

Научное издание

САХАЛИНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

БАЛИЦКАЯ Ирина Валериановна
ВОЛОСОВИЧ Людмила Валентиновна
МАЙОРОВА Инна Игоревна

И. В. БАЛИЦКАЯ
Л. В. ВОЛОСОВИЧ
И. И. МАЙОРОВА

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ КАНАДЕ

Монография

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ КАНАДЕ

Монография

Корректор В. А. Яковлева
Верстка Е. Ю. Иосько



Подписано в печать 22.01.2010. Бумага «SvetoCору».
Гарнитура «Times New Roman». Формат 60x84¹/₁₆.
Тираж 500 экз. Объем 7,75 усл. п. л. Заказ № 1183-9.

Издательство Сахалинского государственного университета
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 42-16-06. Тел./факс (4242) 500-797.
E-mail: polygraph@sakhgu.ru

Южно-Сахалинск
2010

УДК 37(71)(035.3)
ББК 74.04(3)(7Кан)
Б 20

*Серия «Монографии ученых
Сахалинского государственного университета».
Серия основана в 2003 году.*

Б 20 Балицкая, И. В. Образование в современной Канаде: монография / И. В. Балицкая, Л. В. Волосович, И. И. Майорова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2010. – 124 с.

ISBN 978-5-88811-278-6

Монография посвящена проблемам образования и воспитания в Канаде. Авторы характеризуют основные тенденции развития образования, дают общую характеристику всем ступеням канадского образования.

Особое внимание уделено вопросам мультикультурного образования, а также проблемам обучения представителей коренных народов.

В работе освещены вопросы педагогического образования и повышения квалификации учителей Канады.

Книга адресована научным работникам, преподавателям, студентам, изучающим сравнительную педагогику.

Рецензент

*Л. В. Правникова, доктор филологических наук,
профессор кафедры западноевропейских языков и культур
ГОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический
университет»*



© Балицкая И. В., 2010 г.
© Волосович Л. В., 2010 г.
© Майорова И. И., 2010 г.
© Сахалинский государственный
университет, 2010 г.

142. Canada. Department of Justice. – Minister’s reference on institutional child abuse [electronic resource] : discussion paper. – Ottawa: Law Commission of Canada, 1999. – Cited March 26, 2002. – National Library of Canada Electronic Collection. – Issued also in French : Le renvoi de la Ministre sur les sévices contre les enfants placés en établissements, document de la discussion. – Access: <http://collection.collectionscanada.ca/100/200/301/lcc-cdc/inst_child_abuse_disc_pap-e/index.html>

143. Claes, Rhonda ; Clifton, Deborah. – Needs and expectations for redress of victims of abuse at Native residential schools [electronic resource]. – Ottawa : Law Commission of Canada, 1998] – Access: <http://collection.collectionscanada.ca/100/200/301/lcc-cdc/needs_expectations_redres-e/index.html>

144. First perspective. – Vol. 1, no. 1 (Feb. 28, 1992)- . – Scanterbury, Man.: Blue Sky Graphics, 1992- . – Vol. – Irregular. – Access: <www.firstperspective.ca/index.html>

145. Native Issues – British Columbia Conference – United Church of Canada [online]. – The Church, 2000. – [Cited March 27, 2002]. – Access: <www.uccanbc.org/issues/native.html>

146. Nunatsiaq news. – Vol. 1, No. 1 (Feb. 9, 1973)- . – Iqaluit, N.W.T.: [Nortext], 1973- . – Vol. – Irregular. – Text in English and Inuktitut. – Access: <www.nunatsiaq.com>

147. Saskatchewan sage. – Vol. 1, no. 1 (October 1996)- . – Edmonton : Aboriginal Multi-Media Society of Alberta, 1996- . – vol. – Monthly. – Access: <www.ammsa.com/sage/>

148. Statistic Canada (2003). Aboriginal peoples of Canada: a demographic profile, 2001 Census: Analysis Series. Ottawa: Minister of Industry, Government of Canada. Доступ: <http://www.statcan.ca>.

149. Windspeaker. – Vol. 4, no. 1 (Mar. 14, 1986)- . – [Edmonton : Aboriginal Multi-Media Society of Alberta, 1986]- . – vol. – Weekly. – Continues AMMSA. – Access: <www.ammsa.com/windspeaker/index.htm>

128. Multiculturalism and Citizenship Canada. Ideals and Reality. Eliminating Racial Discrimination in Canada. – Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1989. – P. 3–11.

129. Multiculturalism in Contemporary Education / D. M. Gollnick, P. C. Chinn, Guest Co-ed. – Bloomington (Ind.). 1980. – VI, 104 p.

130. Olson M. Conceptualizing narrative authority: implications for teacher education // Teaching and Teacher education. – Vol. 11. – № 2. – P. 119–135, 1995.

131. Osvita: Ukrainian Bilingual Education / Ed. By Manoly R. Lupul. – Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies, Univ. of Alberta, 1985 – XIV, 268 p.

132. Porter R. Forked Tongue: The Politics of Bilingual Education / R. P. Porter. – New York: Basic Books, 1990. – XIII, 285 p.

133. Sackney L. E., Dibsky 'Canadian Practice in Decentralized Budgeting' in Caldwell B. J. and Cooper B. S. (eds) School at the Center, JAI. – Greenwich, 1989.

134. Shami Sh. Attitudes of Israel and Canadian students toward New Immigrants / Sh. Shami, Ilatov Z. // Education and Society. – 1998. – 16, № 1. – P. 27–36.

135. Schelter S., Cummins J. Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource. In: TESL-EJ, March 2004. – Vol. 7. – № 4.

136. Statistics Canada (1984) Census of Canada. Population, Ethnic Origin, Canada, Provinces, Urban Size, Rural non-form and Rural Form (Statistics, Canada Catalogue 92–91), Ottawa.

137. Statistics Canada (1995 a) Projections of Population with Aboriginal Ancestry, Canada, Provinces / Regions and Territories, 1991–2016 (Statistics, Canada, Catalogue 91-539-XPE). Ottawa.

138. York G. Chapter Two: from Lyttonburg to Sabaskong Bay: Fighting for the Schools. – The dispossessed : life and death in Native Canada. – 2nd ed. – Toronto: MacArthur, 1999. – P. 22–53.

Интернет-источники

139. Aboriginal people and residential schools in Canada [online]. – University of Saskatchewan, 2000. – Cited January 22, 2002. – Access: <www.usask.ca/nativelaw/rsbib.html>

140. Alberta sweetgrass. – Vol. 1, № 1 (December 1993). – Edmonton: Aboriginal Multi-Media Society of Alberta, 1991. – Vol. – Monthly. – Access: <www.ammsa.com/sweetgrass/>

141. (May 2000) [Cited January 14, 2002]. – Access: <www.anglicanjournal.com/126/05/canada01.html>

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
-----------------------	---

ГЛАВА 1. Система образования Канады

1.1. Исторические традиции канадского образования	9
1.2. Основные цели и принципы развития современного образования Канады	12
1.3. Система финансирования образовательных учреждений	14
1.4. Общая характеристика системы школьного образования Канады	16
1.5. Дошкольное обучение	18
1.6. Начальное обучение	20
1.7. Среднее образование	20
1.8. Высшее образование	23
1.9. Специальное обучение	28
1.10. Частные учебные заведения	29
1.11. Образование для взрослых. Неформальное образование	31
1.12. Программы изучения языков	33
1.13. Процесс оценки знаний в национальном масштабе	39
1.14. Инфраструктура, оборудование, компьютерное оснащение образовательных учреждений	42

ГЛАВА 2. Некоторые особенности образовательного процесса в провинциях и территориях Канады

2.1. Альберта	44
2.2. Британская Колумбия	45
2.3. Манитоба	47
2.4. Новый Брансуик	48
2.5. Ньюфаундленд и Лабрадор	49
2.6. Северо-Западные территории	50
2.7. Новая Шотландия	51
2.8. Онтарио	53
2.9. Остров Принца Эдуарда	54
2.10. Квебек	54
2.11. Саскачеван	56
2.12. Юкон	57

ГЛАВА 3. Отражение идей многообразия общества в образовании

3.1. Многонациональный состав канадского общества	58
3.2. Государственная образовательная политика мультикультурализма	60
3.3. Критика идей мультикультурализма в Канаде.....	64
3.4. Определение понятия «мультикультурное образование».....	67
3.5. Развитие идей мультикультурного образования в Канаде	68

ГЛАВА 4. Обучение коренных народов

4.1. Исторические аспекты развития взаимоотношений коренных общин с правительством	70
4.2. Обучение коренных народов Канады до середины XX века.....	73
4.3. Новая образовательная политика в отношении коренных народов	78
4.4. Программы сохранения языков и культур коренных народов ..	81
4.5. Программы раннего обучения детей – представителей коренных народов.....	84
4.6. Подготовка кадров для общин коренных народов	88

ГЛАВА 5. Педагогическое образование

5.1. Система подготовки учителей	93
5.2. Модели учительского образования.....	96
5.3. Система повышения квалификации и переподготовки учителей...	98
5.4. Государственные образовательные стандарты педагогического образования	99
5.5. Содержание программ педагогического образования	104
5.6. Подготовка учителей для аборигенного населения	107
5.7. Исследования в области образования	108

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 110

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... 113

Australia and Canada Compared. – Melbourne: Melbourne University Press, 1994. – Pp. 125–148.

