с 70 до 58%). Свидетельство об общем образовании выдается лишь при подтверждении достаточного знания коренного языка. Каталонские вузы вправе выбирать язык преподавания с учетом мнения студентов. Во всяком случае в университетах в учебном процессе наряду с испанским должен использоваться и каталонский язык.

      В Баскии образовательная политика также опирается на этнические корни и коренной язык как символ национальной идентичности. Эскуара (язык басков) обязателен на всех ступенях образования. На нем говорят 25% из 2 млн жителей. Последствия билингвального обучения в Каталонии и Баскии различаются. Каталонский язык получает распространение не только среди коренного этноса, но и среди некаталонцев. В Баскии ситуация иная: эскуара труден для изучения и не может соперничать с испанским как инструмент одноязычного общества.

      Великобритания в 1967 г. уравняла валлийский язык в правах с английским на территории Уэльса. В начале 1980-х гг. численность говорящих по-валлийски составила около 20% населения Уэльса (500 тыс.). Растет число школьников, изучающих школьную программу на валлийском языке, увеличивается перечень базовых дисциплин среднего образования, преподаваемых на валлийском языке, создаются специальные учебные центры для оказания помощи по изучению этого языка. В результате наблюдается рост говорящих на валлийском языке детей до пяти лет.

      По сравнению с автономными малыми автохтонами менее заметно поликультурное воспитание коренных меньшинств, не имеющих автономии. Впрочем, в ряде стран в отношении этих групп населения осуществлены (или планируются) образовательные меры в духе поликультурализма.

      Обратимся в связи с этим к положению цыган. В целом образовательная политика в Западной Европе основана на идеологии ассимиляции цыган к доминирующим культурам.

      Испания — одна из немногих стран Западной Европы, где делаются попытки уйти от политики ассимиляции цыган. Они живут на всей территории Испании. В Каталонии и Баскии, например, в середине 90-х гг. XX в. насчитывалось около 20 тыс. цыган. Закон об образовании (1970) предусматривал создание особых переходных школ для цыганских детей. Отдельные группы этноса охвачены проектами профессионального обучения. Открытые в 1979—1981 гг. переходные школы теоретически в течение 1—2 лет должны готовить к поступлению в обычное учебное заведение. После принятия в 1983 г. декрета о компенсирующем обучения цыган в пределах формальной школьной системы сеть переходных школ постепенно сворачивалась. К 1986 г. свыше 80% цыганских детей, подпадавших под юрисдикцию Национального министерства образования, посещали обычные школы. Часть из них, однако, не может этого делать из-за противодействия школьной администрации.

**Воспитание иммигрантов.** С начала 1960-х гг. Западная Европа переживает большой наплыв иммигрантов из Азии, Африки, Восточной Европы. Этот процесс в разной степени охватил большие и малые страны Западной Европы. Власти ряда западноевропейских стран предприняли ограничительные меры для сокращения иммиграции. Во Франции, например, с 1974 по 1987 г. количество иммигрантов уменьшилось с 4 млн до 3,7 млн. В некоторых государствах иммиграция сравнительно невелика. Например, в Испании в середине 90-х гг. XX в. приезжие из стран «третьего мира», США и западноевропейских стран составляли около 300 тыс. человек.

      В других странах число иммигрантов заметно растет. Так, в ФРГ их количество с 1974 по 1997 г. выросло с 4,1 млн до 7,3 млн. Иммиграция в Германии привела к качественным демографическим изменениям. В 1997 г. иммигранты составили около 8,9% всего населения. Из них около 28% — выходцы из Турции, 11,1% — из бывшей СФРЮ, 8,2% — из Италии, 5% — из Греции. Наибольшая концентрация иностранцев во Франкфурте-на-Майне и Оффенбахе, где они составляют четверть жителей.

      Вследствие массовой иммиграции в Западной Европе появилось множество учащихся, отличающихся по культурным и расовым признакам от европейских сверстников. Например, в Дании к середине 90-х гг. XX в. в 44% общеобразовательных школ обучались дети иммигрантов из 15 стран Восточной Европы и Азии.

      Объективно поликультурное воспитание иммигрантов в Западной Европе необходимо. Многомиллионные группы иммигрантов озабочены вхождением в европейскую культуру и одновременно сохранением собственной культурной общности. Многие из них являются носителями идей ислама: часть из них примыкает к толерантным его течениям и открыта для культурного диалога, другие находятся под воздействием радикально-экстремистских настроений и резко враждебны западной цивилизации. Юное поколение иммигрантов не намерено безоглядно соблюдать традиции родителей, отказываясь в то же время от полной ассимиляции. Возникают, следовательно, новые этнические общности, которые нуждаются в адекватном воспитании.

      Слабое понимание культурных и расовых отличий иммигрантов обычно сопровождается негативным к ним отношением. Зачастую их причисляют к людям более «низкого сорта», заставляют мириться с низкими академическими достижениями.

      Среди них отмечается самый низкий уровень школьной успеваемости. Отвергая идею совместного обучения с иммигрантами, часть коренного населения помещает своих детей в частные учебные заведения.

      В ряде стран образовательная политика в отношении иммигрантов исходит прежде всего из курса на культурную ассимиляцию. Этот курс имеется в виду при ликвидации академического отставания детей иммигрантов в общественных начальных школах. Во Франции в упомянутых «классах французской культуры» дети иммигрантов в течение года интенсивно занимаются французским языком, после чего их переводят в обычные классы. В Англии в случае большого числа детей иммигрантов в классе также применяется компенсирующее обучение, рассчитанное на ускорение адаптации в среду и монокультуру страны. Одна из его форм — дополнительная работа помощника учителя с малыми группами.

      Компенсирующее обучение иммигрантских меньшинств приносит определенные положительные результаты. Многие из них добиваются равных академических достижений по сравнению со сверстниками из доминирующих наций.

      В большинстве ведущих стран Западной Европы (Англия, Франция, например) изучение языков и культуры иммигрантских общин не включено в программу общественных школ. Усилия в этом направлении предпринимают сами общины с использованием собственных средств. Известную поддержку иммигрантам оказывают некоторые общественные внешкольные учреждения. Так, упомянутые культурно-просветительные центры — «воспитательные города» предоставляют культурно-образовательную помощь иммигрантам.

      В отдельных странах поликультурное воспитание в отношении иммигрантов становится частью официальной политики. Так, в Испании власти признают необходимость знакомить учащихся с культурами проживающих в стране этносов. В Дании официальная политика претерпела эволюцию от стремлений культурно ассимилировать юное поколение иммигрантов к приобщению их одновременно к собственной и датской культурам. Родители-иммигранты имеют право выбора. Они могут отдавать детей в школу, где обучают на двух языках — датском и родном, либо в обычное учебное заведение, где преподавание ведется только на датском языке. В первом случае с детьми работают учителя — носители датского языка и языка иммигрантской общины.

Поликультурное воспитание в Австралии

**Общий взгляд.** Австралия — государство, где наряду с англосаксонским большинством проживают этнические меньшинства, которые делятся на автохтонов и общины иммигрантов из Европы и Азии.

      Идеи поликультурного воспитания получили распространение в Австралии с 1970 г. Однако вплоть до 1980 г. они не находили заметного места в теории и практике воспитания и обучения. Педагоги не располагали необходимыми научными разработками. Не было и соответствующих учебных пособий. Более того, высказывались суждения, что поликультурное воспитание ведет к социальному расколу и что следует путем воспитания стремиться исключительно к ассимиляции меньшинств и интеграции общества.

