# **Глава 4**

# **Поликультурное образование: диалог культур и**

# **билингвальное обучение**

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е годы, когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка обучения, идей народной педагогики, рост влияния религии на формирование самосознания личности. В этих условиях поликультурное образование, с одной стороны, способствует этнической идентификации и формированию культурного самосознания обучаемых, а с другой сторо-ны, препятствует их этнокультурной изоляции от других стран и народов.

Важной предпосылкой поликультурного образования является становление и развитие в России гражданского демократического общества, в котором усиливается борьба с шовинизмом, расизмом, этническим эгоизмом, и в то же время проявляется открытость по отношению к другим странам, народам и культурам, осуществляется воспитание в духе мира и взаимопонимания.

Важной социально-политической детерминантой развития поликультурного образования является интенсивное развитие интеграционных процессов как важной составной развития современного мира, а также стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие. Интеграционные процессы способствуют превращению Европы в многоязычное пространство, в котором национальные языки имеют равные права. С открытием границ между государствами усиливается мобильность людей, их мотивация к изучению иностранных языков, а также к установлению и поддержанию контактов внутри своей страны и за рубежом.

Наряду с этим, как указывалось выше, усиливается проблема сохранения национально-культурного своеобразия, что наиболее ярко проявляется в понимании поликультурного образования в развивающихся странах.

Поскольку наступление мирового рынка несет с собой не только экономическую зависимость, но и распространение чужой культуры, на первый план в этих странах выходят проблемы формирования культурного самосознания. Многие авторы видят тесную взаимосвязь между сохранением культурной идентичности народа и экономической независимостью страны. При разработке проблем поликультурного образования в педагогике развивающихся стран отмечается стремление по-новому осознать свой жизненный стиль, особенности национального мышления, воспитательные традиции и т.д. В связи с этим в европейской педагогике появились новые тенденции - стремление «преодолеть монокультурную, евроцентрическую ориентацию, воспользоваться опытом неевропейских народов» (Диас). Усилия педагогов направлены на достижение синтеза культурно-специфических когнитивных стилей, социальных моделей поведения и коммуникационных кодов. Чтобы добиться единства формально-абстрактного, независимого от окружения мышления, которое преобладает в развитых странах, и мышления, опирающегося на непосредственный опыт и чувственное восприятие, которое характерно для развивающихся стран. В таком контексте речь может идти не только о поликультурном, но и транскультурном образовании (Schöfthaller).

Развитие поликультурного образования обусловлено не только современными историческими и социокультурными предпосылками, но и опирается на ряд традиций отечественной и зарубежной философии, педагогики и психологии. Большой интерес, например, представляет программа «Панпедия», разработанная Коменским в XVI веке. Великий мыслитель, исходя из посылки об общности людей, их потребностей и устремлений, обосновывает панпедию как программу универсального воспитания всего человеческого рода. Существенную часть «Панпедии» составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей.

Пониманию сущности, целей, функций поликультурного образования помогают идеи Н.К. Рериха о «благодетельном синтезе», под которым он понимает «единение культур», создающее благотворное сотрудничество людей, а также идеи выдающихся философов и историков современности (Н.А.Данилевский, Э.Мейлер, А.Тойнби, Ю. Яковец) о целостности культурно-исторического развития человечества и наличии некоторых сходных принципов функционирования культур разных народов.

Большой интерес для понимания роли поликультурного образования в становлении личности представляют идеи П.Ф.Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. К особенностям педагогического процесса, обусловленным национальными ценностями, П.Ф.Каптерев относил язык, религию, быт. Он призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству: «сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными данному». По П.Ф.Каптереву, педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельности по достижению общечеловеческого идеала. В воспитании, подчеркивал он, «нужно обратиться не к одному народу, а ко многим, рассмотреть их идеалы и ценными чужими свойствами пополнить недостатки своего национального идеала; народное нужно сочетать с инородным, со всенародным и общечеловеческим».

Важные выгоды для обоснования поликультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л.С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении (освоении) культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии индивида появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва в социальном, потом психологическом, вначале между людьми – как категория интерпсихическая, затем внутри индивида – как категория интрапсихическая. Переход извне вовнутрь трансформирует сам процесс, изменяет его структуру и функции. За всеми высшими функциями, их отношениями генетически стоят социальные отношения, реальные отношения. Существенное влияние на развитие поликультурного образования в различных странах мира оказывают процессы, происходящие сегодня непосредственно в самой системе образования и связанные с активным включением в образовательный процесс таких альтернативных идей как идея открытости, партисипативности и многоперспективного планирования.

Изучение всего комплекса перечисленных выше исторических и социально-культурных факторов, а также философско-педагоги-ческих и психологических детерминант позволяет нам выделить наиболее распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования.

Обозначим первый из них как аккультурационный. С этим подходом связано и появление самого термина «поликультурное образование». Первоначальные теоретические и практические многокультурные элементы, внесенные в педагогическую жизнь различных стран в 60-70-е годы, известны как многоэтническое образование (multiethnic education), ставившее своей целью создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп. Однако, под влиянием новой волны эмигрантов, нахлынувшей в 70-80-е годы (США, Канада, Германия и др.), эти многоэтнические перспективы довольно быстро претерпели концептуальные трансформации и выкристаллизовались в современное понимание поликультурного образования.

В рамках аккультурационного подхода большая часть зарубежных исследований придерживается мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. Бос-Нюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» (Migrantenkultur) является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции (29, с.358). Поликультурное образование должно включать в себя изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров (29, с.359). Такая формулировка задач поликультурного образования предполагает необходимость серьезного изучения культуры мигрантов, но избегает таких педагогических штампов, как «взаимное культурно обогащение». Обобщающим, на наш взгляд, является высказывание Зандфукса: «Поликультурное образование рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества как взаимная открытость, интерес и терпимость» (60, с.1150).

В фокусе аккультурационного подхода центральное место занимает вопрос о культурной идентичности (наборе культурных форм, черт, характеристик) человека. При его рассмотрении поликультурное образование базируется прежде всего на экзистенциалистских идеях свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком.

В рамках аккультариционного подхода может быть рассмотрена и распространенная в зарубежной педагогике концепция бикультурного образования (Фтенакис и др.), в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных школьников и студентов из групп языковых меньшинств. Упоминание в одном и том же контексте понятий «культурная» и «бикультурная идентичность» не является противоречием, а напротив, подчеркивает зависимость становления идентичности от жизненной практики, указывает на её изменяемость и необходимость открытости». Фтенакис говорит о том, что «представители этнолингвистических меньшинств лишь тогда смогут стать действительно бикультурными членами нового для них общества, когда они осознают свое собственное лингвистическое и культурное наследие» (60, с.11). Автор говорит о становлении «билингвально-бикультурной идентичности». Цели би-культурного образования формулируются его сторонниками следую-щим образом: «Бикультурное образование способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе. Бикультурное образование должно предусматривать постоянное сравнение двух культур и развивать способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность» (31, с.20).

В русле аккультурационного подхода к поликультурному образованию выдержаны и работы таких отечественных исследователей, как Б.Э.Корнусова, которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения; Р.Хайруллин, исследующий состояние и перспективы развития национальных систем образования в России и рассматривающий интернационализацию сознания обучающихся через поликультурное образование как оптимальный путь подготовки личности к жизни в поликультурном окружении.

В целом в отечественных исследованиях аккультурационный подход не получил значительного распространения, ибо для России более актуальным является сохранение и обогащение как русской культуры, выступающей в нашей стране в качестве доминирующей, так и национально-культурного своеобразия других народов, населяющих Россию.

В этой связи большее значение нашего исследования приобретает диалоговый подход, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланитарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное культурно-образовательное пространство.

Философско-методологической основой данного подхода является такое понимание диалога, когда все философские системы не отвергаются и даже не снимаются в гегелевском смысле слова, а сосуществуют и взаимодействуют (В.С.Библер) Гуманизм такого взаимодействия заключается в том, что каждый субъект культуры должен пережить неполноту бытия перед бесконечным разнообразием всей мировой культуры. В таких условиях единственно разумной и вместе с тем нравственной дорогой подлинного объединения различных культур может быть признан только диалог между ними.

Существование человека является всегда «со-бытием» с другими людьми (Бубер). Это становится исходной предпосылкой и выступает в качестве основного принципа для вех разновидностей философии диалога.

Диалог как способ общения людей в его научном осмыслении был введен еще Сократом и использован в качестве метода получения знаний. В основе сократовского метода находится переход от обыденных представлений к уровню философского осмысления проблемы в последовательных обобщениях.

Тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX века в работах К.Ясперса, О.Шпенглера, М.Бубера, М.Бахтина. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л. Баткина, М.Кагана, на рубеже 80-х-90-х гг. – в работах П.Гайденко, В.Библера и др.

Так, Ясперс возвел способность коммуникации в ранг «гносиологического критерия истины», Бахтин перевел понятие «диалог» из литературного жанра в философскую категорию.

Проблема диалога в культуре (вслед за Бахтиным) выходит на существенные характеристики культуры, важнейшей из которых, с точки зрения нашего исследования, является универсальным принципом, который организует мышление человека, обеспечивает саморазвитие культуры, воспроизводство личности, способность к коммуникации. Все исторические и культурные явления выступают продуктом общения, взаимодействий, следствием взаимоотношений с самим собой, социумом, с универсумом.