115. Huss-Keeler R. L. Teacher Perception of Ethnic and Linguistic Minority Parental Involvement and its Relationship to Children's language and Literacy Learning: a Case Study / R. L. Huss-Keeler // *Teaching and teacher Education.* – 1997. – 13, № 2. – P. 171–182.

116. Law Commission of Canada. – Restoring Dignity: Responding to Child Abuse in Canadian Institutions. – Ottawa: Law Commission of Canada, 2000. – 455 p. – Also published in French under the title: La dignité retrouvée. – Also available from: <<http://www.lcc.gc.ca/en/ress/news/pr230300.asp>>

117. Li P. “Unneighbourly Houses or Unwelcome Chinese: the Social Construction of Race in the Battle over ‘Monster Homes’ in Vancouver Canada” *International Journal of Comparative Race and Ethnic Studies.* – Vol. 1. № 1. – 1994. – Pp. 14–33.

118. Lipka J., Mohatt G. V., Group C., Transforming the Culture of Schools: Yup'ik Eskimo Examples (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1998).

119. Lupul M. The Political Implementation of Multiculturalism // *Journal of Canadian Studies.* – 1982. – № 17. – P. 93–102.

120. Lynch J. Multicultural Education in a Global Society. – New York: Falmer Press, 1989.

121. Macpherson I., Aspland T., Elliott B. Theorising Curriculum Leadership for Effective Learning and Teaching // *Curriculum and Teaching.* – Vol. 11. – № 1. – 1996. – Pp. 23–31.

122. Martin D. Mentoring in One's Own Classroom: An Exploratory Study of Contexts // *Teaching and Teacher Education.* – Vol. 13. – № 2. – 1997. – P. 183–197.

123. McCall A.L. Constructing Conception of Multicultural Teaching: Preservice teachers' Life Experiences and Teacher Education / A. L. McCall // *Journal of Teacher Education.* – 1995. – 46. – № 5. – P. 340–50.

124. McLeskey J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programms / J. McLeskey, Waldron N.L. // *Phi Delta Kappan.* – 1996. – 78, № 2. – P. 150–156.

125. Morris S. V. Multicultural and Intercultural Education: Building Canada. – Calgary: Detselig, 1989. – 263 p.

126. Multicultural Education: A Partnership / Ed. by Keith A. McLeod. – Toronto: Canadian Council for multicultural and Intercultural Education, 1987. – 236 p.

127. Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s – A Tribute to Mary Ashworth / John H. Esling (ed.). – Toronto: OISE Press, 1990. – 223 p.

3 microfiches. – (Canadian theses on microfiche). – Ph. D. thesis, University of Calgary, 1996.

100. Feehan M. Stories of Healing from Native Indian Residential School Abuse [microform]. – Ottawa: National Library of Canada, 1998. – 3 microfiches. – (Canadian theses on microfiche). – M. A. thesis, University of Victoria, 1996.

101. First Nations Education in Canada: the Circle Unfolds. – Edited by Marie Battiste ; Jean Barman. – Vancouver: UBC Press, 1995. – 355 p.

102. Frideres J. S. Native People and Education. – The political economy of Canadian schooling / Edited by Terry Wotherspoon. – Toronto: Methuen, 1987. – P. 275–289.

103. Fulton H. J. M. The Melting Snowman: the Canadian Indian Residence as a place for children to live and grow. – Ottawa: Department of Indian Affairs and Northern Development, Education Branch, Student Residence Services, 1972. – 84 p.

104. Ghosh R. Public Education and Multicultural Policy in Canada: the Special case of Quebec / R. Ghosh // International Review of Education. – Hamburg, 2004. – Vol. 50. – № 5/6. – P. 543–566.

105. Ghosh R. Redefining Multicultural Education. – Toronto: Harcourt Brace and Company, 1996.

106. Gollnik D. M., Chinn P. C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. – 4th ed. – Columbus: Merrill, 1994.

107. Goodson I. An Alternative Culture for Teaching // Curriculum and Teaching. – Vol. 11. – № 1. – 1996. – P. 87–92.

108. Grant A. No End of Grief: Indian Residential Schools in Canada. – Winnipeg: Pemmican Pub., 1996. – 310 p.

109. Gudikunst W. B., Kim Young Yun. Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication: Bridges not Walls / Ed. John Stewart. N. Y., etc. McGraw Hill, 1998. – P. 429–443.

110. Haig-Brown C. Resistance and renewal: surviving the Indian residential school. – Vancouver: Tillacum Library, 1988. – 164 p.

111. Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times. OISE Press, Great Britain, Canada. – 4th Edition. – P. 319–345.

112. Hickling-Hudson A. Teacher Education for Cultural Diversity and Social Justice / A. Hickling-Hudson / IIEP Newsletter. – Paris, 1982. – P. 5.

113. Hodgson M. “Spirituality vs. Religion” and First Nation’s Response to healing of a government’s decision to set social policy to dictate Christianity as the solution to assimilate our people. – Edmonton: Nechi Institute on Alcohol and Drug Education, 1991. – 17 p.

114. Holton R., Lanphier M. “Public Opinion, Immigration and Refugees”, in H. Adelman et. al. eds. *Immigration and Refugee Policy:*

ВВЕДЕНИЕ

Начало XXI века характеризуется продолжающимися политическими и экономическими переменами мирового масштаба. Усиливается взаимозависимость стран и наций, все более развиваются интеграционные процессы международного сотрудничества, активизируется борьба этнических и расовых меньшинств за свои права. Регионы и страны становятся все более поликультурными, этнически диверсифицированными. Как утверждает российский ученый-компаративист Б. Л. Вульфсон: «В наше время ни одна цивилизационная страна не может позволить себе изолироваться от мирового сообщества. Это полностью относится и к сфере образования». [2,11]

В настоящее время существует острая необходимость глубокого изучения и обобщения опыта стран-лидеров. Необходимость изучения и использования соответствующего целесообразного зарубежного школьно-педагогического опыта тем более злободневна, если учесть, что многие тенденции развития мирового образования пока не находят достаточного отражения в отечественной теории и практике. В современной России ощущается острая потребность преодоления негативного опыта воспитания, а также необходимость разработки и внедрения оптимальной политики, теории и практики образования. Будучи одной из развитых стран мира, Канада накопила большой опыт обновления теории и практики образования в соответствии с объективными требованиями эпохи.

Наше обращение к канадскому опыту не случайно. Канада – вторая по величине страна в мире после России. Хорошо известным является факт близости России и Канады по целому ряду параметров, начиная от географических характеристик и кончая особой важностью ресурсного потенциала для развития экономик обеих стран, многоэтничностью населения и многообразием этнополитических систем, федеральным принципом государственного устройства, порождающим непростые вопросы в отношениях между центром и регионами.

Канада является одной из самых благополучных стран всего современного мира по показателям социально-экономического развития, уровню и качеству жизни. Все это подводит к выводу о том, что изучение канадских реалий имеет не только академическое, но и практическое значение для России. Канада тратит на развитие образования 7,1 % своего ВВП, опережая большинство развитых стран мира, средний показатель по которым составляет 6,1 %. [137]

С 1990 года дефицит бюджетных средств подтолкнул правительство к сокращению расходов на образование. Тем не менее сегодня уровень канадского образования выше, чем он был 25 лет назад. Канада выдерживает сравнение с другими экономически развитыми странами в этом направлении. Процент взрослых людей, получивших образование в колледжах, технических институтах или университетах, выше, чем во многих странах Организации сотрудничества и Развития, включающей США, Австралию, Великобританию и Францию. Проанализировав последние статистические сборники, можно констатировать, что люди в Канаде становятся более образованными. В 80-х годах 52 % людей в возрасте от 15-ти и старше получили по меньшей мере аттестат о среднем образовании, к концу десятилетия это количество возросло до 62 %. За этот же период количество выпускников университетов возросло более чем на треть. [127]

В Канаде, как и в России, живет не менее сотни различных этнических групп. Принципиальное отличие в том, что здесь большинство – это потомки иммигрантов из разных стран, которые прибыли сюда за последние четыре века. Глубокие корни канадской самобытности – и в истории ее освоения и заселения страны. Федеральные институты Канады (парламент, суды, структуры, подчиненные федеральному центру) неукоснительно придерживаются в своей работе принципа двуязычия. В тех провинциях, где франко- или англо-канадцы составляют меньшинство, федеральное правительство охраняет языковые права этих меньшинств посредством особых систем школьного образования на родном языке. Граждане Канады имеют право выбирать: или выучить один из государственных языков Канады, или при помощи правительственных программ освоить второй язык. Федеральные трансферты провинциям на образовательные цели обеспечили условия, при которых в современной Канаде более 2,8 млн. учащихся изучают английский или французский в качестве второго языка. Канада с ее имиджем «культурной мозаики» является страной с наиболее развитой политикой мультикультурализма, которая предусматривает сохранение отношений между этническими группами на основе сосуществования, взаимной толерантности и равенства.