**Официальная политика.** В 1990 г. официальный взгляд на Австралию как однородное сообщество был пересмотрен. Поликультурная Австралия именуется теперь «семьей наций». Подобный курс перевернул отношения доминирующей этнической группы с аборигенами и иммигрантами. При сохранении англо-австралийского ядра в большинстве культурно-образовательных программ предусмотрено воспитание осознания той или иной культурно-этнической принадлежности.

**Воспитание и обучение аборигенов.** Поликультурное воспитание аборигенов находится лишь в начале пути. Аборигены, которые составляют около 1% населения, продолжают находиться в худшем положении по сравнению с остальным населением при получении образования. Хотя они имеют равные права на получение образования, их дети демонстрируют наиболее низкую образовательную подготовку, особенно в грамотности и арифметике.

      До конца 1960-х гг. педагогическая стратегия состояла прежде всего в ассимиляции, подготовке автохтонов к эффективному функционированию в едином гражданском обществе. В 1970—1990 гг. в эту стратегию были внесены важные коррективы в духе поликультурного воспитания. Национальный комитет по образованию аборигенов (NAEC) определил необходимость учитывать культурные традиции коренного населения, развивать его природный потенциал. Эффективность образования предлагалось повысить посредством создания гармонии с их культурными ценностями, осознания ими этнической принадлежности, обеспечения выбора жизненного пути (проживания в городе, сельской местности или традиционной общине). Уроки культуры и быта аборигенов объявлялись частью обязательной учебной программы для всех австралийцев. Подобная политика должна развивать понимание, терпимость и уважение различных культур в многонациональной Австралии.

      Соответственно стратегии поликультурности росло внимание официальных властей к образовательным нуждам аборигенов. Разрабатывались программы обучения с учетом обычаев и культуры коренных жителей континента. Поощрялось их обучение в средних школах путем увеличения для них количества стипендий (в 1968—1973 гг. стипендиальный фонд возрос в шесть раз). Один из колледжей Северной территории готовит специалистов из числа коренных жителей Австралии.

      Идеологи поликультурного воспитания (например, А.-Дж. Маклейн) считают целесообразным ликвидировать учебные заведения для аборигенов как проявление сегрегации и приветствуют посещение ими общих с остальными австралийцами школ. При этом критики ассимиляции настаивают, чтобы в подобных школах не пытались погружать автохтонов исключительно в еврокультуру, а прививали бы вкус к традиционным ценностям.

**Обучение иммигрантов.** Наряду с воспитанием аборигенов в многонациональной Австралии существует масштабная проблема воспитания и образования иммигрантов. В 1995 г. лишь 1,4% детей иммигрантов обучались в начальной школе родному языку. Несколько выше был этот процент в средней школе — около 4%. Только 30—40% детей иммигрантов заканчивали общеобразовательную школу, овладев английским языком. В учебных заведениях, где обучаются дети иммигрантов, не хватает квалифицированных преподавателей родного и английского языков.

      По преимуществу детей иммигрантов обучают на английском языке и языке этнического меньшинства. Двуязычное обучение рассматривается как важный способ поликультурного воспитания поколений, которые в состоянии эффективно действовать в двуязычной среде. Билингвальное обучение адресовано неанглоговорящим: учащимся с минимальным знанием английского языка, а также ученикам, которые настолько слабо знают родной язык, что пользуются им лишь в семье. Программы билингвального обучения обеспечивают преподавание на двух языках. В школах с полиязычным составом учащихся должно вестись преподавание на нескольких языках. Разработанный для билингвального обучения «полиязыковой проект» предусматривает, помимо прочего, привлечение в учебные заведения педагогов — представителей национальных меньшинств, носителей родного языка.

Лекция 11. Проблема поликультурного воспитания в Азии и Африке

**Общий взгляд.** Проблема поликультурного воспитания коснулась всех крупных стран Азиатско-Тихоокеанского региона и Африки. Однако состояние поликультурного воспитания, отношение к нему в отдельных странах различно. Зачастую речь может идти лишь об отдельных вопросах, имеющих отношение к проблеме поликультурного воспитания. Один из них — язык обучения.

      Во многих развивающихся странах Африки и Азии существует билингвальное обучение: на местном языке и языке бывшей метрополии (английский, французский, португальский). Обучение на местных языках позволяет приобщаться к культуре тех или иных племен и народностей, населяющих страну. Обучение на языке метрополии фактически оказывается средством консолидации общенациональной культуры.

      В целом в Азии и Африке поликультурное воспитание остается за пределами общественного внимания. Лишь в отдельных странах оно является предметом серьезного рассмотрения на уровне педагогики и официальной политики. К числу таких стран, например, относятся Япония, Малайзия и Южная Африка.

**Япония.** Задачи поликультурного воспитания решаются в Японии прежде всего с учетом необходимости культурного развития коренного этноса и приобщения иных этнических групп к его культуре.

      Япония — одна из немногих крупных стран, сравнительно гомогенная в этническом отношении. Такая гомогенность, впрочем, не абсолютна. На острове Хоккайдо проживает около 20 тыс. айнов. В крупных городах имеется свой «чайна-таун» — китайский квартал. В стране проживают сотни тысяч граждан Японии — этнических корейцев. В последние годы в Японию прибывают выходцы из других стран Азии, европейцы и американцы.

      В 1993 г. в начальных и младших средних учебных заведениях насчитывалось около 80 тыс. учеников-иностранцев. В большинстве они были довольны своими учителями, но часто жаловались, что им трудно найти общий язык с японскими сверстниками. Выходцы из Азии не имели претензий к организации школьного воспитания. Американцев и европейцев не устраивает прежде всего общинно-групповой стиль японской школы. Со своей стороны, японским детям многое в иностранцах непривычно: слишком отчетливы в суждениях и инициативны. Иностранцев осуждали за отказ от общения, привередливость в еде и пр. Японские педагоги не склонны драматизировать ситуацию. Напротив, они расценивают пребывание иностранцев в учебных заведениях как важную мотивацию к изучению других культур и языков, как позитивный опыт общения с представителями иных этнических групп [5].

**Малайзия.** Население Малайзии состоит из малайцев (47%), китайцев (34%), индийцев (около 9%), остальное жители — иные национальные меньшинства. Официальным языком и языком обучения является малайзийский.

      В последние годы Малайзия переживает бурный подъем экономики (9% ежегодного прироста в последние шесть лет). Экономические успехи, перспективы выхода в число ведущих индустриальных стран вызвали изменения в политическом сознании малайзийского общества, усилили стремления к национальной консолидации — становлению единой малайзийской нации («бангза Малайзия»). Движение к национальной идентичности ставят Малайзию перед выбором между полиэтничностью и поликультурностью, с одной стороны, и малайзийской общностью — с другой.

      Проблема поликультурности и поликультурного воспитания приобрела в Малайзии отчетливое политическое звучание и связывается напрямую с будущим страны. Малайзия нуждается в налаживании межэтнических связей как гарантии стабильного будущего. Представители различных этнических групп предлагают наладить межэтнический диалог во имя строительства гражданского общества. Обсуждается вопрос о месте культуры малайцев и национальных меньшинств в таком диалоге. В ходе дискуссий обозначились два разных подхода: один базируется на идее культурной монополии малайцев, другой отвергает такую монополию и исходит из идеи «одно государство — много наций».

      Претензии культурной монополии малайцев предъявляет Объединенная Малайская национальная организация. Эта партия представляет интересы правящей элиты, под контролем которой находится и школа. Содержание школьного воспитания и образования построено в духе исламской монокультуры малайцев. Вследствие этого многие школьники, которые не приемлют ислам и воспитаны на традициях светской культуры (например, китайцы) либо в духе традиций иных религий (индийцы, дайяки и др.), оказываются лишены возможности приобщаться к собственной культуре.