В ходе историко-культурного процесса диалог вели различные религиозные и идеологические системы, народная и профессиональная культура, диалогичны были взаимоотношения отдельных национальных культур и культурных эпох. Диалог шел по времени и пространстве, он пронизывал ткань истории и культуры по вертикали и горизонтали. Диалог выступал как самостоятельный литературный жанр, как форма научного трактата, а диалогичность – как внутреннее свойство текстов, созданных различными искусствами.

Признание принципа диалогичности не является общепризнанным в педагогике и философии.

Так, О.Шпенглер и его последователи считали, что культура является «организмом», который, во-первых, обладает жестким сквозным единством, во-вторых, строго обособлен от других «организмов», ему подобных. Таким образом, утверждая, что единой человеческой культуры нет и быть не может, Шпенглер полностью отрицает какое бы то ни было влияние и наследование элементов различных культур. Мыслитель считает, что каждому культурному «организму» отмерен определенный срок существования, но уникальность последнего не позволяет ему вступать в общение, в диалогическое соприкосновение с другими культурами.

Иными словами, выдвигается тезис о самодостаточности культуры, её способности к обособленному развитию. В этой связи Д.Драгунский замечает, что иллюзия самодостаточности, иногда возникающая при рассмотрении «мощных» культур и служащая своего рода оправданием культурного изоляционизма основывается на наличии внутри таких культур большого числа эстетических, мировоззренческих оппозиций, как бы обеспечивающих саморазвитие без влияния из вне. Но подобные оппозиции формируются инокультурными воздействиями, часто настолько глубоко освоенными, встроенными в культуры, что они уже не воспринимаются как чужие.

Таким образом, мы можем констатировать, что отношения между культурами могут быть различными:

а) отношения одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой (12, с.23-215),

б) отношения неприятия одной культуры другой,

в) отношения взаимодействия и взаимообогащения, т.е. отноше-ния культур друг к другу как равноценным субъектам.

Следствием культивирования первого типа отношений в обществе является укоренение в общественном сознании представителей культуры, которая выступает в функции объекта, комплекса неполноценности, вплоть до самоотречения от своей самобытности, к добровольному подчинению другой культуре - таковы явления англомании, франкомании, германофильства и др. В результате культивирования в обществе отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными». Поликультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры».

1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.
2. Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой её существованию.
3. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.
4. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.
5. Культурные особенности не нарушают единство всеобщих ценностей, которые объединяют наши народы, более того, они делают их более плодотворными. Многообразие составляет саму основу культурной самобытности там, где бок о бок существуют разные традиции.
6. Международное сообщество считает своим долгом сохранять и защищать культурное наследие каждого народа.
7. Все это требует такой культурной политики, которая бы охраняла, развивала и обогащала самобытность и культурное наследие каждого народа, обеспечивала полное уважение культурных меньшинств и других культур мира. Незнание культуры той или иной группы или её уничтожение обедняет человечество в целом.
8. Необходимо признать равенство в достоинстве всех культур и права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать, сохранять свою культурную самобытность и обеспечивать её уважение (Декларацию Мехико по политике в области культуры, 1984, с.78-79).
9. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает (выделено нами).

Таким образом, диалогичность – это особое качество культуры, стремящейся к цельности. Это качество обеспечивает механизм самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать её стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогичность позволяет принять чужие аргументы, чужой опыт, всегда ищет баланса, компромисса. Как писал Л.Н.Толстой «… есть самая важное – жизнь. Но жизнь ещё связана с жизнью других людей и в настоящем, и в прошедшем, и в будущем. Жизнь – тем более жизнь, чем теснее она связана с жизнью других, с общей жизнью».

В процессе поликультурного образования связь эта обеспечивается подготовка обучающихся к пониманию другой культуры, к признанию окружающего разнообразия.

Важным философско-культурологическим основанием поликуль-турного образования является тезис о культурном плюрализме, призванном отразить в специфически преломленном (аккультурированном) виде многоплановость и противоречивость социальной действительности. Мы должны признать, что мир – это различие, а поэтому необходимо единение культурного многообразия. Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Убежденный сторонник «культуры многотонности Бахтин писал: «Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она сама себе не ставила, мы ищем в ней ответа на эти вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, новые смысловые глубины… При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» (М. Бахтин).

Когда при поликультурном образовании учащиеся приобщаются к элементам «чужой» культуры, когда происходит диалогическая встреча культуры родной и «иной» – всегда возникает вопрос – какие культуры имеются в виду: прошлого, настоящего, будущего; только зарождающиеся или полностью раскрывшиеся в процессе исторического развития? В этом плане принципиально важным является трактовка культуры Бахтиным, которую он представлял как дифференцированное триединство, напластовавшиеся друг над другом смысловые слои. Первый слой – исторически снятое содержание - открыт в прошлое и неразрывно связан с предшествующими культурными эпохами. Второй слой отражает своеобразие текущего момента и воплощает в себе смысловую актуальность культуры в узком, специальном значении этого слова.

Как отмечает Драгунский, «непрерывная изменчивость, текучесть современности преломляется здесь в том, что смысловая активность культуры в каждый данный момент может под влиянием даже чисто внешних для культуры факторов утратиться, потеряться и, таким образом, актуальное содержание культуры незаметно для себя «перетечет» в пласт «слойного» содержания. В то же время место актуального содержания займут те ценности и смыслы, которые до недавнего времени могли быть причислены лишь к разряду потенциальных».

Третий слой культуры – потенциальное содержание – открыт в будущее, в грядущие культурные эпохи.

Итак, в процессе поликультурного образования мы сталкиваемся с дифференцированными единствами культуры прошлого, настоящего и будущего, которые могут быть осмыслены лишь в их исторической преемственности и взаимосвязи. Каждое из этих единств «трехслойно», в каждом есть своё «снятое», своё актуальное и свое потенциальное содержание (смысл, значение). Потенциальный смысл прошлого и «снятое» предвосхищение будущего встречаются в актуальном содержании настоящего. «Снятое» содержание настоящего узнается во многом в актуальном предшествующего прошлого, а потенциальный смысл настоящего откликается так или иначе в актуальном содержании будущего, следующего за настоящим. Так, представление о культуре как об открытом дифференцированном единстве позволяет осмыслить череду типологически различных и исторически удаленных друг от друга культур как длящееся во времени целостно-смысловое единство, как некоторый непрерывный исторически-изменчивый, противоречивый, но внутренне целостный континуум всеобщей человеческой культуры.

При этом взаимное отталкивание, полемическая предубежденность старого и нового в культуре, борьба сменяющих друг друга культурных систем за господство над умами и чувствами людей не могут отменить ни их преемственности, ни их взаимопритяжения, ни аккумуляции общего ценностно-смыслового содержания всех культур в качестве единой культуры, т.е. очеловеченного, освоенного человеком мира.

С другой стороны, то же представление о дифференцированном единстве культуры как об открытой системе позволяет осмыслить разноголосие культуры одного времени как содержательные пласты ценностей, значений и смыслов, укорененные в различных исторических эпохах, в разных этапах единого культурно-исторического развития, т.е. выстроить одновременность культурных явлений как исторический процесс, в котором осуществляется смена ценностных критериев.

Для осмысления философии современного поликультурного образования определенно интересен подход В.С.Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания, мышления судьбы. В понимании диалогической школы Библера, культура приобретается в межчеловеческих отношениях и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Фактически такой подход обусловлен попыткой осмысления культуры в рамках парадигмы постмодерна и дает понимание объективного базиса диалогичности, присущей глубинным смыслам культуры. Согласно Библеру: «Современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшее» достижение человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени). Аналогичное положение извечно угадывалось в сфере культуры, той формы культуры, что всегда строится не в процедуре снятия, но в ситуации встречи (и трагического сопряжения) уникальных и неповторимых личностных феноменов. В XX веке даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка, или в пределах самой западной культуры, - Античное, Средневековое, Нововременное мышление) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и «вечных вопросов бытия». И – в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления».

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур прежде всего как общение сознаний. Под сознание в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Поскольку одной из глобальных целей поликультурного образования является достижение понимания в широком смысле для нас представляется важным, что при общении сознаний как диалоге культур понимание выступает в виде перевода представлений одной культуры в представления другой. При анализе этого феномена учащийся в процессе поликультурного образования сталкивается с такими фактами: во-первых, близости культур, если существует общность сознаний, пересечение их; во-вторых, двухфокусности, амбивалентности, диалогичности: одно и то же явление учащиеся интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности, не отторгая иное представление. Мы согласны с Л.М.Лузиной, что «подобное отношение к представителям чужой культуры может быть названо открытостью для диалога; это отношение диалогичности… Принять культуру другого, терпеть его культуру рядом со своей может лишь тот, кому доступно диалогичное мышление, способность общаться с самим собой, как с другим, со своим разумом. Разум тогда и только тогда разум, когда он не тождественен течению своей мысли, когда он способен посмотреть на это течение со стороны… Посмотреть как иное «я» во мне. Без этого «я», без иной культуры я не способен ощутить свою уникальности».