Опыт образования в Канаде уникален, он формируется на основе идей культурного и этнического многообразия. В Канаде реализуется федеральная политика мультикультурного образования, базовыми элементами которой являются идеи развития самоуважения, национального самосознания и понимания и принятия других культур, оценивание культурного многообразия мира.

87. Chooutla Indian School. The Chooutla Indian school, Carcross, Yukon Terr. [microform]: History, Objects and Methods, Means of Support, Needs. – Ottawa: Canadian Institute for Historical Micro reproductions, 1995.

88. Chrisjohn R. D.; Young Sh. – The Circle Game: Shadows and Substance in the Indian Residential School Experience in Canada. – Penticton, B. C.: Theytus Books, 1997. – 327 p.

89. Clarke A. Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny // Teacher and Teacher Education. – Vol. 11. – № 3. – 1995. – P. 243–261.

90. Clarke S., MacKenzie M. Indian Teacher Training Programs: An Overview and Evaluation. Papers of the 11th aboriginal conference. – Ottawa, 1980. – P. 345.

91. Conle C. Community, Reflection and the Shared Governance of Schools // Teacher and Teacher Education. – Vol. 13. – № 2. – 1997. – P. 137–152.

92. Cummins J. Language and Canadian Multiculturalism: Research and Politics / In Osvita Ukrainian Bilingual Education / Ed. by R. Lupul Canadian Institute of Ukrainian Studies, University of Alberta. – Edmonton, 1985. – P. 77–89.

93. Cummins J. Negotiating Identity. Education for Empowerment in a Diverse Society. Ontario, Ca: California Association for Bilingual Education, 1996.

94. Cummins J. Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. In: Multilingual Matters, Clevedon, England, 1984. – P. 18–34.

95. Davies S. Reproduction and resistance in Canadian high schools: an Empirical Examination of the Willis Thesis / S. Davis // The British Journal of Sociology. – 1995. – 46, № 4. – P. 662–687.

96. Dickason O. P. Canada's First Nations: a History of Founding Peoples from Earliest Times. – 3rd Ed. – Don Mills, Ont.: Oxford University Press, 2002. – 560 p. – Second edition also published in French, under the title: Les premières nations.

97. Deiter C. From our Mothers' arms: the Intergenerational Impact of Residential Schools in Saskatchewan. – Etobicoke, Ont.: United Church Pub. House, 1999. – 100 p.

98. Duarte E. M., Smith S. Foundational Perspectives in Multicultural Education. Longman. – New York, etc. – 2000. – 374 p.

99. English V. Toward a Re-birth of the Medicine Wheel as a Pedagogy for Native Education. – Ottawa: National Library of Canada, 1997. –

72. **Bennet Ch.** Comprehensive Multicultural Education (Theory and Practice). – Fourth Edition. – 1999. – P. 22–33.

73. **Banks J. A.** Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (pp. 3–24). – New York: Macmillan, 1995.

74. **Berdichewsky B.** Racism, ethnicity and multiculturalism: Vancouver: Future Publications, 1994.

75. **Berry J. W.** Native Peoples and the Larger Society. In R. C. Gardner and R. Kolin (Eds), A Canadian Social Psychology of Ethnic Relation (pp. 214–230) Toronto: Methnen, 1981.

76. **Bibby R. W.** Mosaic Madness: The Poverty and Potential of Life in Canada, Toronto: Stoddor, 1999.

77. **Born, David O.** Eskimo education and the trauma of social change. – Ottawa: Northern Science Research Group, Dept. of Indian Affairs and Northern Development, 1970. – 48 p.

78. **Bradley J. G.** New Teacher Training Programs for Quebec / J. G. Bradley // Phi Delta Kappan. – 1995. – 77, № 2. – P. 180–182.

79. **Brady L.** School Based Curriculum Development and the National Curriculum: Can They Coexist?/ *Curriculum and Teaching*, Vol. 10, No. 1, 1995, pp. 47–54.

80. **Brass E.** I walk in two worlds. – Calgary: Glenbow Museum, 1987. – 80 p.

81. **Breaking the Silence : an Interpretive Study of Residential School Impact and Healing as Illustrated by the Stories of First Nations Individuals.** – Ottawa: Assembly of First Nations, 1994. – 196 p.

82. **Burnaby B.** Languages and Their Role in Educating Native Children. – Toronto: OISE Press, 1980. – 417 p.

83. **Canada. Royal Commission on Aboriginal Peoples.** – Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples. – Ottawa: The Commission, 1996. – 5 vol. in 6 parts. – Also published in French, under the title: Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones.

84. **Carney R.** Aboriginal Residential Schools before Confederation: the early experience. – Historical studies: Canadian Catholic Historical Association. – Vol. 61 (1995). – P. 13–40.

85. **Carrol L., Hakuta K.** Bilingual Education: Broadening Research Perspectives. In: Handbook of Multicultural Education. – Chapter 25. – Canada, 1999.

86. **Chalmers J. W.** Education behind the Buckskin Curtain : a History of Native Education in Canada. – Edmonton: s. n., 1974. – 351 p.

Канада оказалась одной из первых стран при пересмотре идей и практики образования в многоэтнической и многокультурной среде в духе мультикультурализма. Идеи и элементы мультикультурализма включаются в программы, учебные дисциплины. Это позволяет привести школьников и студентов к пониманию многообразия культур в обществе. Подобное включение способствует осознанию и принятию различных культур, представленных в «канадской мозаике».

Канадские учреждения высшей школы существенно изменились и приняли стратегические планы в сторону интернационализации их образования. Университеты имеют широкое многообразие институтов, школ для международных отношений, кафедр и программ, которые могут быть классифицированы как образование для международного понимания. Канада относится к числу государств, где накоплен значительный идейный и практический опыт такого образования.

Всестороннее изучение образования в Канаде должно содействовать решению насущных задач современного российского образования. Учет канадского опыта и его анализ могут способствовать тому, что наша страна в своем развитии избежит многих ошибок и неадекватных решений.

Базу монографического исследования составили труды ученых в области сравнительной педагогики: Б. Л. Вульфсона, А. Н. Джурицкого, Г. Д. Дмитриева, З. А. Мальковой и других.

В основу исследования положены труды российских канадологов: В. С. Ажаевой, Ю. Г. Акимова, М. А. Владимировой, Е. В. Израелян, Л. А. Немовой и других.

В монографии используются данные исследований современных отечественных и канадских ученых по отдельным вопросам образования в Канаде: Ю. Г. Акимова, Л. А. Карпинской, В. З. Клепикова, И. М. Курдюмовой, Р. З. Хайруллина, Cummins J., P. Gorsky, Ghosh R., Lippmann L., Lucas T., Lupul M., Taylor Ch. и других. Проблемы образовательной деятельности в многонациональной среде рассмотрены в трудах канадских и американских ученых: С. Bennet, J. Banks, C. Grant, J. Cummins, L. Lippmann, M. Lupul, S. Nieto, K. A. McLeod, K. Moodley, S. V. Morris, J. Porter, R. J. Samuda, D. Taylor, C. Tator. В трудах этих ученых представлены философские, психологические и педагогические основы канадского образования, рассмотрены его цели и задачи, а также предложены формы и методы обучения и воспитания.

Вопросы мультикультурного образования в Канаде затронуты в трудах ряда отечественных ученых: А. Н. Джурицкого, И. В. Балицкой, О. В. Гагановой и других.

Монография дает читателю представление о современном образовании в Канаде, знакомит с историческими аспектами формирования канадского образования. В работе охарактеризованы основные направления реформ современного канадского образования.

Исследование знакомит с особенностями всех ступеней образования, различными типами учебных заведений, особенностями образования в различных провинциях Канады. Изучены особенности организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях Канады.

58. Aboriginal Languages and Education: the Canadian Experience / Edited by Sonia Morris, Keith MacLeod and Marcel Danesi. – Oakville, Ont.: Mosaic Press, 1993.