**ЮАР.** Южно-Африканская Республика — типичное поликультурное сообщество. Более чем в 41-миллионном населении африканцы составляют свыше 76%, выходцы из Европы (прежде всего англичане и африканеры — буры) — 13%, из Азии (индийцы и др.) — свыше 1%, метисы — свыше 8% (данные на 1995 г.). Государственные языки — африкаанс и английский. Африканское население придерживается местных традиционных верований, европейцы главным образом христиане.

      Неевропейское население длительное время подвергалось расовой дискриминации, в том числе в сфере воспитания и образования. Так что особенностью субъектов поликультурного воспитания в Южной Африке оказалось то, что монопольным культурным влиянием пользовались этнические меньшинства, тогда как основные этносы не имели возможности получить достойное воспитание и образование соответственно собственным культурным ценностям.

      После создания ЮАР (1961) стоявшее у власти белое меньшинство пошло на некоторое расширение образовательных возможностей африканцев: был увеличен курс начального обучения, открыт заочный университет. В то же время сохранялся культурно-образовательный апартеид, вследствие которого небелое население лишено было возможности получать полноценное образование, этнические группы получали этноцентристское воспитание, что исключало межкультурный диалог. В начальных школах обучение африканцев велось главным образом на родном языке, в учебных заведениях для белых — на африкаанс и английском. Действовали изолированные учебные заведения общего образования для этнических групп. Для небелого населения создавались особые отделения в университетах и профессиональных колледжах.

      В 1970-е гг. в условиях антирасистского движения апартеид как крайнее проявление этноцентризма стал давать трещины. В средних школах для африканских детей главное внимание стали уделять официальным языкам и одновременно культуре и искусству коренных народов Южной Африки. Однако в средних школах для белых по-прежнему изучение языков и культуры африканцев игнорировалось.

      Заметные сдвиги в сторону демократизации воспитания и образования произошли в ЮАР в последние десять лет. Были отменены все дискриминационные законы. С 1991 г. государственные школы открыты для детей и подростков без различия рас. Вузы расширили прием абитуриентов, поощрялось обучение в высшей школе африканских студентов. Реформы по сегрегации, как пишут южноафриканские педагоги Принслоо и Дю Туа, создали благоприятный климат для поликультурного воспитания.

      Вопросы поликультурного воспитания в ЮАР рассматриваются в широком контексте демократизации воспитания и образования. Г. Бендер пишет, что в стране растет понимание того, что правом на достойное воспитание обладают все дети Южной Африки, включая представителей различных культур.

      В результате законов о десегрегации в середине 1990-х гг. около 80 тыс. африканцев учились в общеобразовательных школах, предназначенных ранее для белых. Возникновение полиэтнических школ не могло привести автоматически к поликультурному воспитанию. На его пути стояли устойчивые расовые предрассудки. Об этом свидетельствовал, например, опрос учеников полирасовых классов, предпринятый в 1992—1993 гг. Африканские ученики дали такие ответы: нам дают почувствовать, что мы чужаки; притворяются, что мы нравимся, но не могут с нами примириться; не смешиваются с нами; смотрят свысока на нашу культуру и традиции; дают нам клички; вышучивают нас; думают, что мы глупы из-за нашего цвета; смеются над нашим языком; учителя игнорируют оскорбления в наш адрес.

      Несколько иную картину дал опрос белых учащихся. Их отношение к африканским соученикам оказалось более позитивным. Вместе с тем часть респондентов высказала негативные суждения об африканских сверстниках: высокомерны, нарочито в присутствии белых говорят на своем непонятном языке, крикливы, болтливы, нецивилизованны, грубы, агрессивны, не любят, презирают белых и т. д.

      Южноафриканские сторонники поликультурного воспитания полагают, что в основе предрассудков и разобщенности белых и африканцев при воспитании и обучении лежат плохо осмысленные различия в мировоззрении этих этносов. Принслоо и Дю Туа предлагают следующую классификацию различий, которые следует учитывать при поликультурном воспитании.

      Африканский взгляд — спиритуализм; холизм (все взаимосвязано); общинность; кооперация; устная культурная традиция; знание через ритмы, символы, интуицию; опытное знание; слитное мышление.

      Западноевропейский взгляд — материализм; стремление к анализу; индивидуализм; соревновательность; письменная культурная традиция; знание через книги; окружающее знание; аналитическое мышление; дихотомия мышления (добро и зло, дух и тело).

      По мнению Принслоо и Дю Туа, поликультурное воспитание должно облегчить культурно-мировоззренческий диалог, взаимопонимание африканцев и белых. Под их началом Ассоциация открытых школ ЮАР осуществила в 1991—1993 гг. в нескольких средних учебных заведениях для белых и африканцев программу поликультурного воспитания. Она предусматривала совместные игры, перестановку ролей участников игр, обмен историями и рассказами, позитивными мнениями друг о друге, решения учебных задач в смешанных группах, дискуссии в классе и др.

Лекция 12. Развитие поликультурного воспитания   на постсоветском пространстве

**Общий взгляд.** После распада СССР, краха стратегии создания «исторической общности — советского народа» новые государства, возникшие на постсоветском пространстве, поставлены перед нарастающей проблемой педагогических решений поликультурности.

      В новых государствах при определении отношения к этой проблеме обозначились два диаметрально различных подхода: первый исходит из стремлений учета культурно-образовательных интересов всех этносов, населяющих то или иное государство; второй подпитывается мощным всплеском национализма. Правящие элиты некоторых новых независимых государств проводят очевидно дискриминационный курс в сфере образования в отношении тех групп населения, которые оказались национальными меньшинствами.

**Россия.** Отечественная поликультурная педагогика не приемлет политической односторонности социалистического интернационального воспитания. Она альтернативна идее формирования усредненной, вне национальных культур личности, с установками на достижение идеологического единомыслия. Вместе с тем сверхзадачей поликультурной педагогики является воспитание гражданина демократической России.

      В России поликультурное воспитание — демократический ответ на потребности многонационального населения. Резко обострилась проблема поликультурного воспитания в связи с возросшим в 1990-е гг. потоком иммигрантов из стран ближнего и дальнего зарубежья.

      Если в других странах этнический фактор зачастую способствовал культурному обособлению одной национальной группы от другой, то российская этнофедеративная система складывалась по-иному. Российские этнические республики считаются родиной определенных этнических групп. К моменту развала СССР в большинстве автономных республик националистические идеи отчетливо не выражались. Русские составляют абсолютное или относительное большинство населения в 12 из 20 изначально существовавших этнических республиках Российской Федерации, а в шести из них к представителям титульного этноса относится абсолютное меньшинство жителей (например, в Республике Саха (Якутия) лишь 33% населения — якуты) [16].

      Русский народ, русская культура остаются для остальных наций и этнических групп основным посредником с мировой культурой. Одновременно надо учитывать, что народы России относятся к разным цивилизационным типам и, следовательно, нуждаются в неодинаковых моделях воспитания. Так что поликультурное воспитание в российских условиях означает интегративно-плюралистический процесс с тремя главными источниками: русским, национальным (нерусским) и общечеловеческим.

      В России ситуация культурного многообразия обусловливает усиление этнокультурной направленности обучения и воспитания при возрастании роли родных языков как хранителей этнических ценностей и русского языка как инструмента межнационального общения и транслятора русской и мировой культуры.

      Поликультурное воспитание в российских условиях может быть определено как приобщение подрастающего поколения к малоэтнической, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, как развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде. Подобное понимание поликультурного воспитания в принципе совпадает с общемировыми трактовками, которые предполагают, что содержание воспитания и обучения черпается одновременно из культуры малого этноса, доминирующей нации и мировой культуры.