Целью участников диалога является достижение взаимного понимания при всей возможной разнице занимаемых в этом диалоге позиций. Особенность диалога разноязычных культур состоит в том, что многофункциональность слов одного языка гипертрофируется многообразием вариантов придания значения этому слову в другом языке. Каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Важно решить вопрос о принципиальной возможности их единения. Для этого есть предпосылки, они - в наличии общего объекта и общей цели, в общей технологии, в общих способах мышления, средствах познания объекта, общей логике становления и изложения мыслей об объекте диалога. Формирование таких предпосылок способствует поликультурному образованию учащихся, в том числе развитию у них способности к взаимопониманию. Взаимопонимание можно определить как признание взаимной ценности в сходстве и различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодоверие и комплиментарность, взаимодополнимость идеалов и смыслов (Е.Н.Матюхина).

В.С.Библер разграничивает две формы «исторического наследования». Одна форма укладывается в схематизм восхождения по лестнице прогресса или развития. В противоположность этому «культура строится и «развивается» совсем по-другому, по противоположному схематизму. Эта культура способна жить и развиваться (как культура) только на грани культур, в одновременности, в диалоге с другими целостными, замкнутыми «на себя», на выход за свои пределы, культурами» (3, с.33).

Мысли культуролога Г.Д.Гачева поразительно схожи с мыслями Библера. В отличие от Библера, работающего с историей и поэтому выделяющего культуры Античности, Средневековья, Нового времени и т.д., Гачев работает с миром. Он выделяет различные национальные культуры: русскую, индийскую, болгарскую, немецкую и т.д. В своей работе «Национальные образы мира» Гачев пишет: «Плодами истории являются как цивилизация общая для всех, - так и культура, которая вырастает. Нельзя построить дерево. Цивилизацией современные народы сближены, культурами различены, и в этом, с одной стороны, - возможность взаимопонимания, а с другой - красота разнообразия» (9, с. 44).

Краткое изложение концепции диалога культур, основных ее констант представляется нам продуктивным для рассмотрения ее значения в теории поликультурного образования. Одним из основных достоинств теории «диалога культур» является ее принципиальный отказ от монологичности в мышлении. С монологом закономерно связываются авторитарность, директивность, нетерпимость к чужому слову и мнению, ритуалы, одним словом все то, что неприемлемо для теории поликультурного образования.

В русле диалогового подхода А.В. Шафрикова рассматривает поликультурное образование как «современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных сущностей». Именно понятие «поликультурное образование» она считает самым емким из всех сопряженных с ним терминов. Раскрывая сущность поликультурного образования, А.В.Шафрикова подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Поликультурное образование она рассматривает в международном и межнациональном контексте как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования.

Близкую позицию занимает Т.Б.Менская, отмечая, что «поликультурное образование не только означает разное для разных людей в обществе, но и вообще на глубинном уровне обусловлено экономическими реалиями и идеологией различных социумов».

Л.Г.Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры».

Критикуя аккультурационный подход к поликультурному образованию, Г.Д.Дмитриев замечает, что многие исследователи называют мультикультурным или поликультурным образованием то, что по сути является полиэтническим образованием, т.е. отражает вопросы, связанные с нормализацией отношений между этнически разными группами и индивидами. В поликультурном образовании автор видит не только «способ противостоять расизму, предубеждениям, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях», но и «педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я».

К диалоговому подходу относится деятельностная концепция поликультурного образования, авторы которой (Е.Ф.Тарасов и Ю.А.Со-рокин) считают, что чужая культура усваивается только в процессе какой-либо деятельности. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры: происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами». В этом же духе высказывается и Г.Поммерин, которая определяет поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и инициирующую инновационные процессы. Поликультурное образование рассматривается Поммериным как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает поликультурное образование деятельностно-ориентированным и открытым новым знаниям и новому опыту (59, с. 106). Данную точку зрения разделяет ряд зарубежных исследователей поликультурного образования (Хоманн, Зандфукс, Циммер). В частности М. Хоманн (48) выделяет два основных направления поликультурного образования: во-первых, совместное решение межкультурных конфликтов, существование которых должно быть признано и осознано, во-вторых, обогащение за счет диалога с чужими культурами.

В начале 90-х годов в России и за рубежом появились работы, в которых круг задач поликультурного образования был существенно расширен. Согласно сегодняшнему пониманию проблемы цели и задачи поликультурного образования должны охватывать не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Как подчеркивает Kрюгер-Потратц (53), поликультурное образование призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место (53, с.3).

Необходимо обратить внимание на то, что поликультурное образование не идентично концепции воспитания европейского самосознания («Europaerziehung»), которая нацелена на формирование нового европейского гражданского сознания, хотя они и имеют схожие цели. Так, поликультурное образование должно помочь в преодолении национальных предрассудков и способствовать межкультурному взаимопониманию между различными народами.

Ценным, на наш взгляд, является определение поликультурного образования, которое дал Tомас (66): «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает наряду с познанием чужой культуры и к анализу системы собственной культуры» (66, с.83). Такое понимание позволяет выделить различные уровни поликультурного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе поликультурного образования или представлять собой его конечный результат.

К диалоговому подходу можно отнести также зарубежную концепцию мультиперспективного образования. Ее авторы Х.Гёпферт и У.Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации.

На примере баварских школьных образовательных программ по истории, обществоведению и религии Гёпферт показал, насколько они влияют на развитие открытости, формирование интереса к чужим культурам, а также способствует развитию этно- и евроцентризма, нетерпимости и враждебности по отношению к другим культурам. Автор подчеркивает, что о поликультурности образовательной программы недостаточно судить по степени представленности в ней чужих культур. Более важным является то, как эти культуры представлены учащимися, а также насколько интенсивно в содержании образования в высшей и средней школе реализуется идея диалога культур.

Гепферт формулирует некоторые критерии или постулаты, которым должны соответствовать образовательные программы. «Другие народы и культуры должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Необходимо показывать представителей других культур в их жизненной ситуации, вместе с их стилем жизни, традициями, особенностями и жизненными обстоятельствами» (43, с.43). Таким образом автор призывает к полной переориентации процесса обучения - в частности, от событийной истории к социальной. Он предлагает развивать «двойное видение» («doppelte Sichtweise»), которое предполагает не гармонизацию истории, а напротив, подробное рассмотрение ее драматичности, ее противоречий (43, с. 6).

Новые образовательные программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ их миропонимания, возможность осознания ими относительности мнений и суждений, учить критически подходить к господствующим в обществе представлениям. Преподаватель при этом выступает в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но не отказываясь от собственной позиции.

Шмидт также как и Гёпферт рассматривает поликультурное образование в общем контексте теории образования, добавляя к этому подходу культурно-политический и социальный анализ ситуации. Результатом его исследований стала образовательная программа «Межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»), состоящая из трех основных учебных блоков: «Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества». Подобно Гёпферту Шмидт хочет сделать процесс обучения открытым по отношению к разным перспективам. Он исходит из того, что «Межкультурная коммуникация включает богатство и многообразие мышления и способствует общему развитию личности благодаря элементам, присутствующим в чужих культурах» (61, с.117).

Шмидт считает, что в мире сложились объективные предпосылки для возникновения мирового проблемного сознания. Он говорит о «синхронных элементах сознания». Наряду с ними продолжают развиваться и различные культурные традиции, так что «синхронные», универсальные элементы сознания смешиваются с «диахронными», традиционными элементами (61, с.116).

Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира» (61, с.123). Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по-новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации знаний, полученных из других культур (61, с.134).

Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации (61, с.137). В целом Гёпферт и Шмидт видят цель поликультурного образования в том, чтобы дать обучаемым представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры. Другие народы должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты.

Данное понимание поликультурного образования затрагивает основы общего образования, поскольку речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане.

Завершить рассмотрение диалогового подхода к поликультурному образованию хотелось бы тезисом отечественного философа Н.О.Лосского о мировой культуре как синтезе лучших достижений национальных культур различных народов, населяющих нашу планету: «Национальная культура приобретает известность во всем мире только тогда, когда ценности, развитые в ней, становятся достижением всего человечества. Культура мира, культура межнационального общения - результаты многовекового развития общечеловеческой истории» (13, с.19).

В последнее время в ходе педагогических дискуссий по проблемам поликультурного образования появляются концепции и отдельные теоретические положения, которые условно можно объединить в содержательных границах социально-психологического подхода, Социально-психологический подход в полной мере в науке ещё не сформировался. Вместе с тем, уже можно выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определённых социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Как отмечают исследователи, можно выделить три подхода у человека пытающегося понять другую культуру. В основе первого подхода лежит стратегия внутреннего постижения, попытка интерпретировать различные проявления культуры посредствам «ауто-интерпритации» самих носителей. Второй подход основан на стратегии научно иноинтерпретации, попытка рационального объяснения, исходя из надкультурной научной дисциплины. Третий подход предлагает стратегия критического реализма, попытка разложения культурных феноменов на значимые составные части, подводящая к пониманию всеобщего родства и взаимозависимости культур.

Обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьёзную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру.

Межкультурное общение – это особая форма общения, когда два участника акта общения принадлежат разным культурам. Соответственно исследования в этой области касаются в основном трёх проблем: воспитания, язык, невербальные процессы.