59. Aboriginal Education in Canada: a Study in Decolonization / Edited by K. P. Binda and Sharilyn Caillou. – Mississauga, Ont.: Canadian Educators' Press, 2001. – 225 p.

60. Ahenakew F. Program evaluation and quality control in Native language education. *TESL Canada Journal*, 5(2), 51–55, 1988.

61. Alter S. Apologizing for serious wrongdoing [electronic resource]: social, psychological and legal considerations. – Ottawa: Law Commission of Canada, 1999. – Cited March 21, 2002. – National Library of Canada Electronic Collection. – Issued also in French: La présentation des excuses relatives à une faute grave.

62. American and Canadian Boarding Schools and Worldwide Enrichment Programs: College prep, camps, travel, sports... – Lawrenceville: Tomson & Peterson's, 2001. – 242 p.

63. Asch, M., & Zlotkin, N. Aboriginal and Treaty Rights in Canada: Essays on Law, Equality, and Respect for Difference, UBC, Vancouver, 1997. – P. 208, 270.

64. As we see: Aboriginal pedagogy / Edited by Lenore A. Stiffarm. – Saskatoon: University Extension Press, University of Saskatchewan, 1998. – 126 p.

65. Axelrod P. Historical Writing and Canadian Education from the 1970s to the 1990s // *History of education Quarterly*. – 1996. – 36, № 1. – P. 19–38.

66. Badets J. Canada's Immigration Population. *Canadian Social trends*; 1989, 14, 2–6.

67. Badets J. Canada's Immigration Population. *Canadian Social trends*; 1993; 29, 8–11.

68. Banks J. A. An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon, 1994.

69. Barman, J., Herbert, Y., McCaskill, D. The Legacy of the Past: An Overview. *Indian Education in Canada*. – Volume 1: The Legacy, University of British Columbia Press, Vancouver, 1986, at 4.

70. Beck C. & Kosnik C. Associate Teachers in Pre-service Education[^] clarifying and enhancing their role // *Journal of Education for Teaching*. – Vol. 26. – № 3. – 2000. – P. 207–223.

71. Behar-Horenstein L. Knowledge requirements in doctoral curriculum programs / L. Behar-Horenstein // *Curriculum and Teaching*. – 1994. – 9, № 1. – P. 33–44.

43. **Владимирова М.А.** Иммиграция и многокультурность канадского общества / М. А. Владимирова // США. Канада. – 2006. – № 5. – С. 88–101.

44. **Джуринский, А. Н.** Поликультурное воспитание в США и Канаде / А. Н. Джуринский // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 79–87.

45. **Израелян, Е. В.** Диалог государства и общественности: опыт Канады / Е. В. Израелян // США. Канада. – 2006. – № 4. – С. 27–41.

46. **Канада: единство в многообразии (международная конференция канадоведов)** // США. Канада. – 2006. – № 1. – С. 59–78.

47. **Карпинская, Л. А.** Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде / Л. А. Карпинская // США. Канада. – 2005. – № 2. – С. 81–92.

48. **Карсон, Т.** Об условиях преподавательской индивидуальности в контексте с культурным разнообразием (Канада) / Т. Карсон, И. Джонстон, Л. Уилтсе // Гуманизация образования. – 2001. – № 1. – С. 127–133.

49. **Келли, Дж.** Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития: сравнительная педагогика / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 93–100.

50. **Клепиков, В. З.** Две недели в школах Канады / В. З. Клепиков // Народное образование. – 1973. – № 7.

51. **Немова, Л. А.** Экономика и социальная сфера Канады в начале XXI века / Л. А. Немова // США. Канада. – 2004. – № 7. – С. 113–127.

52. **Немова, Л. А.** Канада: политика государства в сфере образования / Л. А. Немова // США. Канада. – 2006. – № 9. – С. 82–104.

53. **Рэй, Д.** Политика Канады в области обучения языкам / Д. Рэй // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 108–112.

54. **Хайруллин, Р. З.** Реформа образования коренных народов Севера в Канаде / Р. З. Хайруллин // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 86–96.

55. **Хирабаяши, Р.** Гуманизация, родительский голос иммигранта и обучение в Канаде / Р. Хирабаяши // Гуманизация образования. – 2001. – № 1. – С. 133–141.

Литература на иностранном языке

56. **Aboriginal Education: Issues a. Innovations** / Ed. by John Sherwood. – Perth: Creative Research, 1982. – VI, 241 p.

57. **Aboriginal Education. The Teacher's Role** / Ed. by T. Roper. North Melbourne, 1969. – XV. – 236 p. (Abschol. The Aboriginal Affairs Dept. of the Nat. Union of Australian University Students.)

ГЛАВА 1

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ КАНАДЫ

1.1. Исторические традиции канадского образования

Канада – крупнейшая по территории страна зарубежного мира, занимает около 10 млн. кв. км. Государство состоит из десяти провинций и двух территорий. Глубокие корни канадской самобытности – и в истории освоения и заселения страны.

История Канады началась с того, что французский исследователь Жак Картье с 1535 по 1536 год изучал эти места. В результате его исследований в 1608 году появилась возможность возведения форта Квебек. Долгое время Квебек был столицей Канады, тогда еще фактически не оформившегося государства.

С 1608 года Канада была французской колонией, образование было сосредоточено в руках католической церкви. В английской части Канады на о. Ньюфаундленд в течение многих лет не было школ. После распространения английской власти на другие части Канады (1763 год) протестанты стали создавать школы по английскому образцу. Постепенно сформировались две независимые друг от друга школьные системы – английская и французская. Закон 1846 года закрепил эти школьные системы, разрешил организацию в одной и той же местности католических и протестантских школ.

В Канадскую конфедерацию сначала вошли только четыре провинции: Онтарио, Квебек, Нью-Брансуик, Новая Шотландия. Другие шесть провинций, которые присоединились позже, также имели уже сформированные системы образования или ее основные элементы. Конституция Канады провозглашает федеративную систему, в которой законодательная, исполнительная и судебная системы разделены между федеральным правительством и правительством провинций. [41]

Положение образования в Канаде определяется конституционным актом 1867 года о Британской Северной Америке, провозгласившим создание Канадской конфедерации. Конституционный акт провозглашает: «...в каждой и для каждой провинции, законодательство может в исключительном порядке издавать законы применительно к обла-

сти образования». Данный акт положил начало децентрализованной системе образования. [65]

Согласно этому закону, для каждой провинции только ее законодательный орган мог издавать законы, относящиеся к образованию. Поэтому исторически сложилось так, что в Канаде нет единой системы образования. Провинциальные главы департаментов по образованию, которые возглавляет избираемый министр, устанавливают стандарты, утверждают предметы и финансируют образовательные организации. Ответственность за управление начальными и средними школами возложена на местные выборные школьные советы или комиссии.

Во всех провинциях и территориях члены школьных советов избираются общественным голосованием. Права и обязанности этих советов установлены законодательными актами провинций и не противоречат по содержанию по всей территории Канады. То, что посылается представитель от власти, не означает отказ местного правительства решать дела школ, так как провинциальное и территориальное законодательство определяет рамки местного контроля. Власть, которую осуществляют школьные советы, – утверждение учебного плана, управление и руководство школой, принятие финансовых решений, строительство зданий, другие большие затраты.

Каждая провинция и территория разрабатывает собственную систему образования и образовательные учреждения, и, будучи во многом схожими, они отражают особенности регионов, разделенных большими расстояниями, а также разнообразие исторического и культурного наследия страны. Правительство Канады налагает ответственность за осуществление образовательных услуг в двух северных территориях федеральными законодательными актами – Северо-Западный территориальный акт и Юконский акт. Они определяют финансирование образования на этих территориях, на каждой создается свой департамент образования, который осуществляет предоставление образовательных услуг.

Провинциальные законодательные органы и распоряжения школьных советов устанавливают ответственность образовательных учреждений перед общественностью. Власти провинций или территорий в области образования делегируют своих представителей в школьные советы или другие подразделения, признанные или установленные местными властями.

Правительство Канады (федеральное правительство) несет прямую ответственность за обучение Вооруженных сил Канады, образование коренных народов Канады (индейцев, зарегистрированных метисов и инуитов) и подготовку персонала исправительных учреждений.

30. Модернизация российского образования: документы и материалы / Ред.-сост. Э. Д. Днепров. – М., 2002. – 332 с.

31. Новые ценности образования: образование и общество. – *New Educational Values: Education and Community*: сб. ст.; пер. с англ. / Рос. гуманитар. науч. фонд; ред. Н. Б. Крылова, Е. А. Ершова. – М.: Инноватор, 1995. – 143 с.