      Как и в остальных многонациональных сообществах, магистральную цель поликультурного воспитания в России можно определить как формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обостренным чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Из этой цели вытекают задачи поликультурного воспитания: освоение культуры собственного народа; воспитание представлений о культурном плюрализме в современном мире, положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения с представителями иных культур и этносов; воспитание в духе мира и сотрудничества.

      Идеи поликультурного воспитания разрабатываются параллельно с идеями народной педагогики (этнопедагогики) и педагогики формирования культуры межнационального общения. Разработчики этнопедагогики сосредоточены прежде всего на воспитательно-образовательных проблемах одной (обычно малой) этнической группы и анализируют перспективу воспитания с акцентом на национальные традиции.

      Педагогика формирования культуры межнационального общения занимается вопросами воспитания российского патриотизма, дружбы народов и веротерпимости и видит фундамент подобного воспитания во взаимосвязи местного, национального, общенационального (федеративного) и всечеловеческого компонентов образования. Подобная концепция исходит из понимания воспитания в виде суммы автономных компонентов, включающих этнокультурные знания о том или ином народе, которые рассматриваются как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания.

      Ряд отечественных теоретиков поликультурного воспитания (М. Н. Кузьмин и др.) считают «компонентный подход» малоплодотворным и видят в нем источник самоизоляции и роста националистических тенденции в воспитании нерусских этнических групп. В противовес предлагается педагогическая организация движения нерусского школьника от родной культуры к культуре российской и мировой. Речь идет о воспитании на диалогической межкультурной основе, что обеспечит гармонизацию национальных отношений и модернизацию различных этносов. Назначение подобного диалога — включение личности в культурный опыт, осознание специфики и близости разных цивилизационных типов, культурного многообразия как условия развития общества и индивида в поликультурном социальном контексте.

      Поликультурное воспитание учитывает объективное несовпадение культурных потребностей отдельных этносов и общероссийских государственных целей воспитания и образования и предполагает обучение по единым федеральным стандартам при введении в образовательный стандарт регионального компонента. Если федеральный стандарт направлен на обеспечение единого образовательного пространства России, то национально-региональный — на придание образованию национально-значимых черт, отражение в содержании и учебном процессе историко-социокультурных, природных, хозяйственных, экологических и иных специфических особенностей и проблем конкретного региона.

      Совокупность особенностей и проблем региона позволяет определить национально-региональный компонент как комплекс норм и требований к структуре и Обязательному минимуму содержания и уровню подготовки выпускников в регионе, имеющий национально значимые традиции народа, проживающего на территории данного региона.

      Соответственно такому подходу Министерство образования Российской Федерации в начале 90-х гг. XX в. подчеркивало необходимость создания множества национальных школ, которые, с одной стороны, обеспечивают Единый государственный стандарт воспитания и образования, а с другой — приобщают к национальной (этнической) культурной традиции, т. е. воспитывают личность, способную жить в поликультурном окружении. Такие условия предполагают обеспечить образование, начальная ступень которого погружает в стихию родных культуры и языка, а средняя и высшая ступени выводит на общероссийское и мировое культурное пространство. В итоге поликультурное воспитание оказывается следствием взаимодействия культуры малого этноса, русской культуры, многонациональной культуры России и мировой культуры.

      Поликультурное воспитание осуществляется в определенном историческом и педагогическом контексте. В советский период этнический и национальный показатель нерусских школ, состоявший прежде всего в преподавании на родном языке, постепенно исчезал. К концу 1980-х гг. доминирующим типом нерусской школы оказалось учебное заведение с обучением на русском языке и преподаванием родного языка как одного из предметов. В результате несколько поколений нерусских народов получали воспитание вне родного языка и национальной культуры, на базе русского языка и редуцированной русской культуры.

      Идеи поликультурного воспитания применительно к России позволяют по-новому взглянуть на культурно-педагогическую роль обучения на русском и других языках. Безусловно, русский язык остается универсальным средством культурного диалога всех народов России. Однако в контексте поликультурного воспитания очевидна перспективность, по крайней мере, билингвального обучения: на русском языке и языке другого этноса. Причем в условиях России полилингвальное обучение должно быть чрезвычайно вариативным по своим культурно-образовательным функциям. Так, на территориях областей и краев Российской Федерации русский язык выступает как язык доминирующий, тогда как на территориях этнических республик такую позицию он разделяет с языками местных этносов.

      Особое обучение представителей нерусских национальностей организуют не только в национальных республиках и образованиях, но и в местах их компактного проживания в других регионах.

      Уникальный опыт поликультурного воспитания накоплен в Москве. К настоящему времени в столице России организованно действует более 100 национальных общин. В 2000 г. в Москве насчитывалось около 60 дошкольных учреждений, школ и культурно-образовательных центров, в программу которых включен этнокультурный компонент. Это государственные и частные заведения. Яркий пример: учебно-воспитательный комплекс № 1650. В школе занимаются не только по стандартным учебным программам. В 1993/94 учебном году здесь имелись 22 отделения: аварское, абазинское, адыгейское, ассирийское, армянское, башкирское, болгарское, бурятское, греческое, еврейское, кабардинское, корейское, ингушское, латышское, литовское, польское, русское, татарское, украинское, чеченское, эстонское, цыганское. В каждом отделении по субботам и воскресеньям дополнительно к основной программе школьники изучают язык, историю, религию, фольклор и уклад жизни своего народа вплоть до национальных видов спорта, кулинарии, танцев, праздников. Преподают все это носители языков и культур.

      Кроме того, в 1995 г. насчитывалось до 30 частных национальных школ (армянские, грузинские, еврейские, корейские, татарские, чувашские и пр.).

      В программах российских учебных заведений отсутствуют специальные курсы поликультурного воспитания. Соответствующие вопросы рассматриваются на междисциплинарном уровне: при преподавании языков, истории, предметов естественно-научного, художественно-эстетического циклов. При обучении предполагается знакомить с самобытностью культур русского и малого этносов, общероссийской и мировой культурой, обращая внимание на их общие и особенные черты.

      В последние годы проведены интересные эксперименты по организации поликультурного воспитания, которые позволили обогатить научные и практические представления в этой отрасли педагогического знания. К их числу относится опыт общеобразовательной школы № 17 в г. Твери. В школе были проверены некоторые методики, показатели и уровни, способы оценки поликультурного воспитания. Так, показателями поликультурной подготовки рассматривались знания о поликультурной среде, эмоциональное отношение к реалиям и представителям такой среды, поведение в ней. Были сформулированы три уровня поликультурной воспитанности (высокий, средний, низкий), способы их измерения. Например, на высоком уровне знания о поликультурной среде должны носить глубокий характер, эмоциональная оценка иной культуры — исходить из рационального, критического подхода, нормы поведения — базироваться на ценностях взаимного уважения. На низком уровне знания о поликультурном мире отсутствуют, существует преимущественно эмоционально-отрицательное восприятие иных социокультурных общностей, в поведении проявляются националистические тенденции. Для достижения высокого уровня в программу обществоведения был включен курс «Многообразие культур и я», при преподавании истории использовались модули, тематика которых включала сведения о достижениях отдельных цивилизаций и культур. В процессе обучения использовались традиционные и сравнительно новые методы обучения: диалоги, беседы, ролевые игры, встречи с представителями инокультур и пр.