В зарубежной педагогике социально-психологический подход объединяет такие неоднородные компетенции, как компетенция антирасистского воспитания и социального обучения.

Компетенция антирасистского воспитания сформировалась в Великобритании в начале 80-х годов первоначально как альтернатива поликультурному образованию. Её возникновение было обусловлено резким учащением случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в городах. Данную компетенцию можно рассматривать как реакцию на последствия колонизации и миграционных процессов. Важным толчком для развития данного подхода послужили работы Муллард (35), в которых он представил собственную стратегию «изменения структуры общественно-воспитательной системы». Наряду с Муллард представителями антирасистского направления являются Каррингтон, Коул и Троун. Все они считают концепцию анти-расистского воспитания не частью, а альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии образовательной политики, бази-рующиеся, в свою очередь, на различных подходах и методах анализа проблем. Сторонники модели антирасистского воспитания критично замечают, что в концепции поликультурного образования индиви-дуализируется проблема расизма и при этом не затрагиваются конкретные политические и экономические условия и противоречия, касающиеся в равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся рассовой дискриминации (33, с.123). По мнению Мулларда, принципиальная разница между поликультурным и антирасистским образованием состоит в том, что все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, в основе своей ориентированы на культуру, в то время как концепция антирасистского воспитания концентрируется на структуре общества (35, с.61). «В отличие от моделей поликультурного образования, которые нацелены на воспитание уважительного отношения к культурным различиям, концепция антирасистского воспитания предполагает формирование активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости» (35, с.84). Таким образом, сторонники антирасистской концепции считают недостатком моделей поликультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в Великобритании и других странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. Этому отчасти способствовала ведущая в Германии и других европейских странах педагогическая дискуссия, призванная выработать педагогические стратегии в рамках поликультурного образования, направленные против проявлений расизма и правого экстремизма. По словам Ли, антирасистское воспитание является частью поликультурного образования при условиях, что политическим фактором будет уделено достаточно внимания (54). О возможности объединения двух концепций говорит и Коэн (32), выделяя позитивные элементы и пытаясь преодолеть недостатки обоих подходов. Целью поликультурного образования при этом он считает развитие способности критически воспринимать встречающиеся клише, стереотипы, односторонние образы, относящиеся к другим людям и их культурам и выработку у школьников и студентов толерантного отношения к ним (32, с.97). Данная цель приобретает особую актуальность, например в такой стране, как Германия, которая отличается необычайной открытостью.

В традициях социально-психологического подхода выдержана концепция так называемых «культурных различий». Сторонники рассматриваемой концепции формулирует следующие педагогические цели поликультурного образования:

* Развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения (39, с.25), основанной на понимании различий в культурном облике человека, которые могут привести к конфликтам между представителями различных социальных слоёв (30).
* Осознание того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностных состояний (57).
* Развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и норм по степени их исторически-конкретной важности для определённых видов деятельности (45).
* Формулирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей (39, с.26).

В представленных выше формулировках целей и задач поликультурного образования чётко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований. Можно выделить определённые уровни поликультурного образования: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней до анализа собственной системы ценностей и поиска новых масштабов и образов поведения.

## Решение задач поликультурного образования школьников требует усиления поликультурной составляющей в подготовке будущего учителя. В этой связи определенное значение приобретает выдвинутое Дмитриевым теоретическое положение о многокультурности как важной составляющей профессионализма. Исходя из этого положения, студенты различных специальностей, особенно педагогических, «должны уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» (11, с.116).

С целью формирования такой готовности Т. Б.Менская выделяет ряд основных областей, в которых у студентов должны быть сформированы определённые компетенции в соответствии с требованиями поликультурного образования. К таковым относятся:

1. Культура и плюрализм: 1) существо культуры; 2) разнообразие и особенности культур; 3) соотношение культур; 4) динамика культуры (культурные перемены, схождение культур).
2. Коммуникация и культурные барьеры: 1) теория коммуникации; 2) культура и разнообразие форм воспитания; 3) основной язык и невербальная коммуникация; 4) языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой.
3. Психо-социальная идентификация и межнациональные связи: 1) культурные различия и становление психо-социальной идентификации: снятие различий (ассимиляция), закрепление различий (сегрегация); 2) этноцентризм, расизм, дискриминация; 3) стереотипы; 4) взаимопонимание культур, бюрократия и положение меньшинств, социополитические аспекты.

Для успешной подготовки будущих учителей автор предлагает специальную учебную программу «Формула-турне», состоящую из трёх основных компонентов:

1. курс по проблемам одной чужеродной культуры и межкультурного образования;
2. учебное турне в ареал или район распространения этой культуры;
3. подготовка дидактического материала по исследованию этой культуры учащимися.

Наиболее отчётливо особенности социально-психологического подхода отражаются в концепции социального обучения, получившей широкое распространение в Германии. В качестве основных целей поликультурного образования авторы этой концепции выделяют эмпатию, солидарность и способность решать конфликты. Согласно Эссингер и Граф, «эмпатия подразумевает понимание другого человека, способность поставить себя на его место, увидеть его проблемы его же глазами и испытывать к нему при этом симпатию. Воспитание эмпатии требует в первую очередь стимулирование открытости индивидуумов, их готовности заниматься другими людьми, их проблемами и признавать их инаковость» (36, с.26).

Наиболее серьёзным в научном плане исследованием, рассматривающим поликультурное образование как социальное воспитание и обучение, являются, на ваш взгляд, работы Р.Шмитта (62). Его образовательная программа для начальной школы, имеющая девиз «Терпимость, взаимодействие, солидарность», опирается на результаты психологического исследования процессов изменения отношения к миру и мировоззрения у детей. Шмитт является одним из немногих авторов, затрагивающих психологические предпосылки поликультурного образования (26, с.173). Он активно выступает за использование в качестве метода поликультурного образования проблемной ролевой игры, в ходе которой проявляется несоответствие между осознанными и принятыми на когнитивном уровне знания и спонтанными эмоциональными реакциями. Шмитт формулирует два основополагающих принципа социального воспитания, которые относятся к поликультурному образованию в рамках социального обучения:

1. Принцип избежания нормативных различий. Необходимо очень осторожно обходиться с инаковостью и чуждостью другой культуры и её представителей.

2. Принцип «социальной близости». Целесообразно включать в обсуждение актуальные, реальные проблемы и ситуации, чтобы их легче было соотнести с собственным опытом.

Конечно, социальные компетенции являются необходимой базой для поликультурного образования. Если социальный климат педагогического учреждения будет недостаточно благоприятным, то низкими будут и шансы поликультурного образования. Проблема состоит в том, возможно ли в полной мере реализовать поликультурное образование лишь в рамках социального обучения.

Соотнесение проанализированных нами выше подходов с соответствующими им концепциями, их целями и ведущими идеями отражено в следующей обобщающей таблице.

### **Подходы к поликультурному образованию**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Концепции | Авторы | Цель поликультурного образования | Ведущие  идеи |
| Аккультурационный подход | 1. Много-этническое образование | Боос-Нюнниг,  Зандфукс | Создание, утверждение и развитие гармонии в отношениях между членами различных этнических групп; изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры; оказание помощи и поддержки представителям контактирующих культур, воспитание взаимной открытости, интереса и терпимости. | Ориентация на культуру переселенцев; идеи свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком. |
| 2. Бикуль­турное образование | Фтенакис  и др. | Усвоение сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне; развитие способности выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать свою собственную культурную идентичность. | Становление  «билингвально-бикультурной» идентичности;  постоянное сравнение двух культур. |
| Диалоговый подход | 1. Концепция «диалога культур» | Библер, Розенцвейг, Бубер, Левинас, Матюхина, Шафрикова, Менская, Веденина, Дмитриев, Крюгер-Потратц, Tомас | Приобщение к различным культурам, формирование общепланитарного cознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. | Идеи открытости, диалога культур, культурного плюрализма. |
|  | 2. Дея-тельност-ная кон-цепция | Тарасов, Сорокин, Поммерин, Хоманн, Зандфукс, Циммер | Воспитание в духе мира, разрешение межкультурных конфликтов. | Идея признания индивидуаль-ных различий каждой личнос-ти, идея «пере-формулирова-ния» чуждой культуры в терминах своего лингвокультур-ного опыта. |
|  | 3. Кон-цепция мульти- перспек-тивного образо-вания | Х. Гёпферт, У. Шмидт | Развитие способности к межкультурной комму-никации, формирование представления о проис-ходящих в мире разно-сторонних культурных обменных процессах и многоуровневой струк-туре каждой культуры. | Идея преодоле-ния монокуль-турной ориента-ции, идея перео-риентации про-цесса обучения от событийной истории к социальной. |
| Социа-льно-психо-логи-ческий подход | 1. Кон-цепция антирас-истского воспита-ния | Муллард, КаррингтонКоул, Троун | Формирование активной позиции по отношению к неравенству, развитие способности критически воспринимать стереоти-пы, относящиеся к другим людям и их культурам. | Теория струк-туры общества, идеи равенства и справедливости. |
|  | 2. Кон-цепция «культурных раз-личий» | Гайтанидес, Бордо, Мемми, Тейлор, Хакль | Развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни, уважения чужих культур, другого образа мышления, разви-тие способности диффе-ренциации внутри чужой культуры, интеграции элементов других культур в собственную систему мышления. | Идеи о различиях в культурном облике человека и их влиянии на эмоциональную сферу человека. |
|  | 3. Кон-цепция социаль-ного обучения | Эссингер, Граф, Шмитт | Развитие эмпатии, соли-дарности, способности решать конфликты. | Психологичес-кие предпосыл-ки поликультур-ного образова-ния, теория социального воспитания |

Анализ представленных в таблице основных подходов к определению целей и ведущих концептуальных идей поликультурного образования показывает, что все эти подходы содержательно дополняют друг друга, а цели, сформулированные в рамках отдельных концепций, могут рассматриваться как направление деятельности школы на различных этапах реализации поликультурного образования учащихся.