32. Новые ценности образования. Свободное образование: зарубежный опыт: сб. ст.: Ин-т педагогических инноваций РАО / Ред. Н. Б. Крылова. – № 2 (13). – 2003. – 120 с.

33. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М. Н. Кандакова. – М.: Педагогика, 1986. – 245 с.

34. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: изд-во Российского открытого ун-та, 1995. – 272 с.

35. Риэрдон, Б. Э. Толерантность – дорога к миру / Бетти Э. Риэрдон; Междунар. благотв. фонд им. Д. С. Лихачева. – М.: Бонфи, 2001. – 301 с.

36. Современные концепции воспитания и образования за рубежом. – М., 1985 – 202 с.

37. Теоретические аспекты педагогических инноваций в зарубежной школе: монография / Под ред. академика РАО В. А. Полякова. – Часть II. – М.: ИСМО РАО, 2007. – 192 с.

38. Теоретические основы педагогических инноваций в зарубежной школе: книга для учителя / Под ред. доктора педагогических наук, профессора Э. А. Аксеновой. – Часть II. – М.: ИСМО РАО, 2008. – 204 с.

39. Тишков, В. А. Культурное многообразие в современном мире / В. А. Тишков // Известия Академии педагогических и социальных наук. – Вып. 4. – М., 2005.

40. Хайруллин, Р. З. Образование коренных народов в Канаде: проблемы и решения / Р. З. Хайруллин // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики. – Ч. I. – М.: Перспектива, 2006. – С. 122.

Статьи в журналах

41. Акимов, Ю. Г. Канадское общество на пороге XXI в. / Ю. Г. Акимов // США. Канада. – 2001. – № 9. – С. 59.

42. Владимирова, М. А. Канадская самобытность и политика многокультурности / М. А. Владимирова // США. Канада. – 2004. – № 6. – С. 45–56.

14. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
15. Джурицкий, А. Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Джурицкий. – М.: Гардарики, 2008. – 383 с.
16. Джурицкий, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джурицкий. – М.: Academia, 2008. – 304 с.
17. Джурицкий, А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джурицкий. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.
18. Джурицкий, А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А. Н. Джурицкий. – М.: Прометей, 2006. – 160 с.
19. Джурицкий, А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики / А. Н. Джурицкий. – М.: Прометей, 2005. – 196 с.
20. Джурицкий, А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джурицкий. – М.: Прометей, 2002. – 72 с.
21. Джурицкий, А. Н. Модернизация образования и воспитания в США / А. Н. Джурицкий. – М.: изд-во УРАО, 2000. – 96 с.
22. Джурицкий, А. Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие / А. Н. Джурицкий. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
23. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999. – 208 с.
24. Крылова, Н. Б. Современные мультикультурные процессы в образовании и задачи этнонациональной школы / Н. Б. Крылова // Новые ценности образования. – Вып. 3 (22). – 2005. – С. 124–135.
25. Культурология. История мировой культуры / Под ред. проф. А. И. Марковой. – М., 2000. – 315 с.
26. Курдюмова, И. М. Реализация демократических принципов в управлении общим и профессиональным образованием за рубежом: (Великобритания, Австралия, Канада): монография / И. М. Курдюмова. – М.: ИОО МФ РФ, 2004. – 182 с.
27. Курдюмова, И. М. Демократия в управлении образованием: опыт зарубежных стран / И. М. Курдюмова; Рос. акад. образования, Ин-т упр. образованием. – М.: изд-во РАО, 2003. – 143 с.
28. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / Под общей ред. А. А. Белика. – М.: Смысл, 2001. – 555 с.
29. Малькова, З. А. Гуманизация образования / З. А. Малькова // Образование в мире на пороге XXI века. – 1991. – С. 43–64.

В каждой провинции или территориальном округе департамент образования несет ответственность за начальное и среднее обучение, учебный план, стандарты, механизмы оценивания разрабатываются централизованно или совместно со школьными советами, в основном опираясь на комитет, состоящий из нескольких акционеров образовательных предприятий. В образовании не существует как национальных стандартов, так и национального учебного плана, хотя девять провинций и два территориальных округа разрабатывают национальный учебный план по точным наукам. Кроме того, все провинции сотрудничают в установлении стандартов точных и естественных наук вместе с программой школьных достижений SAIP (School Achievement Indicators Program). Учебный план в разных провинциях варьируется с различной степенью контроля над тем, какие предметы изучаются, сколько на их изучение отводится времени и как будут варьироваться программы, в зависимости от способностей студентов. [127]

За исключением провинции Саскачеван все провинции и территории установили федеральный компонент учебного плана, который составляет 80 % предметов, и 20 % учебных предметов определяются на местном уровне. В провинции Юкон используется учебный план Британской Колумбии, Северо-Западные территории адаптируют учебный план провинции Альберта, основываясь на совместном соглашении.

Степень проверки школ и школьных округов министерствами и департаментами на их соответствие основным положениям (направлениям) учебного плана отличается в различных провинциях. Начиная с 70-х годов, наметилась тенденция отхода от жесткозаданного учебного плана. Местные образовательные власти наделили школы полномочиями формировать основной учебный план, отражая в нем разнообразные местные культуры. Они также приспособливают учебный план к потребностям местных сообществ и самих студентов.

Система высшего образования в Канаде децентрализована, так как конституционная ответственность за предоставление гражданам высшего образования возложена на правительства провинций и территорий. Хотя системы образования многих провинций достаточно похожи между собой, все же между ними существуют отличия, обусловленные культурно-историческими традициями, национальным составом населения, географическими особенностями.

Образование современной Канады – это разнообразная мозаика культур, которая состоит из 13 отдельных образовательных систем (десять провинций и три административные территории) со своими министерствами образования, особенностями и разнообразием учебных заведений.

1.2. Основные цели и принципы развития современного образования Канады

Школьное образование Канады ставит перед собой четыре главные цели: профессиональная подготовка, моральное и гражданское развитие, интеллектуальное и личностное развитие. Прогрессивное личностно-ориентированное обучение определяет подход к обучению и воспитанию в канадских образовательных учреждениях. Справедливо отметить, что в современных образовательных тенденциях просматривается акцент на фундаментальные дисциплины в рамках личностно-ориентированного обучения. Такой подход предполагает выдвигание высоких образовательных стандартов и не всегда основан на экспериментальных методах обучения.

В последние годы ощущаем также некий возврат к авторитаризму, что проявляется в акценте на фундаментальные дисциплины, сокращении выборных курсов и введении централизованного тестирования по определенным дисциплинам на определенных уровнях обучения. Но профессиональная подготовка не является единственной целью образования. Источником общественного и индивидуального благосостояния видится воспитание потребности вести полноценную жизнь, вносить собственный вклад и активно участвовать в жизни здорового общества. В более широких рамках три общие социальные и образовательные ценности определяют канадский подход к общему образованию. Первая из этих ценностей – равенство доступа к образованию. Будучи определенное в контексте общего образования, доступного для широких слоев населения, равенство доступа видится как отсутствие барьеров, вызванных языковыми, расовыми, физическими или ментальными особенностями. Близким к понятию равенства доступа является равенство возможностей, которое предполагает то, что качество и выбор программ не должны ограничиваться местом, где учится студент. И третья ценность – культурный плюрализм, который является важной особенностью общества Канады. [127]

Идея о том, что хорошее образование обязательно должно быть многокультурным, широко распространена в канадском обществе и нашла свое отражение как в образовательном процессе, так и в основополагающих документах и законодательных актах. На государственном уровне признается и поддерживается идея обучения культурному наследию и традиционным ценностям. Обучение культурному

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ажаева, В. С.** Государство благосостояния в Канаде: науч.-аналит. обзор / В. С. Ажаева. – М.: ИНИОН, 1992. – 41 с.
2. **Алиев, Р.** Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига: RETORIKA A, 2005. – 384 с.
3. **Альтернативное образование в поликультурном обществе:** хрестоматия / Сост. Е. И. Бражник, И. А. Свиридова, В. В. Смирнова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, каф. ЮНЕСКО «Теория образования в поликультурном о-ве». – СПб.: НИИ Химии СПбГУ, 1999. – 322 с.
4. **Андреева, Г. А.** Проблемы и тенденции развития образования за рубежом: учеб. пособие / Г. А. Андреева. – Коломна: Коломенский гос. пед. ин-т, 2009. – 312 с.
5. **Арутюнов, С. А.** Народы и культуры. Развитие и взаимодействие. – Peoples and Cultures. Their development and interaction / С. А. Арутюнов / Отв. ред. Ю. В. Бромлей; АПН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
6. **Балицкая, И. В.** Мультикультурное образование в многонациональных странах (опыт США, Канады, Австралии): монография / И. В. Балицкая. – М.: изд-во «Прометей» МПГУ, 2008. – 336 с.
7. **Балицкая, И. В.** Поликультурное образование: учеб. пособие / И. В. Балицкая. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2003. – 60 с.
8. **Бережнова, Л. Н.** Полиэтническая образовательная среда: монография / Л. Н. Бережнова. – СПб.: изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 203 с.
9. **Билингвальное обучение:** опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. тр. / Под ред. Р. С. Баура [и др.]; Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов: изд-во Саратов. ун-та, 2004. – 232 с.
10. **Вульфсон, Б. Л.** Мировое образовательное пространство на рубеже веков: учеб. пособие / Б. Л. Вульфсон. – М.: изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. – 235 с.
11. **Вульфсон, Б. Л.** Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. – М.: изд-во УРАО, 2003. – 232 с.
12. **Вульфсон, Б. Л.** Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI / Б. Л. Вульфсон. – М.: изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
13. **Гершунский, Б. С.** Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 768 с.