**Ближнее зарубежье (страны СНГ, Прибалтика).** В странах ближнего зарубежья острейшей проблемой является дискриминация русскоязычного населения (в том числе и в сфере образования), в результате чего с конца 1980-х гг. многие русскоязычные (по неофициальным данным, до 8 млн человек) вынуждены были эмигрировать в Россию.

      Одним из наиболее важных условий осуществления права русскоязычных на приобщение к собственной культуре является обучение на русском языке или преподавание русского языка.

      В законодательстве стран ближнего зарубежья определены разные подходы к этому вопросу. В части стран СНГ (Азербайджан, Армения, Туркменистан, Узбекистан) провозглашено (хотя и анонимно) свободное использование и развитие языков других народов. В остальных странах СНГ конституции прямо гарантируют право обучения на русском языке. Так, Конституция Украины гарантирует свободное развитие, использование и защиту русского и других языков национальных меньшинств [13].

      В странах СНГ на официальном уровне нет явной культурной дискриминации русскоязычного населения. Здесь сохраняются государственные русскоязычные школы. Так, в Грузии в 2000/2001 учебном году насчитывалось 214 таких школ, в том числе в 87 преподавание велось лишь на русском языке. Тем не менее обучение в государственных школах на русском языке на Украине, в Казахстане и других странах СНГ сворачивается.

      Неконструктивную позицию в отношении культурно-образовательных прав русскоязычного населения и других национальных меньшинств занимают власти Балтии. Впрочем, в этой позиции имеются определенные различия. Так, официальная педагогика Литвы, признавая правомерность поликультурного воспитания, рассматривает его как путь интеграции в литовскую культуру.

      Власти Латвии даже формально отказываются от поликультурного воспитания. Они проводят в отношении национальных меньшинств жесткую, фактически дискриминационную культурно-образовательную политику. В Латвии, где русскоязычные меньшинства составляют около 40% населения, по сути, в отношении них планомерно осуществляется стратегия культурного ущемления и в лучшем случае ассимиляции. Русские, еврейские, цыганские, эстонские и другие малые национальные общины, стремясь сохранить свои языки и культуру, создают частные учебные заведения. Вместе с тем они отнюдь не настроены конфронтационно, сознавая необходимость интеграции с латвийскими культурой и языком.

      В целом государственная политика Латвии, Эстонии, Литвы имеет целью вытеснить из общения русский язык и языки других национальных меньшинств. В этих государствах свободное использование и развитие языков национальных меньшинств резко ограничены. Например, русский и польский языки (языки особо крупных национальных меньшинств) не названы субъектами права в законах о языках.

      Главным рычагом вытеснения языков и культуры национальных меньшинств является система образования. Так, в Латвии официальной доктриной определено, что обучение в средней школе должно осуществляться на государственном, латышском языке. На так называемый национальный блок (родной язык, литература, история территории) в средних школах отведено 25% учебного времени, 75% должно занимать преподавание общеобразовательных предметов на латышском языке. В неполной средней школе предусмотрен постепенный переход от языка семьи на латышский язык с использованием билингвального обучения. Главная задача Министерства образования Латвии состоит в выработке нормативной базы, которая позволит перейти с обучения на русском языке на обучение на латышском языке. Еще жестче ставится эта задача в Законе Латвии об образовании: с 2004 г. вести обучение в средней школе только на латышском языке.

      Соответственно этим документам в отношении частных русских школ латвийские власти проводят дискриминационные меры. Им отказано в какой-либо государственной поддержке (в том числе финансовой) как заведениям, где обучение идет не на государственном языке.

      Официальные власти Латвии справедливо пекутся о развитии латышской культуры посредством воспитания и образования. Но они видят такое развитие не в диалоге латвийской и русскоязычной культур, а в дискриминации последней. Вместо того чтобы соответствующим образом реформировать школу на русском языке, ее стремятся попросту искоренить. В противовес подобной линии Латвийская ассоциация поддержки школ с русским языком обучения (ЛАШОР) предлагает проект реформ в духе поликультурного воспитания. Председатель правления ЛАШОР И. Пименов так характеризует проект: первое — это доминирование родного языка; второе — это обучение латышскому языку с помощью современных лингвистических методик; третье — блок предметов под названием Леттоника (в этом блоке латышская литература, этнография Латвии, история Латвии, политическая история Латвии, преподаваемые на латышском); четвертое — это Россика, блок предметов, обеспечивающий знание русской литературы, российской истории, географии.

**Лекция 13. Теория и практика поликультурного образования в Казахстане**

Согласно Европейского Квалификационного Стандарта одной из ключевых компетенций на всех этапах образования – является умение общаться на иностранном языке, а также одной из составляющих успешной интеграции в мировое пространство.  
На сегодняшний день актуален вопрос о полилингвальном образовании в Казахстане. Подрастающее поколение должно знать казахский язык, как государственный, русский, как язык межнационального общения и один из иностранных языков - как средство общекультурного развития.

Полилингвальное образование определяется как важная составная часть современного общего образования, способствующая усвоению учащимися знаний других языков, культурных ценностей народов и традиций, образа жизни, воспитанию молодёжи в духе уважения иноязычных жизненных мировоззренческих ценностей.   
Полилингвальное образование является наилучшим средством для познания родного языка, для развития диалектического мышления, для расширения кругозора, для формирования поликультурной личности. Воспитание поликультурной личности и многоязычного индивида, гражданина своего Отечества, и полноправного члена мирового сообщества - является стратегической целью современного образования и отвечает требованиям государственной политики Республики.

На начало 2011/2012 учебного года в Республике Казахстан действовало 7706 дневных общеобразовательных школ, из которых 7596 или 98,6% являются государственными, передает Zakon.kz со ссылкой на Агентство РК по статистике.

В 2011 году в целом по республике введено в эксплуатацию 65 новых школ, в том числе в сельской местности - 56. Удельный вес начальных школ в общем количестве школ составил 12,5%, основных  - 14,8%, средних - 69,1%.

Из общего числа начальных школ 95,4% расположены в сельской местности, по основным и средним школам этот показатель составил соответственно 93,8% и 70,6%.

На начало 2011/2012  учебного года численность учащихся в дневных общеобразовательных школах составила 2522,8 тысяч человек, что на 0,3% меньше, чем в прошлом учебном году.

В рассматриваемом учебном году в дневных общеобразовательных школах обучение детей велось на  7  языках: казахском, русском, узбекском, уйгурском, таджикском, немецком и английском.

В Казахстане преобладают школы с казахским языком обучения - 3843 и русским - 1508 (без специальных коррекционных школ и школ, при средних и высших учебных заведениях). По сравнению с прошлым учебным годом число школ, в которых обучение ведется только на казахском языке, увеличилось на 15 школ (на 0,4%). Также обучение ведется на узбекском - 58 школ, уйгурском -14 школ, на английском языке - 8 школ и на таджикском - 2 школы. Кроме того, в 2163-х школах обучение ведется на двух и более языках.

В республике созданы условия для развития языков народов Казахстана. В 2011/12 учебном году в школах республики, в рамках образовательной программы, а также факультативно и как самостоятельный предмет организовано изучение: дунганского (4853 учащихся), турецкого (4291), уйгурского (4076), английского (2054), польского (728), курдского (463), азербайджанского (385), корейского (228), татарского (109) и других национальных языков.

На начало 2011/2012 учебного года в республике функционировало 1587 школ с возможностью углубленного изучения различных предметов, из них 287 школ - с гимназическими и 64 школ - с лицейскими классами.

В 2011/2012 учебном году более 67% дневных общеобразовательных школ вели занятия в две и три смены.