На основе выше приведенного анализа сформировалось наше собственное видение сущности поликультурного образования учащихся. **Поликультурное образование** мы рассматриваем как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий

на *когнитивном уровне* освоение образцов и ценностей мировой культуры, культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов;

на *ценностно-мотивационном уровне* формирование социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей обучающихся к межкультурной коммуникации и обмену, а также развитие толерантности по отношению к другим странам, народам, культурам и социальным группам;

на *деятельностно-поведенческом уровне* активное социальное взаимодействие с представителями различных культур при сохраннии собственной культурной идентичности.

Важнейшей составляющей поликультурного образования является билингвальное обучение.

Сегодня, когда в России на волне социального обновления, стремления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство появился первый опыт билингвального обучения, создаются научные и методические центры по данной проблеме, возникает естественный интерес к странам, являющимся пионерами движения билингвальных школ. К таковым можно отнести прежде всего Канаду, Бельгию, Швейцарию, где традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду.

Но для российских регионов, которые не отличаются естественным многоязычием, наиболее полезен опыт тех стран, где развитие билингвального обучения детерминируется не столько внутренними процессами, сколько общей тенденцией к интеграции, стремлением к диалогу культур и межкультурной коммуникации. Наиболее показателен в этом плане пример Германии.

Развитие теории и практики билингвального образования дает важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в школах России. При этом речь идет не о прямом переносе зарубежного опыта на российскую почву, а о глубоком осмыслении и использовании наиболее продуктивных идей билингвального образования в сходных социокультурных условиях. Актуальность этих идей для России связана с её стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества, осуществлении гуманитарных проектов и в других областях международного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возникновение «языкового бума», что повлияло на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определенной цивилизации, но и к общепланетарному культурному сообществу – все эти идеи билингвального образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

«Образование должно создать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, и всех тех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем» (18).

К таким сторонам относятся и развитые формы общения, обеспечивающие формирование коммуникативно-ориентированной личности, способной к межкультурной коммуникации, поэтому весьма важным является изучение возможностей, которое открывает для становления такой личности билингвальное обучение. В этом плане особую ценность представляет собой опыт школ, осуществляющих билингвальное обучение по принципу расширяющего круга соизучаемых культур и с ориентацией на диалог культур как философский стержень образования и жизненный стиль индивида.

Как отмечает В.Маккей, «билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. Мы должны эти рамки преодолеть. Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» (56, с.555). Следуя своим специальным интересам, различные науки пополняют фонд знаний о понятии билингвизм.

Исходя из предмета своего исследования, каждая из них выделяет свою целевую доминанту билингвизма. Если для лингвистики это прежде всего языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками, то для психолингвистики важным является, когда и для каких целей язык используется отдельными индивидами или социальными группами. Социология рассматривает билингвизм как часть социальной культуры, психология – с точки зрения его влияния на развитие отдельных психических процессов и личности в целом. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, её интересуют поликультурное образование, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности.

Билингвальное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов.

Для понимания сущности, целей и содержания билингвального обучения необходимо глубокое осмысление имеющейся образовательной практики в различных странах мира, и особенно в США, Канаде, Германии, опыт которых наиболее полно освещен в зарубежной педагогической литературе.

Так, в США в свете реформы образования в 60-е годы было введено двуязычное воспитание для детей из этнических меньшинств в государственных школах. Официальная дифиниция, которая была сформулирована департаментом образования, звучит следующим образом: «Билингвальное образование … есть использование двух языков … в качестве средств обучения для одной и той же популяции учащихся посредством специальной программы, охватывающей весь учебный план, или часть его, включая занятия по истории и культуре». Такая программа призвана развивать чувства собственного достоинства детей, и гордости за причастность к обеим культурам» (68, с.13). Как видно из приведенной дефиниции, акцент делается не только на функциональном изучении языков, но и на культурном компоненте, что делает возможной трактовку билингвального обучения как бикультурного. Признание этнической культуры ребенка школой способствовало позитивной мотивации к учению и создавало дополнительные возможности для его самореализации в образовательном процессе.

Вместе с тем, основной целью билингвального обучения в США является интеграция этнических меньшинств в доминирующую англоязычную среду, при которой этническое и языковое равноправие скорее декларируется, чем может быть достигнуто.

В большей степени идеи плюрализма культур и поликультурного воспитания реализуются в Канаде, где с этими идеями связывают поиск «канадской идентичности».

Несмотря на то, что здесь на государственном уровне существует паритет двух языковых групп («charter groups»), большинство канадского населения относится к англоязычной группе и лишь немногим более двух процентов говорит по-французски. Поэтому для многих англоязычных детей основным путем освоения французского языка является специально организованное обучение в школе, по мнению Фоллмер и др. (34), напоминает изучение иностранного языка в образовательных учреждениях Германии.

Однако главной особенностью канадской модели являются так называемые иммерсионные программы, описанные в литературе Свейн, Барик и др. (28) и впервые реализованные по настоянию родителей – билингвов в 60-е годы во франкоязычной провинции Квебек. В большинстве источников иммерсия трактуется как длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключительном или незначительном использовании родного языка и рассматривается как понятие идентичное билингвальному обучению (28, 34, 51, 69).

Вместе с тем, мы обратили внимание и на другие характеристики иммерсии, встречающиеся в специальной литературе.

Так, Фоллмер понимает иммерсию как процесс «бескомпромис-сного погружения в чужеродное средство, в данном случае второй язык, неизвестное для обучающегося» (34).

Подобную «бескомпромиссность» отвергает Дженесси, рассматривающий иммерсию как форму билингвального образования, при которой учащиеся, говорящие на языке большинства населения «частично обучаются средствами второго языка и частично – средствами первого» (34). Обнаруженные нами различия в приведенных выше определениях характеризуют разные варианты иммерсии, встречающиеся в образовательной практике канадских школ. Речь идет, прежде всего, о «ранней», «поздней», а также о «тотальной» и «частичной» иммерсии.

Ранняя иммерсия начинается с дошкольного этапа или первого года обучения и предполагает обучение всем предметам на втором языке, при сохранении естественной коммуникации на родном языке с ближайшим окружением ребенка во внеурочное время.

Тотальная (или полная) иммерсия предусматривает изучение всех учебных дисциплин на иностранном языке, в то время, или частичная ограничивается лишь определенным набором предметов, изучаемых в билингвальном режиме. Возвращаясь к приведенным выше определениям, можно констатировать, что Фоллмер описывает тотальную иммерсию, в то время как Дженесси имеет в виду иммерсию частичную. В немецкой психолого-педагогической литературе иммерсия рассматривается прежде всего как специальный метод билингвального обучения, о чем будет сказано ниже. Так по мнению немецкого исследователя Х.Воде, этот метод является «наиболее успешным образцом» для обучения иностранному языку, поскольку именно таким образом достигается значительно более высокий уровень знания языка и не страдают специальные знания по предметам, которые преподаются на иностранном языке (69, с.8). Данный выход подтверждается также в исследованиях Дженесси и Хаммерли (42, 46, 47).

Несмотря на то, что ситуация развития билингвального обучения в Германии имеет свое качественное своеобразие, в немецких школах используется как американский, так и канадский опыт. По мнению Б. Струбберг (34), США и Германию сближает наличие значительного количества мигрантов, а, следовательно, и образовательных программ, облегчающих их адаптацию к доминирующей языковой и культурной среде. Что касается Канады, этот же автор указывает на совпадение у немецких и канадских школьников социальных ожиданий, связанных с их дальнейшими образовательными и профессиональными перспективами.

На развитие теории и практики билингвальное обучение в Германии существенное влияние оказывает также европейский опыт. В отличие от североамериканских моделей, в которых билингвальное обучение не носит всеобъемлющего характера, в ряде европейских стран речь идет о билингвальном и даже трилингвальном «всеобуче», охватывающем широкие социальные слои. В этом плане показателен пример Люксембурга. Согласно Бердсмоу (27), всю школьную систему страны пронизывает трилингвальный дидактический компонент, предполагающий изучение:

* на дошкольном этапе и в 1-м классе люксембургского языка (разговорный вариант немецкого языка) как самостоятельного предмета и средства обучения другим дисциплинам;
* введение на 1 году обучения немецкого языка с последующим его использованием в качестве средства обучения до 6-го класса включительно;
* введение на 2 году обучения французского языка, вытесняющего на старшей ступени немецкий язык и принимающего на себя роль средства обучения другим предметам.