культур, воспитания и обучения гражданина единого культурного социума. Изучение позитивного опыта Канады, где подобные вопросы положительно решаются, в частности, изучаются и совершенствуются системы воспитания и образования маргинальных этнокультурных групп автохтонов, будет иметь важное значение для современной России.

наследию и традиционным ценностям в сегодняшнем плюралистическом обществе, сохранение национальной культуры считается важной образовательной и общественной целью, но, с другой стороны, в последнее время ставится акцент на развитие науки и технологии.

В Канаде существует общая федеральная политика мультикультурного образования и также инструмент ее воплощения в процесс обучения. Развитие самоуважения, национального самосознания и понимания и принятие других культур являются базовыми элементами мультикультурного образования Канады, целью которого является осознание и оценивание культурного многообразия мира. Идеи и элементы мультикультурализма включаются в программы, учебные дисциплины и школьные мероприятия, что позволяет привести школьников к пониманию многообразия культур в обществе в образовательном контексте. Подобное включение способствует осознанию и принятию различных культур, представленных в канадской социальной «мозаике». [127]

Провинции и другие территориальные деления Канады вводят образовательные и профессиональные образовательные инициативы помощи перехода от школы к работе, особенно для молодых людей. Многие из этих моделей созданы на основе международных успешно действующих программ, которые были адаптированы для конкретных нужд регионов, или на основе уже существующих программ, измененных в соответствии с изменяющимися запросами современной экономической системы. Вот примеры, как образовательная система Канады отвечает на эти запросы:

- программы менторинга (наставничества) как в образовательных учреждениях, так и в условиях производства. Специальные программы для специфических групп населения (аборигены, видимые меньшинства, группы риска);
- консультации для карьеры и программы обеспечения работой предоставляют студентам различные советы;
- партнерство школы и бизнеса для того, чтобы студенты добились того, чтобы их знания соответствовали ожиданиям работодателей; это также предоставляет студентам доступ к информации о возможной карьере.

В настоящее время наблюдается возрастание роли программ, адресованных нуждам иммигрантов. В образовательную практику вводятся программы изучения языков аборигенов. Эти программы поддерживаются на региональном и федеральном уровнях.

1.3. Система финансирования образовательных учреждений

Несмотря на общие черты, система финансирования отличается в разных провинциях и округах. Наблюдаются некоторые расхождения по ряду вопросов: поддержка частных школ, введение налогообложения на местном уровне, распределение бюджета школьными советами, установление размера зарплаты и льгот учителям.

Начальное и среднее образование финансируется и территориальными, и местными правительствами. Высшее образование финансируется в основном федеральным и территориальными правительствами. Федеральное правительство также поддерживает последидипломное образование, благодаря ежегодным трансфертам, финансирует научные исследования, проводимые в университетах, осуществляет программы финансовой помощи студентам. Согласно национальной статистике, трансфертные платежи из федерального правительства провинциям составляют 75 % всего финансирования последидипломного образования. Оставшиеся 25 % составляют оплата за обучение, пожертвования и другие источники. [52]

До 1996 года большая часть федеральной поддержки предоставлялась провинциям через установленные программы финансирования (Established Programmes Financing – EPF). Федерально-территориальный акт по последидипломному образованию и здоровью (1977 год) узаконил федеральные выплаты территориальным и провинциальным правительствам на медицинскую страховку, дополнительную медицинскую помощь и высшее образование. В 1995 году канадское правительство установило новый единый социальный и медицинский трансферт, который предусматривает выплаты на медицинскую и социальную помощь и последидипломное образование. Однако в последних правительственных постановлениях сообщается о том, что в последующие годы такие выплаты будут сокращаться.

Правительство Канады оказывает поддержку программам университетского образования: научно-исследовательские проекты, предоставление грантов и стипендий, изучение официальных языков и др. В 1991 году выплаты на осуществление этой поддержки составляли 25 % всех федеральных выплат.

Федеральное финансирование осуществляется через три совета: Совет естественных наук и инженерных исследований (Natural Sciences and Engineering Research Council – NSERC), Совет медицинских исследований (Medical Research Council – MRC), Совет социальных на-

общества. Удовлетворение чаяний национальных, этнических, религиозных и языковых групп и обеспечение прав лиц, принадлежащих к меньшинствам, свидетельствуют о признании принципа уважения достоинства и равноправия всех людей и содействуют более широкому участию населения в жизни общества, что, в свою очередь, способствует снижению напряженности в отношениях между группами населения.

Особую значимость приобретает проблема качества образования и равенства образовательных возможностей среди малых народов. Доступность качественного образования для них должна стать реальностью, и обязанность каждого образованного общества такой доступ обеспечить.

К сожалению, под воздействием факторов экономического, социального, исторического характера складываются тенденции к ограничению возможностей их полноценного участия в деятельности по обеспечению устойчивого развития на собственных землях. Современная образовательная политика Канады нацелена на то, чтобы коренные народы и местные общины в полной мере пользовались правами человека и основными свободами, не сталкиваясь при этом с какими-либо препятствиями или дискриминацией.

Уникален опыт педагогического образования в Канаде. Он формируется на основе идей мультикультурализма. Высшие педагогические учебные заведения Канады готовят педагогические кадры, готовые к преодолению в многонациональной школе барьеров, мешающих нормальному общению и развитию учащихся из разных этнических и культурных групп, установлению между детьми гуманных отношений. Педагогическое образование ставит цели приобретения знаний и развития способностей будущих учителей, необходимых для деятельности в многокультурной, полиэтнической среде. Педагогические вузы Канады ориентированы на подготовку учителей, которые в состоянии организовать в общеобразовательных учебных заведениях диалог культур.

Изучение педагогического образования в мультикультурной среде в Канаде должно содействовать реализации идей мультикультурализма в подготовке современного учителя. Потребность использования соответствующего опыта подтверждается и тем, что идеи мультикультурного образования пока не находят достаточного отражения в теории и практике отечественного педагогического образования.

В российском обществе остро стоит проблема поиска путей гармоничного развития и неконфликтного сосуществования различных

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

XX столетие прошло под знаком нарастания кризиса идей и практики образования, которое адаптируется к изменениям, происходящим в обществе, одновременно сохраняя достижения, основные знания человеческого опыта. Растущая взаимосвязь со странами и народами современного мира, интенсивно развивающиеся процессы глобализации закономерно обуславливают интерес отечественной педагогики к изучению международного опыта в области образования. Изучение опыта наиболее развитых стран современного мира по показателям социально-экономического развития, уровню и качеству жизни имеет не только академическое, но и практическое значение.

Обращение к опыту такой страны, как Канада, обусловлено тем, что она имеет уникальную систему образования, ориентированную на удовлетворение потребностей многообразного общества. Проблематика самобытности многонационального общества и политика мультикультурализма в Канаде представляют большой интерес для России, многоэтнической и многокультурной страны.

Процесс становления мультикультурного образования в России идет с осложнениями и противоречиями. Недостаточной является соответствующая подготовка педагогов. Не в полной мере используется зарубежный опыт в этой сфере. Актуальность научного осмысления опыта Канады предопределена тем, что эта страна – один из мировых лидеров в области мультикультурного образования.

Реализация мультикультурного образования в Канаде также адресована коренным народам, которые являются неотъемлемой и весьма специфической, при этом социально-напряженной частью этнокультурной мозаики страны. В Канаде накоплен опыт обучения аборигенов, растет внимание к образовательным нуждам коренного населения, активно решаются вопросы доступа автохтонов к своему культурному наследию, предоставляется возможность их культурного самовыражения, стимулируются действия аборигенов по защите культурных традиций.

Поддержание гармоничных отношений между самими меньшинствами и между меньшинствами и большинством населения и уважение самобытности каждой группы имеет значение для развития этнического и культурного многообразия нашего глобального со-

и гуманитарных исследований (Social Science and Humanities Research – SSHRC). Некоторые другие государственные департаменты также предоставляют значительное финансирование на поддержку научных исследований в некоторых специальных областях, предоставляя гранты и/или заключая контракты на выполнение заказов-исследований.