**Лекция 14. Современные концепции воспитания и поликультурное образование**

Современные воспитательные концепции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Системное построение процесса воспитания** | **Системно-ролевая теория формирования личности** | **Воспитание как пед-й компонент социализации** | **Формирование образа жизни, достойной Человека** |
| Авторы | Л.И.Новикова, Н.Л.Селиванова, В.А. Караковский «Воспитание? Воспитание… Воспитание!» | Н.М.Таланчук  «Введение в неопедагогику» (1991г.) | М.И.Рожков, Л.В.Байбородова, О.С.Гребенюк, С.Л.Паладьев и др.  «Организация восп-го процесса в школе» (2000г.) | Н.Е.Щуркова  «Образ жизни, достойной Человека и его формирование у школьника» и др.\* |
| Понятие «воспитание» | В.- целенаправленное управление процессом развития личности | В. – процесс человековедения, протекающий как целенаправленное регулирование освоения личностью системы социальных ролей \* | В. – пед-й компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека \* | В.- целенаправленное, организованное профессионалом-педагогом восхождение ребёнка к культуре современного общества, как развитие способности жить в нём и сознательно строить свою жизнь, достойную Человека \* |
| Цели воспитания | Цель – всестороннее гармоничное развитие личности  5 восп-х задач:   1. Ф-е целостной и научно обоснованной картины мира 2. Ф-е гражданского самосознания, ответственности за судьбу Родины 3. Приобщ-е к общечел-м ценностям 4. Р-е креативности как черты личности 5. Помощь в осознании собст-го Я, в самореализации   Принципы:   * Личностный подход * Гум-кий подход к построению отношений * Средовой подход * Дифференцированный подход * Природосообразность * Культуросообразность * Эстетизация среды жизнедеятельности | Цель – формирование гармонически развитой личности, готовой и способной полноценно выполнять систему социальных ролей \*\* | Цель –  *Идеальная*: гармонично развитый человек  *Реальная:* в сответствии с особенностями воспитанников и спецификой условий их развития  Принципы:   * Гуманистической ориентации воспитания \* * Социальной адекватности воспитания \* * Индивидуализации воспитания \* * Социального закаливания \* * Создание воспит-й среды \* | Цель – личность, способная строить свою жизнь, достойную Человека.  У такой жизни есть три основания: истина, добро, красота \*  Принципы:   * Ориентации на социально-ценностные отношения \* * Субъектности * Принятия ребёнка как данности |
| Содержание воспитания | Основа с-я: общечеловеческие ценности (Человек, Семья, Труд, Знания, Культура, Отечество, Земля, Мир)  Пути реализации:   * Создание комплексной программы * Ф-е отдельных целевых программ * Р-ка общ-х договоров, фиксирующих нормы отношений в конкретном коллективе * Раздел плана (ц-ти – н-ли месяца) | Основа с-я: совокупность социальных ролей и соответствующих им социальных ценностей, которые необходимо освоить ребёнку в том или ином возрасте \* | Содержание воспитания должно обеспечить развитие всех сущностных сфер человека: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, саморегуляции, предметно-практической, экзистенциальной. \* | Основу с-я составляют  три направления:  философическое, \*  диалогическое, \*  этическое воспитание \* |
| Механизм реализации | Функционирование в.с.  В.С. – это сложное социально-педагогическое образование, включающее в себя комплекс взаимосвязанных компонентов: цели, деятельность, субъекты деятельности, отношения, освоенная среда, управление, обеспечивающее интеграцию компонентов в целостную систему. | Использование форм и методов социального наследования через оказание педагогической помощи учащимся в освоении и выполнении социальных ролей  Система восп-х функций:   * Диагностическая * Целевой ориентации * Планирование * Организаторская * Мобилизационно-побудительная * Коммуникативная * Формирующая * Контрольно-аналитическая и оценочная * Координация и коррекция * Совершенствование   Методы в-й д-ти = функциям \* | Формы, методы и приёмы воспитательного взаимодействия педагогов и учащихся; их правильный выбор  (см.таблицу) | Постепенное, пошаговое движение:   1. ф-е отношения к природе как общему дому человека (1 класс) 2. понимание и принятие норм культурной жизни   (2-4 класс)   1. ф-е предст-й о человеке как субъекте жизни и наивысшей ценности на Земле (5-6 класс) 2. ф-е ценностного отн-я к социальному устройству человеческой жизни (7-8 класс) 3. ф-е образа жизни, достойной Человека (9-10 класс) 4. ф-е жизненной позиции, развитие способности к выбору жизн-го пути ( 10-11кл.)   \* |
| Критерии и показатели эффективности в-го процесса | Критерии факта:   1. упорядоченность жизнедеятельности школы 2. наличие сложившегося шк-го к-ва, сплочённость школы «по вертикали» 3. интегрированность в-х воздействий в комплексы (центры, клубы, ключевые дела)   Критерии качества:   1. степень приближённости системы к целям, реализация пед-й концепции 2. общий псих-й климат школы, стиль отн-й, комфорт 3. уровень воспитанности уч-в школы | Критерии – это показатели готовности и способности личности выполнять объективно существующую систему социальных ролей  Критерии воспитанности производны от социальных ролей: сколько с-х ролей, столько и критериев \* | Нецелесообразно использовать единые для всех ОУ критерии и показатели.  Д. быть конкретными, доступными для измерения, понятными для детей и взрослых.  Важные компоненты:   1. Изучение воспитанности школьников 2. Диагностика уровня развития коллектива 3. Исследование организационных аспектов восп-й деятельности | Главный критерий – воспитанность учащихся, три главных основания… могут выполнять роль показателей воспитанности   * + внешний облик * физич-е и психич-е развитие * поведение * качественность р-й д-ти * способности и самочувствие * ценностные предпочтения * отношение к своему Я |
|  | **Воспитание ребёнка как человека культуры** | **Педагогическая поддержка ребёнка и процесса его развития** | **Самовоспитание школьников** | **Воспитание на основе потребностей** |
| Авторы | Е.В.Бондаревская «Педагогика: личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания» (1999г.) | О.С.Газман  Газета «1 сентября» №119  1995г. «Потери и обретения в воспитании после 10 лет перестройки»  Н.Б.Крылова, Т.В.Анохина,  С.М.Юсфин «Кл. рук-ль» 2000г. №3 | Г.К.Селевко  «Руководство по организации самовоспитания школьников» | В.П.Созонов «Организация воспитательной работы в классе» (2000г.) |
| Понятие «воспитание» | В.- процесс помощи ребёнку в становлении его субъектности, культурной идентификации, социализации, жизненном самоопределении. | В.- специально организованный процесс предъявления социально одобряемых ценностей, нормативных качеств личности и образцов поведения.  П.п. – превентивная и оперативная помощь детям в решении их индивидуальных проблем. | Самовоспитание – процесс осознанного, управляемого самой личностью развития, в котором в субъективных целях и интересах самой личности целенаправленно формируются и развиваются её качества и способности. | В.- деятельность педагога, направленная на создание  Псих.-пед. условий для удовлетворения базовых потребностей школьника:   * в творческой деятельности * быть здоровым * в защищённости, безопастности * в уважении, признании * в смысле жизни * в самореализации * в удовольствии, наслаждении |
| Цели воспитания | Цель – целостный человек культуры.  (ядро такой личности – субъектность)  Ч.к. – свободная личность\*  Ч.к.- гуманная личность\*  Ч.к.- духовная личность\*  Ч.к. – творческая и адаптивная личность\*  Цель конкретизируется в *личностном образе ребёнка.(*принципы\*\*\*\*\*) | Цель – идеал  Цель – дать каждому школьнику базовое образование и культуру и на их основе предоставить условия для развития тех сторон личности, для которых есть наиболее благоприятные условия.  Нормы поддержки (8) | Цель – воспитать активного, инициативного, самостоятельного гражданина, просвещённого, культурного человека, заботливого семьянина и мастера в своём профессиональном деле, способного к постоянному самосовершенствованию.  Принципы \*(зачитать) | Цель – обеспечивать необходимые условия для удовлетворения базовых потребностей личности учащегося.  Принципы:   * природосообразности * целостности * деятельностный * эгоцентрированный * возрастной * гуманизма |
| Содержание воспитания | Основа с-я: субъективный опыт личности с его ценностями и смыслами, умениями и способностями, социальными навыками и способами поведения.  Компоненты л-го опыта:   * аксиологический * культурологический * жизнетворческий * морально-этический * гражданский * личностный * индивидуально-творческий \* | Основа с-я: базовая культура личности, включающая в себя оптимальное наличие свойств, качеств, ориентаций личности, позволяющих индивиду развиваться в гармонии с общественной культурой.  Приоритетные направления базовой культуры:   * культура жизненного самоопределения * культура семейных отношений * экономическая культура и культура труда * политическая и правовая культура * интел-я, нрав-я и коммун-я культура * экологич-я культура * художеств-я культура * физическая культура | ЗУНы, позволяющие вести ребёнку работу по самопознанию, самоутверждению, самореализации. Они приобретаются в учебной и внеклассной деятельности, в процессе которой создаются социальные ситуации-пробы, предст-е собой упражнения по самооценке учащимися своих возможностей и выбору адекватных способов поведения.  Благодаря этому ф-ся потребность и способность  осущ-ть работу по самосовершенствованию. | С-е в-я должно служить целям жизни воспит-ка и быть связано со становлением мотивационно-потребностной сферы личности ребёнка. |
| Механизм воспитания | В. – процесс субъект-субъектного взаимодействия.  Ключевые слова – педагогическая помощи и поддержка.  Компоненты технологии л-но-ориен-го воспитания:   * изучение узловых событий жизни ребёнка * пед-я интерпретация его инд-х особенностей * эмпатическое принятие уч-ка * совместное проектир-е этапов его раз-я * адаптация восп-х средств к хар-ру ребёнка * вовлечение его в пед-е и жизнен-е события * раскрепощение для диалога, творчества и т.д. | Взаимосвязанные действия  педагога и ребёнка, выполняемые на 5 этапах:   1. диагностический (фиксация проблемы) 2. поисковый (причины проблемы) 3. договорный (проектирование действий) 4. деятельностный 5. рефлексивный   «Воспитание без желания самого ребёнка совершенствовать себя невозможно» (О.С.Газман) | Технология самовоспитания: Теория, Практика, Методика.  (см.схему) | Необходимость знать и учитывать закономерности, логику и стадии развития личности ребёнка; осознавать, что каждому этапу личностного развития соотв-т:   1. определённая общность людей 2. определённая ведущая деятельность 3. опр-е психич-е новообразования   Учёт ведущих для данного возраста потребностей:  Мл.шк-к – псих-й комфорт, игра;  Ср. шк-к – самоутверждение;  Ст.шк-к – поиски себя, философствование, мечты. |
| Критерии и показатели эффективности | Критерии воспитанности:   1. уровень ценностно-смыслового развития и самоорганизации личности 2. способность к нравственной саморегуляции поведения 3. мера педаг-й помощи, кот-я необходима уч-ся   Вместо модели выпускника – образ свободной духовной личности, ориентир-й на ценности мировой и нац-й культуры. | Критерии результативности в-го п-са:   * готовность ребёнка к самоопределению, самореализации * развитость индивидуальных способностей ученика * нравственная направленность личности * физическое и психическое здоровье * сформированность базовой культуры * защищённость и комфортность ребёнка в школьной сообщности | Постоянно действующий режим диагностики и самодиагностики.  Применяется 100-бальная шкала измерения методов педагогического наблюдения. | Два пути оценивания результатов восп-й д-ти:   1. оценивание работы воспитателя по качеству созданных им условий 2. оценка личности воспитанника (внутреннего мира, отношений, установок)\* |