Описанный выше вариант обучения получил свое дальнейшее развитие в так называемых европейских школах, учебные планы которых предусматривают изучение от 3 до 9 иностранных языков.

В этом случае можно говорить о трансформации билингвального обучения в полилингвальное, а бикультурного воспитания – в поликультурное.

Сопоставляя состояние билингвального обучения в различных странах мира с ситуацией в Германии, Воде замечает: «Хотя иммерсия и билингвальное обучение уже долгие годы практикуются в мире и Европе, это образовательное направление удивительным образом не стало предметом интенсивного изучения в германии. Такое положение дел должно измениться, ибо необходимость подобного рода исследований очевидна, поскольку исчезли неоправданные страхи перед возможными негативными последствиями. Опыт Канады и других стран показал это глубоко и убедительно» (69, с.8).

В зарубежной литературе встречаются попытки обобщить мировой опыт билингвального обучения и создать различные типологии существующих билингвальных программ. Наибольшее распространение получили классификации Фишман (38), Фтенакис (41), Скутнаб-Кангас (63) которые выделяют переходную («transitional bilingual edication») билингвальные программы.

Переходная программа способствует подготовке детей из этнических меньшинств к систематическому обучению на языке этнического большинства. Согласно Хорну, это «одна из наиболее распространенных форм двуязычного обучения для выходцев национальных меньшинств в США». Переходная программа допускает использование родного языка на начальном этапе обучения. На наш взгляд, наиболее существенным недостатком переходной программы является игнорирование подлинного двуязычия и отсутствие паритета между родным и государственным языками, что создает для детей существенные социализационные трудности.

Поддерживающие программы предназначены в зависимости от их типа, как для детей из этнического большинства, так и для выходцев из меньшинств. Основная особенность анализируемых программ – бережное, щадящее отношение к родному языку (language shelter), которому в первые годы обучения отдается приоритет, что препятствует утрате детьми своей национальной и культурной идентичности. Критики поддерживающих программ (Граф и др.) ставят им в вину слишком позднее соприкосновение детей со вторым языком и иноязычной культурой, что существенно затрудняет их интеграцию в доминирующую социокультурную среду и дальнейшее взаимодействие с социумом в целом.

Для билингвального обучения в Германии наиболее значимы обогащающие программы, ибо они существенно расширяют общий кругозор детей, способствуют их интеллектуальному развитию за счет овладения иностранным языком, усвоения средствами этого языка новых пластов культуры, иных социально-исторических образцов. Язык представляет собой, прежде всего образовательную ценность, расширяющую спектр дальнейших образовательных и профессиональных перспектив выпускника.

Хорн считает, что обогащающие программы представляют собой «особый набор образовательных услуг, добровольно выбираемый элитным кругом учащихся» (51). Канадская иммерсионная программа может быть в известном смысле отнесена к обогащающим, ибо осваивающие французский язык выходцы из англоязычного большинства преследует не только прагматические цели (прежде всего улучшение профессиональных шансов), но и приобщаются к неизвестной им культуре в широком смысле слова.

Следует отметить, что обогащающие программы не ограничиваются иммерсией канадского образца. В данному типу билингвального обучения можно по праву отнести и известные в европейской образовательной практике так называемые бикультурные контактные классы, осуществляющие интенсивный диалог идей, учебных и жизненных стилей, традиций, культур в целом с детьми, принадлежащими к различным языковым и этническим группам. В контактных классах сохраняется паритет двух языков обучения, равноправие представляемых здесь культур, что придает билингвальному обучению и поликультурному воспитанию учащихся особый нравственный смысл. Именно этот аспект позволяет нам считать обогащающие программы наиболее продуктивными и перспективными для использования в сходных социокультурных условиях. Сделанный нами вывод во многом совпадает с оценками таких зарубежных исследователей, как Хорн, Граф и др. (51, 44).

Мы рассмотрели типологию билингвального обучения, главным основанием которой является соотношение и сохранность в процессе обучения первого и второго языков. Ряд концепций билингвального обучения, встретившихся нам в зарубежной литературе, исходит из социальной функции осваиваемого языка. В этом плане заслуживают внимание, на наш взгляд, концепции «встречи» (Begegnungssprachenkonzept), «партнерства» (Partnerschaftskozept) и «посредничества» (Lingua franka).

Первая концепция, известная как «Гамбургские рекомендации» И.Крист, ставит целью билингвального обучения встречу детей монолингов с миром иноязычной речи и иноязычной культуры, которое осуществляется в форме игр, праздников, проживания различных событийных ситуаций, помогающих постичь загадку незнакомых звуков и слов, персонажей и образов. Не научение, а легкое скольжение, соприкосновение и вхождение в иностранный язык составляют смысл программ, апробируемых в билингвальных детских садах Германии (Кнауэр, Пельц, Норн), а также в дошкольных учреждениях США (FLEX – Foreing Language Experience).

Концепция «партнерства» широко реализуется в Германии, о чем будет сказано ниже. Её авторы (Мэш, Лагеманн) видят смысл изучения иностранного языка не в достижении прагматических результатов, а в постижении культуры страны-партнера, в воспитании у детей добрых чувств, толерантности, стремления к глубокому пониманию другого народа, его особенностей и традиций. Такой акцент определяет и выбор предметов, изучаемых в билингвальном режиме: предпочтение отдается учебным дисциплинам лингвострановедческого и культурологического характера.

Концепция «посредничества» сосредотачивает своё внимание на изучении языка-посредника, который может выступать в качестве средства межкультурной коммуникации, осуществления политических, культурных и деловых контактов. Если во времена средневековья роль lingua franka buhfkf играла латынь, то сегодня функции языка-посредника выполняет английский язык, занимающий главенствующее положение в учебных курсах, констатируемых для билингвальных школ и классов Германии.

Не ограничиваясь перечисленными выше концепциями, многие авторы пытаются выработать и обосновать свои подходы к конструированию билингвальных образовательных программ – куррикулумов, а также предпринимают попытку их систематизации, выделяя при этом различные критерии.

Так, Паульстон и Фтенакис исследуют билингвальное обучение с точки зрения его дидактической организации и социального контекста. Фтенакис пишет о следующих организационно-дидактических признаках:

- выбор языка обучения;

- последовательность изучения языков;

- время, отведенное на изучение каждого языка;

- культуросообразное построение образовательной программы – куррикулума;

- функциональное соотнесение языков обучения с отдельными предметами;

- принадлежность учителя к этнической группе и его компетентность в соответствующем языке;

- оптимальный отбор содержания куррикулума (41).

Для характеристики социального контекста билингвального образования Паульстон выделил такие показатели, как социальный статус носителей языка, политический, экономический и культурный престиж этнических групп и социальное взаимодействие языковых коллективов (58). Попытку раскрыть взаимосвязи между организационно-дидактической характеристикой образовательного процесса и социальным контекстом его развития предпринимают Спольски, Грин и Рид (64). Эти авторы исходят из типичной для США ситуации, когда этническое меньшинство определяет социальную структуру общины и, следовательно, влияет на формирование билингвального куррикулума (английский язык + этнический). К факторам социального контекста билингвального обучения Спольски, Грин и Рид относят: политические (образовательная политика, интересы социальных групп), экономические (занятость и оплата труда учителей и персонала школы, финансовое положение учредителя), социологические (социальная структура общины), психологические (стиль педагогического руководства, эмоциональная атмосфера в классе), лингвистические (распространенность и статус этнического языка – количество его носителей), религиозно-культурные (влияние религии и культуры).

Маккей считает определяющими для конструирования билингвального куррикулума следующие параметры: языковая ситуация в семье, характеристика учебного плана, жизненное пространство ребенка, функции и статус языка.

Более простой представляется типология билингвального обучения, предложенная Фишманом (38), в основе которой лежит социолингвистический аспект языка. Основным проблемным вопросом, интересующим автора, является следующий: способствует ли билингвальная программа сохранению родного языка или ведет к его утрате. В соответствии с заданными параметрами авторы выделяют следующие виды билингвального обучения:

- билингвизм, ведущий к вытеснению родного языка;

- билингвизм, направленный на овладение письменной речью на втором языке;

- частичное двуязычие, когда гуманитарные предметы ведутся на двух языках, а естественнонаучные на государственном;

- полный билингвизм, предполагающий равноправное изучение двух языков, когда сохраняется родная культура, и осваивается доминирующая.

Типология билингвального обучения Скутнаб-Kaнгас основывает-ся на теоретических предпосылках конфликтологии, обосновываю-щей политические и правовые противоречия между этническим большинством и этническим меньшинством.

Многие из проанализированных нами концепций не могут в полной степени отразить совеобразие билингвального обучения, ибо они сужают его спектр рамками социокультурных условий, предпола-гающих взаимодействие в естественных условиях различных язы-ковых коллективов, как правило, этнического большинства и мень-шинства. Таким образом, вне поля рассмотрения остаются широкие возможности искусственного билингвизма, характерного для школ Германии и России, когда билингвальное обучение выступает как альтернативный путь изучения иностранного языка, который, в свою очередь, из цели обучения, трансформируется в средство постижения мира специальных знаний и поликультурного воспитания.

Для этих стран характерен открытый тип билингвального обуче-ния, целями которого являются интеграция в общеевропейское и мировое пространство, межкультурная коммуникация и поликуль-турное воспитание, постижение мира специальных знаний.