Поддержка студентов федеральным правительством осуществляется в двух формах: займы и кредиты на обучение, предоставляемые Канадской программой займов, и программы других департаментов и агентств, которые выплачивают стипендии, гранты и т. д.

Федеральное правительство предоставляет выплаты провинциальным правительствам для программ языковых меньшинств, на финансирование программ изучения официальных языков на всех ступенях образования. Эта помощь осуществляется Госдепартаментом, который осуществляет две программы: летняя языковая стипендиальная программа и программа изучения официальных языков.

Федеральное правительство развернуло программы финансового равенства (Fiscal Equalization programme). Цель таких программ – помочь провинциям с низкими финансовыми возможностями посредством предоставления социальных услуг с допустимым уровнем налогов. Эти трансферты, которые в основном направляются провинциям Квебек, Манитоба и Саскачеван, могут быть использованы на любые социальные нужды, в том числе и на высшее образование.

Рассматривая распределение всех затрат на образование в зависимости от источников финансирования, данные 1993–94 годов показывают, что правительства провинций и территорий несут самую большую часть расходов на образование (около 60 %); местные власти занимают второе место по финансированию (около 20 %, в основном взятые с налогов на собственность на начальное и среднее образование); прямое финансирование из федерального бюджета и личные пожертвования занимают меньшую часть, но все же их нельзя назвать незначительными (10 % каждый). Прямое федеральное финансирование не распространяется на программы изучения официальных языков и высшее образование (EPF). Если принимать во внимание все трансферты, выплачиваемые федеральным правительством, по EPF (сейчас это фонд – Canada Health and Social Transfer) федеральный вклад составляет 50 % от общей суммы. [128]

Подсчитав в общем по стране, в 1991 году затраты на образование составили 16 % от всех затраченных средств на общественные услуги.

Общие расходы на все типы образования составили в 1994 году 7,7 % от валового национального продукта.

Можно отметить две основные тенденции, сформировавшиеся за последние годы:

а) усиление контроля на затраты на уровне провинций и ограничение затрат, представленных на собственное усмотрение провинций (пять провинций финансируют образование централизованно, десять лет назад – только две);

б) значительное сокращение бюджета на образование, с ожидающимся еще сокращением в ближайшие годы. Нужно заметить, что на 1995–96 год уровень финансирования на каждого школьника ниже предельного уровня 1991 года для всех провинций и территорий. Финансирование начального и среднего образования сократилось на 6,5 % за последние несколько лет.

Сфера высшего образования также переживает сокращение финансирования, хотя сделать точные подсчеты достаточно трудно из-за студентов, обучающихся по сокращенным программам, но можно отметить, что высшее образование переживает драматический период повышения платы за обучение и сокращения федеральных трансфертов (UNESCO Statistical Yearbook. 1996, 1997, 1998).

1.4. Общая характеристика системы школьного образования Канады

В каждой провинции департамент образования несет ответственность за начальное и среднее образование. Местные школьные советы, деятельность которых определяется законодательством провинции, организуют деятельность и управляют системой образовательных услуг, финансируемых государством. Школьные советы избираются местным населением.

Общее образование бесплатно для жителей Канады, постоянно проживающих на ее территории. Родители по закону несут ответственность за обучение детей в средней школе. Возраст обучающихся в школе детей различается в зависимости от провинции, обычно обязательное образование предполагает обучение с шести-семи до шестнадцати-восемнадцати лет.

Ученики с умственными и физическими недостатками или одаренные получают образование в общественных школах в различных формах. В некоторых случаях для этих учеников работают специальные программы, иногда из таких учащихся формируются

рантов и множественный персонал, обслуживающий структуры (факультет образования, отдел составления учебного плана, факультет изучения языка, центр изучения учебного плана и организации занятий, центр психологии и тренировки и др.).

Исследования в области образования ведутся федеральным департаментом здравоохранения Канады, департаментом справедливости и наследия Канады и статистики. Кроме того, промышленный сектор финансирует 90 миллионов для отдела социальных и гуманитарных наук, который предоставляет гранты и программы для исследований.

Некоторые крупнейшие школьные советы Канады тратят достаточное количество сил и времени на проведение исследований и пилотное обучение. Совет образования в Халтоне (рядом с Торонто) нанял шесть исследователей, которые изучают процесс оценивания. Многие национальные организации имеют обязательное требование – проведение исследований.

Организации на уровне провинции, такие, как учительские ассоциации и федерации, также проводят исследования. Организации, вовлеченные в исследования в области образования: Институт Фзера, Фонд западной Канады, Ассамблея первых наций, Совет Канады по социальному развитию, Фонд исследований Онтарио, Институт исследований общественной политики, канадский налоговый фонд, центр международных исследований, фонд Вальтера и Дункана Гордонов.

Исследования в области образования показывают по разным каналам: SEA – индекс канадского образования, ONTERIS (система информации образовательных исследований Онтарио), EDUQ (образование Квебека).

В Канаде издаются образовательные научно-педагогические журналы (“The Canadian Teacher”, “Education Analyst”, “Education Canada”, “Education Today” и др.). Каждый год проводятся конференции и симпозиумы, посвященные проблемам образования.

в основном представлены только в начальном звене средней школы, их практически нет на среднем школьном уровне. Увеличение преподавательского состава и приобретение знаний по методике работы с подростками также позволит в значительной степени разрешить проблему изучения английского языка. Многие учителя и директора школ не задерживаются долго в школе, потому что не имеют квалификации в преподавании английского языка, грамматики, опыта работы в малокомплектных школах сельской местности. Они не знают, как помочь своим ученикам справиться с трудностями овладения вторым незнакомым языком, как объяснить им принципы его изучения. Роль учителя высоко оценивается и представителями общин, и исследователями, так как именно союз ученика и учителя поможет преодолеть сложившиеся проблемы. Отмечается, что подготовка учителя должна быть соответствующей, нужно создать такие условия работы, чтобы учитель развивался в профессиональном плане.

На современном этапе, несмотря на разнообразные программы обучения педагогических кадров, на условия, которые для них создаются, школы аборигенов испытывают недостаток в квалифицированных педагогах.

Вопрос подготовки специалистов для работы в школах для аборигенов в Канаде не был решен. В университетах не существовало специальных учебных программ, направленных на подготовку учителей, а это означало, что и практикующие учителя, и студенты в университетах не получали профессиональной основы для дальнейшей работы.

5.7. Исследования в области образования

В Канаде 213 исследовательских учреждений. Они представляют собой разные типы: университеты, общественные колледжи, департаменты федерального правительства, министерства провинций, школьные советы, национальные организации, организации провинций и другие. Исследования, которые они ведут, сильно различаются, но в основном касаются следующих вопросов: учебный план, финансирование, политика образования, управление образованием, образование женщин, изучение языков, психология, история, социология и философия.

Например, в университете Британской Колумбии есть семь исследовательских подразделений из обозначенных выше сфер, в них работают 250 человек профессорско-преподавательского состава, 1300 аспи-

отдельные классы, и в процессе обучения они насколько возможно придерживаются общих программ.

Многие школы предлагают программы погружения (иммерсии), где дети, говорящие по-английски, изучают некоторые или все предметы учебного плана на французском языке, используя французский как язык объяснения и инструкций.

Альтернативой государственным школам являются частные или, как их называют, независимые школы. Частные или независимые школы могут иметь религиозную или какую-либо другую направленность, но должны отвечать общим стандартам, установленным провинцией для начальной и средней школы. В большинстве случаев они следуют учебному плану и требованиям федерального министерства образования. Они независимы от государственной системы, родители оплачивают обучение детей в таких школах.

В некоторых провинциях действуют отдельные школьные советы, которые организуют деятельность отдельных школ. Это так называемые сектантские школы. В большинстве случаев это школы римской католической церкви, в которых преподают некоторые направления этого вероисповедания. Существует требование принимать в школу детей, которые исповедывают религию данной школы. Такие школы отличны от общественных или несектантских школ. Исключение составляет Квебек, там отдельные школы являются несектантскими, тогда как общественные школы – сектантские.

Пять провинций – Британская Колумбия, Альберта, Саскачеван, Манитоба и Квебек – оказывают финансовую помощь частным школам. В 1989–90 году количество учащихся частных школ составило 4,7 % от общего количества учащихся начальных и средних школ. [49]

Переход из начальной школы в среднюю различается в зависимости от провинции. Некоторые школьные советы делят весь период обучения на начальной и средней ступенях на школы, которые осуществляют свою деятельность в одном месте, например с детского сада по шестой класс, классы с седьмого по девятый (начальная ступень средней школы) и десятый–двенадцатый (старшие классы средней школы). В Квебеке обучение в средней школе заканчивается одиннадцатым классом, и для того, чтобы поступить в университет, школьники должны получить диплом колледжа СЕГЕП (CEGEP – college d'enseignement general et professionnel).