**Лекция 15. Проблемы реализации концепции поликультурного воспитания в педагогическом процессе образовательных учреждений**

Под этнокультурным компонентом мы понимаем все то, что способствует развитию творческих возможностей ребенка, дает более полное представление о богатстве национальной культуры, уклада жизни народа, его истории, языка, литературы, духовных целях и ценностях, что способствует развитию всесторонне развитой гармоничной личности, патриота своей Родины, человека высоко нравственного, толерантного к народам мировой цивилизации.

Задачей школы стало последовательное развитие и совершенствование учебного процесса в неразрывной связи с воспитанием школьников в духе ценностей культуры мира. Одним из способов внедрения этнокультурного компонента стала корректировка учебного плана и программ, а также разработка и внедрение педагогических технологий и авторских, модифицированных программ, отражающих основные направления школы с этнокультурным русским компонентом.

На этапе становления школы с этнокультурным компонентом, внедрения и тиражирования в учебном процессе разработанных программ, была осознана необходимость создания программы воспитательной работы, включающей традиционные для общеобразовательного учреждения направления, учитывающей интересы всех субъектов учебно-воспитательного процесса: учащихся, учителей, родителей. Таким образом, творческое отношение к воспитанию школьников, бережно хранимые и преподаваемые традиции школы, достаточный уровень базовых знаний учащихся, обогащенный национальными традициями, позволяют школе стать воспитывающей средой, влияющей на личностное развитие ребенка и содействующей его вхождению в современную культуру.

Происходящие изменения, охватившие все сферы социально-экономической жизни республики, сопровождаются сложными процессами перемен в сознании людей, требуют приращения фундаментальных и универсальных знаний, их реализацию через систему образования. В этой связи в Концепции гуманитарного образования в Республике Казахстан (1994 г.): отмечено: «Поскольку прежняя система образования в республике была ориентирована в основном на ¦ образцы научного знания прошлого, без должного учета природы человека, ее жизненных интересов и потребностей, истинных ценностей культуры, что привело к унификации образования и следованию единым постулатам и канонам, то необходимо критически пересмотреть данную ориентацию педагогики и, сохранив все ценное, реформировать ее в соответствии с этническими потребностями обучаемой аудитории».

В разработанных несколько лет назад Концепции гуманитарного образования в Республике Казахстан (1994), Концепции государственной политики в области образования Республики Казахстан (1995), Концепции этнокультурного образования в Республике Казахстан (1996), утвержденных Национальным советом по государственной политике при Президенте Республики Казахстан, отмечалось, что необходимо пересмотреть прежнюю систему образования, которая была построена без должного учета многовековых традиций национальной культуры.

В этих документах подчеркивается, что, сохраняя все ценное, следует реформировать образовательную систему в соответствии с реальными этническими потребностями, с учетом культурно-исторических и национально-культурных традиций народов Республики Казахстан. Становление государственной независимости Республики Казахстан, курс на демократические реформы, признание прав и свобод человека независимо от национальной принадлежности требуют переориентации всей образовательной сферы на реализацию национально-культурных и языковых интересов населения, создания преемственной системы этнокультурного образования, определения его содержательных аспектов и особенностей. Необходимо учитывать многонациональный состав населения: в Казахстане проживают представители более 120 наций и народностей. Этническое многообразие, наличие крупных религиозных концессий, а также ориентация населения на два языка - государственный казахский и русский, усиливают актуальность проблемы исследования.

Однако до настоящего времени целостного исследования проблемы развития этнокультурного образования в Казахстане не проводилось. Изучение народной педагогики в современных условиях открывает обширное и богатейшее поле для анализа истоков национального педагогического сознания, национальной педагогической мысли.