Сегодня, когда в России на волне социального обновления, стермления к открытому обществу и интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство появился первый опыт билингвального обучения, создаются научные и методические центры по данной проблеме, возникает естественный интерес к странам, являющимся пионерами движения билингвальных школ. К таковым можно отнести прежде всего Канаду, Бельгию, Швейцарию, где традиционно существует естественная двуязычная среда; США, где осуществляется интенсивный процесс интеграции национальных меньшинств в доминирующую языковую среду.

Но для российских регионов, которые не отличаются естествен-ным многоязычием, наиболее полезен опыт тех стран, где развитие билингвального обучения детерминируется не столько внутренними процессами, сколько общей тенденцией к интеграции, стремление к диалогу культур и межкультурной коммуникации. Наиболее показателен в этом плане пример Германии.

Развитие теории и практики билингвального обучения даёт важные импульсы для интенсивного инновационного поиска в этом направлении в школах России. При этом речь идёт не о прямом пере-носе зарубежного опыта на российскую почву, а о глубоком осмысле-нии и использовании наиболее продуктивных идей билингвального обучения, в сходных социокультурных условиях. Актуальность этих идей для России связана с её стремлением к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечеста, осуществлении гуманитарных проектов и других областях междуна-родного сотрудничества. Такое взаимодействие обусловило возник-новение «языкового бума», что повлияло на статус языка как предмета, дающего возможность воспользоваться преимуществами открытого общества.

Использование иностранного языка как способа постижения мира специальных знаний, приобщения к культуре различных народов, диалог различных культур, способствующий осознанию людьми принадлежности не только к своей стране, определённой цивилиза-ции, но и к общепланитарному культурному сообществу – все эти идеи билингвальног образования имеют важное значение для российской школы, осваивающей гуманистическую парадигму образования.

«Образование должно создать условия для развития человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, и всех тех сторон человека, о которых мы ещё недостаточно знаем» (18).

К таким сторонам относятся и развитые формы общения, обеспе-чивающие формирование коммуникативно-ориентированной личнос-ти, способной к межкультурной коммуникации, поэтому весьма важным является изучение возможностей, которое открывает для становления такой личности билингвальное образование. В этом пла-не особую ценность представляет собой опыт школ, осуществляющих билингвальное образование по принципу расширяющегося круга соизучаемых культур и с ориентацией на диалог культур как философский стержень образования и жизненный стиль индивида.

Глубокого осмысления требует сам термин билигвизма как феномен, изучаемый различными науками. Как отмечает В.Маккей, «билингвизм нельзя описать только в рамках лингвистики. Мы должны эти рамки преодолеть. Лингвистику интересует билингвизм лишь настолько, насколько он способен объяснить происходящее в языке, поскольку язык, а не индивид является собственно предметом этой науки» (56, с.555). Следуя своим специальным интересам, различные науки пополняют фонд знаний о понятии билингвизм.

Исходя из предмета своего исследования, каждая из них выделяет свою целевую доминанту билингвизма. Если для лингвистики это прежде всего языковая компетенция, отражающая уровень владения родным и иностранным языками, то для психолингвистики важным является, когда и для каких целей язык используется отдельными индивидами или социальными группами. Социология рассматривает билингвизм как часть социальной культуры, психология – с точки зрения его влияния на развитие отдельных психических процессов и личности в целом. Педагогика изучает билингвизм в контексте организации учебного процесса, её интересуют поликультурное воспитание, возможность постижения мира специальных знаний средствами иностранного языка, влияние билингвизма на общий уровень образованности.

Билингвальное обучение мы понимаем как целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных стран и народов.

Соотнесение перечисленных нами типов с соответствующими социокультурными условиями, доминирующим языком обучения, особенностями билингвальных образовательных программ (куррику-лумов) отражено в следующей таблице.

**Типы билингвального обучения**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Тип БО** | | **Цель** | **Язык обучения** | **Вид куррикулума** | **Политичес-кий и социо-культурный контекст (средовый фактор)** |
| Аккультурационный | Вытесняю-щий | Аккультурация, врастание этнических меньшинств | Второй (госу-дарственный, официальный, иностранный) | Иммерсия, переходная программа | Естественная |
|  | Сох-раня-ющий | в домини-рующую | Доминирова-ние второго при сохране-нии родного | Поддержи-вающие программы | Многоязычная среда, наличие доминирую-щей культуры. |
|  | Би-куль-тур-ный | Языковую среду, гос-подствующую культуру | Паритет обоих языков | Поддержи-вающие программы |  |
| Изолирующий | | Изоляция эт-нических меньшинств, социальная дезинтеграция | Доминирова-ние родного языка | Коммуника-тивный минимум | Дискримина-ция сегрега-ция, расизм, национализм |
| Открытый | | Интеграция в общеевропейское и миро-вое прост-ранство, межкультур-ная комму-никация, по-ликультур-ное воспита-ние | Использова-ние иностран-ного языка как средства изучения специальных дисциплин при сохране-нии родного языка | Обогащающие программы, куррикулумы, в русле концепций партнерства, встречи и пос-редничества. | Открытость общества , плюрализм культур, эко-номическое партнерство |

В отечественной образовательной практике реализуются различные концепции билингвального обучения: «санкт-петербургская», «новгородская», «саратовская».

Рассмотрим в качестве примера «новгородскую» концепцию билингвального обучения. Она отличается демократизмом и реализмом в постановке задач, ибо не предусматривает, особенно на первых этапах обучения, исключения родного языка при освоении предметного содержания. Предполагается мягкое «скольжение» обучающихся от дублирующей и аддитивной модели к паритетной и вытесняющей.

Раскроем содержание этих моделей.

1. *Дублирующая, или сопровождающая,* модель используется, как правило, на начальном этапе обучения и предлагает предъявление одной и той же единицы содержания на родном и иностранном языках. Пример: описание картины, процесса, понятия. Эта модель способствует накоплению фонда языковых средств, способных адекватно выразить предметное содержание. В процессе использования этой модели у обучающегося устанавливается устойчивая ассоциативная связь между содержательной единицей и набором языковых средств.

2. *Аддитивная модель* (дополняющая) предполагает предъявление на иностранном языке дополнительной информации, частично или существенно обогащающей содержание, изученное на родном языке. Дополнительная информация, как правило, извлекается из иноязычных источников и предъявляется в виде рассказа учителя, печатного текста, специального дидактического материала (видеофрагменты, аудиозаписи и т.д.). Сопоставление и обсуждение основного и дополнительного содержательных блоков ведётся как на родном, так и на иностранном языках.

3. *Паритетная модель* предполагает равноправное использование родного и иностранного языков в раскрытии предметного содержания. Необходимым условием использования данной модели является достижение учащимися достаточно высокого уровня языковой компетентности. При этом имеется в виду знание определённого объёма специальных терминов, достаточное влияние основным понятийным аппаратом предмета, умение выявить смысловые нюансы, особенности использования специальных терминов.

4. *Вытесняющая модель.* Само название говорит о том, что в данной модели иностранный язык играет доминирующую роль в раскрытии предметного содержания. Использование данной модели возможно лишь на продвинутом уровне билингвального обучения, поскольку учащиеся должны владеть иностранным языком в такой степени, чтобы осуществлять свободную коммуникацию и средствами иностранного языка глубоко проникать в предметное содержание. При реализации данной модели возможны такие активные формы и методы, как дискуссия, дебаты, методы проектов, мозговой штурм и т.д.

В соответствии с обозначенными выше концептуальными идеями в различных звеньях непрерывного билингвального обучения нашего города были осуществлены первые практические шаги.

В Новгородском экспериментальном комплексе «Гармония» разработана программа билингвального обучения, которая предполагает три этапа: подготовительный, переходный и этап собственно билингвального обучения.

На подготовительном этапе (начиная с детского сада до 5 класса) дети получают основы языковой компетентности, прежде всего на занятиях иностранного языка, имеющих личностно-ориентированный характер, с постепенным усилением их за счёт культурологической направленности, а также расширения межпредметных связей «предметная область – иностранный язык».

Значительное внимание при изучении различных предметных областей уделяется сравнительному аспекту, выявлению немецко-русских речевых и социокультурных соответствий, диалогу учебных культур в целом. Например, на уроках русского языка рассматривается этимология лексических единиц, заимствованных из немецкого языка (шлагбаум, айсберг, бутерброд, рюкзак, галстук и т.д.), что позволяет в сравнительном ключе познать культурные и языковые традиции двух народов. На уроках музыки, фольклора осуществляется знакомство не только со специфической лексикой при исполнении песен на немецком языке, но и с творчеством немецких композиторов, что позволяет одновременно повысить языковую компетенцию и расширить общий кругозор учащихся.

Продуктивной нам представляется интеграция иностранного языка с занятиями физкультурой, хореографией, внеурочной деятельностью, связанной с двигательной активностью учащихся.

Слово на иностранном языке, сопровождающее ритмическое движение ребёнка, способствует формированию в его памяти единого звукомоторного образа, что позволяет через усиление ассоциативных связей облегчить ребёнку усвоение иностранного языка.

Переходный этап предполагает создание билингвальных тематических блоков (например, «Человек и природа», «Человек и общество», «Человек в мире культуры»). Они представляют собой первичное погружение учащихся в мир специальных знаний, которое предусматривает накопление специальных терминов, знакомство с социокультурными реалиями страны изучаемого языка, её историческими традициями. На данном этапе используется главным образом аддитивная модель билингвального обучения.

Следует отметить неизменный интерес детей к таким занятиям: запомнился, например, билингвальный урок по психогигиене пола (блок «Человек и природа»). Оказывается, разговор на «трудную» тему на иностранном языке вызывает меньше психологических затруднений, чем на родном.

Переходный этап может считаться логически завершённым при достижении учащимися такого уровня языковой компетентности, который позволил бы им перейти к изучению собственно билингвальных курсов, которые в отличии от тематических блоков обеспечивают учащимся не фрагментарный, а систематизированный характер специальных знаний.

Этап собственно билингвального обучения предусматривает использование моделей билингвального обучения более высокого уровня – паритетной и вытесняющей.

Для успешной реализации концепции билингвального обучения важное значение приобретает подготовка специалистов, которые должны, на наш взгляд, облагать многосторонней компетентностью, включающей предметную, языковую, общепедагогическую (дидактические, коммуникативные, организаторские умения) дополнительную («посредническую») компетенцию, значение которой часто недооценивается. Имеется в виду способность учителя довести до учащихся суть предмета средствами иностранного языка. Учитель адаптирует предметное содержание на иностранном языке к особенностям отечественной учебной культуры. Такие специалисты с многосторонней компетентностью используются наряду с предметниками-носителями языка в зарубежных билингвальных школах.

В нашей практике наиболее реалистична работа командой (team teaching), когда билингвальные курсы преподаются двумя специалистами: учителями предмета и иностранного языка.

Приобретённый опыт свидетельствует о том, что билингвальное обучение в нашей стране имеет будущее. И если нам удастся решить серьёзные проблемы, волнующие «билингвалов» во всём мире – создать благоприятные внешние условия, обеспечить соответствующую учебно-материальную базу или, выражаясь словами М. Монтессори, необходимую «подготовительную среду», сформировать положительную мотивацию у детей и родителей и, главное, подготовить квалифицированные кадры, - тогда можно с уверенностью утверждать, что билингвальное обучение имеет будущее.

Литература

1. Бахтин Л.М. Два способа изучать культуру //Вопросы философии. - 1986. - .№ 12.
2. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. – М., 1989.
3. Библер В.С., Культура. Диалог культур //Вопросы философии 1989.- № 6. - С. 33.
4. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. 1988.
5. Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур. – М., 1998.
6. Бим-Бад Б.А., Петровский А.В. //Педагогика – 1996. - № 1.
7. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур// Межкультурная коммуникация./Тез. докл. Иркутск, 1993.
8. Выготский Л.С. Собр. соч. -Т. 3. - М., 1983. - С. 145.
9. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. - М.: Советский писатель, 1988.
10. Гусинский Э.Н. Образование личности. Личность – Формирование – Культура – Философские проблемы. – М., 1994.
11. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999.
12. Иванова И.Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры//Диалог в культуре. – М., 1989, - Вып.5. – С. 52-58.
13. История русской философии. М., 1991. - С. 19.
14. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. М., 1982. С. 421
15. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. Т. 2. М., С. 383
16. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1983.
17. Менская Т.Б., Поликультурное образование: Программы и методы. В: Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993.
18. Образование в конце XX века/ Материалы «круглого стола»// Вопросы философии. – 1992, - № 9. – С.3-22.
19. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. – Новгород, 1999.
20. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И.Пидкасистого – М., 1995.
21. Рязанова С.В. Диалог Запада и Востока.//Автореферат. – Пермь, 1998.
22. Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения. – В кн.: Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.
23. Чикаева Т.А. Русская культурная идентичность.//Автореферат. – Иваново, 1999.
24. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников/Автореферат. - Казань, 1998.
25. Народы России. Энциклопедия/Гл. ред. В.А.Тишков - М.: Большая российская энциклопедия, 1994, - С. 456.
26. Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Primus Verlag, Darmstadt 1996.
27. Baetens, B.H., Multilingual education in Europe: Theory and practice. In The Korean Society of Bilingualism, 1990, р. 107-129.
28. Barik, H., Swain, M., Gaudino, V., Canadian experiment in bilingual sсhooling in the senior grades: The Peel study through grade ten. Mimeo: Ontario Institute for Studies in Education, Toronto (zitiert nach Genesee 1987) 1975.
29. Boos-Nnning, U., Hohmann, M., Reich, H., Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden. München 1983.
30. Bourdieu, P., Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M. 1982.
31. Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände (BAGIV) in der Bundesrepublik und Berlin (W), Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg 1985.
32. Cohen, Ph., The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Milti-Racist Britain. In: Multi-Racist Britain. Macmillan Press 1988.
33. Cole, M., Teaching and Learning about Racism : A Critique of Multicultural Education in Britain. 1986.
34. Dickopp, K.-H., Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung. Das Krefelder Modell. Düsseldorf: Pädagogische Verlag Schwann 1982.
35. Essed, Ph., Mullard Ch., Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie. Felsberg 1991.
36. Essinger, H., Graf J., Interkulturelle Erziehung als Friedenserziehung. 1984.
37. Fthenakis, W.E., Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative. Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveröff. Ms. 1986.
38. Fthenakis, W., Sonner, A., Thrul, R., Walbiner, W., Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kinders: Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. München: Hueber 1985.
39. Gaitanides, St., Interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft. In: Informationsdienst z. Ausländerarbeit, 1994, H. 2, S. 24.
40. Geertz, C., Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1983.
41. Genesee, F., Learning through two languages: Studies of immeraion and bilingual education. Camridge, MA: Newbury Hous 1987.
42. Genesee, F., The role of intelligence in second language learning. Language Learning, 26, 1976, р. 267-280.
43. Göpfert, H., Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen fr Geschichte, Sozialkunde und Religion. Dsseldorf 1985.
44. Gymnasium Heepen. Unterrichtsreihe für Junger und Mädchen. Politikunterrucht in der Klass 10 des Gymnasiums. Heepen ca. 1994. Ca 20 ungez. S. Manuskript.
45. Hackl, B., Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis. Innsbruck 1993.
46. Hammerly, H., French immersion (does it work?) and the “Development of Bilingual Profisincy” report. Canadian Modern Language Review 45, 1989, р. 567-578.
47. Hammerly, H., The immersion approach: LITMUS-Test of second language acquisition through classroom communication. The Modern Language Journal 79, 1987, р. 395-401.
48. Hohmann, M., Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten, 1983, H. 4, S. 4.
49. Hohmann, M., Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. VE-Info. 1987, Nr. 17, S. 98.
50. Hohmann, M., Reich, H.-H., Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster u. New York 1989.
51. Hornstein, N., Lightfoot, D., Explanation in linguistics. London: Longmen, 210 s.
52. Krger-Potratz, M., Die problematische Verkürzung der Ausländerpädagogik als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft. In: Sozialarbeit u. Ausländerpädagogik. Neue Praxis, SH 7, 1983, S. 172.
53. Krger-Potratz, M., Interkulturelle Pädagogik. Studienbrief der Fernuniversität Hagen. 1994.
54. Lee, D., Antirassistische/multikulturelle Erziehung als Gegenstand der Forschung in England. Englisch-deutscher Literaturbeitrag mit Bibliographie. In: Interkulturelle Studien. Münster 1992 .
55. Leontjew, A.N., Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1982.
56. Mackey, W.F., A description of bilingualism. In: J.A. Fishman (ed.), Reading in the sociology of Language. Den Haag: Mouton 1977, p. 554-584.
57. Memmi, A., Rassismus. Frankfurt a.M. 1987.
58. Peal, E., Lamber, W.E., The relation of bilingualism and intelligence. Psychological Monographs 1962, p. 1-23.
59. Pommerin, G., Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung. In: Zielsprache Deutsch, H. 3, S. 41.
60. Sandfuchs, U., Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn. 1986.
61. Schmidt, U., Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen. In: Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt”. Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt a.M. 1987.
62. Schmitt, R., Kinder und Ausländer. Einstellungsänderung durch Rollenspiel. Eine empirische Untersuchung. Braunschweig 1979.
63. Skutnabb-Kangas, T., Toukomaa, P., 1976. Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the host country in the context of the sociocultural situation of the migrant family. Helsinki: The Finish National Commision for UNESKO 1976.
64. Stölting, W., Zur Zweisprachigkeit ausländischer Kinder – Probleme und Aufgaben. In: Müller, H. (Hrsp.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Stuttgart 1974, S. 144-157.
65. Taylor, Ch., Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt a.M. 1993.
66. Thomas, H., Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale 1988.
67. Thomas, H., Modellversuch “Integration ausländischer Schüler an Gesamtschulen” (1982-1986). Gesamtschulinformationen Sondern. H. 1 u. 2, PZ Berlin 1987.
68. U.S. Departament of Education: New directions in late ‘80s: The ninth annual report. Washington 1985.
69. Wode, H., Immersion: Mehrsprachigkeit durch mehrsprachigen Unterricht. Informationshefte zum Lernen in der Fremdsprache l. Eichstätt/ Kiel 1990.