Народ из поколения в поколение передавал и передает свой общественный и социальный опыт, духовное богатство, как дань старшего поколения младшему, создавая тем самым историю материальной и духовной культуры общества. Преемственность дает возможность новым поколениям вобрать в себя и развивать все лучшее, что было создано предшествующей историей человечества, обогатить в новых условиях многообразие духовных ценностей общества. В этом историческом процессе народ не только сила, выступающая первым создателем материальных благ, но единственный и неиссякаемый источник ценностей, первый поэт и философ.

Содержание этнокультурного образования ориентирует воспитание и развитие личности ребенка на формирование так называемых базовых социокультурных идентичностей, которые, как правило, являются пожизненными и задают расположение, самовосприятие человека в мире. К базовым относятся гражданская (общенациональная) принадлежность, конфессиональная, цивилизационнная принадлежность. В массовом сознании совокупность базовых идентичностей образует обычно целостный образ родной страны, Родины, который включён в образ остального мира. Особо важную роль в формировании этого образа и гармонизации его составляющих играет свободное владение государственным языком страны.

В концепции 1994 года определены три типа культурных общностей, разных по своим масштабам и характеру идентичности, на которые ориентирует содержание московского компонента этнокультурного образования. На этническую общность, к которой ребенок принадлежит по происхождению, сохраняя ее язык, культурное наследие, обычаи и традиции предков. Субъектами этнокультурного образования (особенно в плане определения его целей и задач) выступают государство как представитель общества в целом, региональные органы власти как представители регионального сообщества, отдельные группы граждан, стремящихся к сохранению своей этнокультурной и языковой идентичности. Особенность этнокультурного образования заключается в том, что оно допускает – в установленных законом пределах – свободное мировоззренческое самоопределение, получение образования в соответствии со своими мировоззренческими установками, выбором родителей как законных представителей ребенка. Это придает этнокультурному образованию в целом принципиальную мировоззренческую многозначность и культурный плюрализм.

Ценность заложенного в содержании этнокультурного образования потенциала мировоззренческого и культурного разнообразия, необходимость его сохранения и гармоничного развития выражают мировоззренческие и нормативно-правовые принципы развития данной образовательной области.

Именно образованный человек причастен к исторической и культурной традиции. Он ощущает принадлежность к определенной общности и народу, у него сформированы культурные потребности: стремление к нравственности, осмысленной деятельности, красоте, высшим духовным началам. Другое образовательное требование - понимание и принятие иной культуры. Лишь при взаимодействии, диалоге культур проявляются принципы и особенности каждой отдельной культуры.

Этнокультурное образование - это образование, направленное на сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре с одновременным освоением ценностей мировой культуры. Принятие идеи этнокультурного образования означает создание национальной системы обучения и воспитания.

В качестве основных задач этнокультурного образования выдвигаются:   
- воспитание поликультурной личности: создание условий для идентификации личности со своей исконной культурой и усвоения других культур. Ориентация на диалог культур, их взаимообогащение;

- формирование многоязычного индивида: подготовка граждан, способных эффективно общаться на родном, государственном и русском языках. Реализация тем самым модели «двух лояльностей»: по отношению к собственной этнонациональной группе и по отношению к государству. В реальной практике речь может идти об эффективном владении тремя, четырьмя и более языками.

Необходимой предпосылкой становления в Казахстане системы этнокультурного образования является создание этнокультурного образовательного пространства. Под этнокультурным пространством подразумевается культурная почва, поле для развития этнических культур, материальные условия развития национально-культурных общностей. Этнокультурное пространство есть, с одной стороны, необходимое условие для этнокультурного образования, с другой - отдельные его элементы воспроизводят этнокультурное образование. Этнокультурное образовательное пространство - это семья, материнская школа, детские дошкольные учреждения, школы, вузы, национально-культурные центры, кружки и курсы. Оно с точки зрения структуры должно состоять из трех органически взаимосвязанных частей: институциональные (школы, колледжи, вузы и т.д.), внеинституциональная (курсы, библиотеки, радио и т.д.), неформальная (обучение и воспитание в семье, общение в кругу друзей, соседей и т.д.).

Этнокультурное образовательное пространство в этой части создается тем, на каком языке преподаются учебные дисциплины, какие предметы изучаются и каково содержание изучаемых курсов. Родной и государственный языки должны стать языками обучения и общения уже в детских садах. Важно здесь государственный язык превратить в язык общения.

Этнокультурное образовательное пространство может быть создано наиболее эффективно в школах. Основные языки обучения: государственный и русский. Всем желающим кроме этого может быть предоставлена возможность дополнительного изучения родного языка, литературы, истории. В местах компактного проживания этнических групп могут быть созданы, наряду с основным типом школ, школы с преподаванием предметов на родном языке и обязательным глубоким изучением с первого по выпускной классы государственного языка.

В средних специальных и высших учебных заведениях этнокультурное образовательное пространство создается также языками обучения и содержанием курсов. Особое значение данного образования в том, что здесь готовятся кадры, от которых в первую очередь зависит создание этнокультурного образовательного пространства в детских садах и школах. Поэтому особого внимания в рамках реализации Концепции требуют пединституты, учебные заведения культуры, университеты.

Переход к системе этнокультурного образования не одномоментный акт, а длительный процесс, имеющий свои этапы. Условно можно выделить три основных этапа переориентации системы образования, охватывающих длительную перспективу с учетом социально-экономических и демографических реалий.

На первом этапе, подготовительном, надо будет создать все предварительные условия для формирования этнокультурного образовательного пространства. Это - разработка законодательных актов по обеспечению культурных свобод и прав, по охране культурно-исторического наследия этносов Казахстана. Принятие специальных государственных и региональных программ сохранения, возрождения и развития языков и культур этносов, проживающих в стране. Подготовка и подписание двух- и многосторонних государственных соглашений и международных актов по проблемам этнокультурного образования. Осуществление постоянного анализа этнокультурных образовательных потребностей населения в режиме мониторинга. Работа над созданием учебников и учебно-методической литературы нового поколения.   
Содержанием второго, основного, этапа должно стать введение двуязычного образования в школах, во внеинституциональном обучении.

Предстоит начать подготовку специалистов по многоязычному обучению в педагогических колледжах, институтах и университетах. Уделить особое внимание выпуску специалистов, преподающих на государственном языке. Наладить систему переподготовки кадров учителей и преподавателей, в первую очередь, учителей казахского и русского языков. В целях возрождения родного языка этнических групп в местах их компактного проживания продолжить развитие сети дошкольных учреждений, школ, лицеев, гимназий.

Для дошкольных учреждений разработать программы воспитания и обучения, учебно-методические пособия и фильмы, компьютерные игры на национальных языках. Внедрить в школах интегрированные курсы «Казахский и иностранные языки», «История культуры народов Казахстана и мировая культура» и т.д.

На третьем, заключительном, этапе предполагается завершить работу по подготовке экспериментальных и типовых учебников, учебных пособий и справочников, терминологических словарей на национальных языках. Издать казахстанскую энциклопедию народной педагогики, антологию фольклора и памятники словесности этносов страны. Осуществлять ежегодное, нарастающее по объемам, издание учебных, наглядных и справочных пособий, книг с параллельными текстами для детей, сказок и мифов, двуязычных и многоязычных словарей, разговорников и самоучителей. Наладить выпуск периодических изданий на языках этнических групп. Выделить время на радио и телевидении для вещания на языках этносов Казахстана, предусмотрев на них специальные учебные передачи и курсы языков.