1.5. Дошкольное обучение

Детские сады и частные подготовительные школы Канады ставят перед собой цель физического, интеллектуального, социального и эмоционального развития детей. Раннее обучение и воспитание детей в Канаде ориентировано на подготовку их к будущей активной полезной для общества жизни.

Программы дошкольного обучения реализуются в основном в дошкольных детских учреждениях и находятся под контролем местных образовательных властей. Данные программы предназначены для того, чтобы обеспечить одногодичную подготовку пятилетних детей к поступлению в школу. Такие программы существуют практически во всех провинциях, за исключением острова Принца Эдуарда.

В провинции Новый Брансуик, начиная с 1991 года, детские сады обеспечивают нахождение ребенка в образовательном учреждении полный день. С сентября 1998 года посещение детского сада в этой провинции становится обязательным. Провинция Онтарио вводит подобные детские сады, при этом здесь выдвигаются особые требования к школьным попечительским советам – улучшать качество образования начиная с дошкольной ступени. Британская Колумбия вводит полудневные программы для дошкольников – представителей коренных народов, инвалидов и тех, для кого английский является вторым языком. Школьные советы в некоторых провинциях (Квебеке, Манитоба, Онтарио) открывают детские сады для четырехлетних детей, посещение которых не является обязательным. Квебек в настоящее время предоставляет полудневные программы для пятилетних детей.

Министерства образования провинций действуют совместно с учебными заведениями для того, чтобы скоординировать действия по улучшению качества услуг на этапе дошкольного обучения. Примеры разнообразных подходов к подобному сотрудничеству можно проследить в Британской Колумбии, Саскачеване, Манитобе, Онтарио, Квебеке и Новом Брансуике.

Британская Колумбия основала специальный орган (министерство) для оказания поддержки детям дошкольного возраста и их семьям. Деятельность данного министерства объединяет различные аспекты деятельности других пяти министерств. Новое министерство акцентирует важность удовлетворения всех потребностей ребенка и занимается вопросами детей и подростков с рождения до 19 лет.

5.6. Подготовка учителей для аборигенного населения

Важной проблемой реформирования системы образования Канады стала подготовка учителей для работы в школах Севера. В соответствии с соглашением 1976 года школьная комиссия получила право на подготовку кадров для школ территории Нунавик. В качестве партнера был выбран университет Мак-Гил (Монреаль), где началась подготовка педагогов для старших групп детского сада и первых-вторых классов начальной школы по специальной программе. В университет принимались лица не моложе 21 года, рекомендованные местным комитетом образования и преподающие в одной из местных школ, но не имеющие педагогического образования. [102] Специальная программа предполагала обучение в течение четырех-пяти лет. Теоретические знания, полученные на сессиях, применялись в педагогической преподавательской деятельности студентов. В процессе обучения студенты должны были самостоятельно разрабатывать учебные программы и планы. По окончании выпускники получали диплом, который давал им право на преподавание в начальных классах местной школы. Такая подготовка имела свои положительные стороны. Учителя хорошо знали свои местные условия, традиции, историю и культуру родного народа, специфические особенности детей-северян, обусловленные их этнической принадлежностью, и могли бы использовать эти знания в работе. Вместе с тем эта программа имела и ряд недостатков. Слушатели курсов испытывали недостаток в учебных материалах, им не хватало общения с высококвалифицированными специалистами, они не могли реализовать стремление к исследовательской деятельности, возможной лишь в условиях крупных научных центров и библиотек.

Взаимоотношения между учителями (как европейцами, так и аборигенами), учащимися и их семьями выступают как фактор огромной значимости, и именно этот аспект отношений признается жизненно важным компонентом в специализированной подготовке педагогов для работы в таких школах.

Многие представители общин не выражают желания идти работать в школу, это объясняется не только отсутствием рабочих мест, но и дополнительных источников дохода в виде компенсационных выплат из-за удаленности районов, отсутствием транспорта, медиа- и коммуникационных устройств.

Текущее кадровое и преобладание неопытных педагогов – еще одно слабое место в подготовке детей-аборигенов. Учителя-аборигены

- профессиональная аккредитация после окончания программы.

Новая программа была введена в сентябре 1995 года. Студентам, обучавшимся по старым программам, разрешили закончить обучение, однако вновь поступившие обучаются по новым программам. Существует мнение, что они позволят специалистам достичь качественно нового уровня профессионализма и быть более подготовленными к сложным потребностям XXI века. [78]

В Канаде содержание педагогического образования диверсифицировано в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций, «культур наследия». Программы и организация высшей школы в известной мере отражают интересы отдельных культур как носителей собственных образовательных ценностей в многокультурном социуме. При организации обучения учитываются привязанность аборигенных народов к традиционной среде обитания, трудности их социализации в условиях жизни в городе. Все шире применяются новые информационные технологии, растет число студентов, получающих образование дистанционным способом. В первую очередь это относится к подготовке учителей из числа представителей коренных народов для работы в школах, расположенных на севере страны.

Факультет учительского образования в университете Британской Колумбии, где осуществляется подготовка учителей для специальных целей, является крупнейшим в провинции. Отделение предлагает пятилетние программы подготовки учителей начальных и средних классов, программы для студентов-аборигенов (известные как программы подготовки учителей коренных народов). Программа подготовки учителей коренных народов включает в себя следующие курсы: практическая психология, теория образования, принципы обучения, теория коммуникации, иностранные языки, языки коренных народов, теория и методика обучения языкам и основам грамотности, методология, а также педагогическая практика. Необходимость получения современными учителями межкультурных знаний предполагает изменение содержания учебных программ, включение в содержание дисциплин разделов по этнолингвистике, этнопсихологии.

Современные учительские программы в Канаде позволяют расширить знания каждого будущего учителя о представителях различных культур, способствуют формированию этнокультурной толерантности и готовности к продуктивному межнациональному и межкультурному сотрудничеству.

В Саскачеване разработана программа подготовки детей до поступления в детский сад, целью которой является развитие детей трех-четырёх лет, у которых возможны проблемы с успеваемостью в школе. В ходе реализации такой программы успешно сотрудничают школьные советы и представители местных общин. В Манитобе существует секретариат по делам детей и молодежи, который иницирует, объединяет и координирует систему услуг и помощи детям и молодежи, а также их семьям.

В Квебеке, который также осуществляет программу поддержки детей и их семей, наблюдается тенденция перехода дошкольной ступени обучения к системе общеобразовательной школы. Такой переход возможен благодаря созданию центров раннего детства, в которых создаются все условия для раннего обучения и воспитания дошкольников. Кроме того, налицо развитие специальных служб для консультирования семей и оказания им помощи.

Долгосрочный проект в Онтарио под названием «Лучшее начало, лучшее будущее» финансируется министерствами социальных услуг, образования, здравоохранения, а также федеральным департаментом по проблемам Севера и индейцев и культурного наследия Канады (Indian and Northern Affairs and Heritage Canada). Программа ставит акцент на оказание помощи детям в возрасте до восьми лет, их семьям, а также тем сообществам, в которых они проживают. Эта программа всеобъемлющая, предполагает активное сотрудничество общественности и органов образования, предназначена для решения проблем общества в целом.

Новый Брансуик осуществляет программу, специально адресованную детям в период от рождения до поступления в начальную школу, и имеет своей целью развитие детей, у которых может быть низким уровень подготовки к школе. Данная программа объединяет усилия общественных служб здравоохранения, семьи и общества, комиссии по умственным заболеваниям, департамента образования.

Провинция Альберта не предлагает традиционных детских садов, но там есть уникальная программа «Программа раннего обучения», целью которой является объединение различных аспектов развития ребенка с привлечением образовательных, медицинских, социальных и развлекательных структур. Эти программы могут осуществляться в таких учреждениях, как ясли, детские сады, начальные школы. Детские сады в Канаде бесплатны и доступны всему населению.

1.6. Начальное обучение

Начальное образование в большинстве провинций Канады – это первые шесть-восемь лет обязательного образования. Обычно ребенок идет в первый класс, когда достигает шестилетнего возраста, однако многие провинции предлагают дополнительную подготовку сроком в один-два года (младшая и старшая группы детского сада для детей четырех-пяти лет).

В начальной школе на занятия отводится пять часов в день, что составляет примерно 25 часов в неделю. Обучение в начальной школе может проводиться по различным программам – от стандартных, где достаточно четко определены учебные предметы и количество времени на их изучение, до гибких, включающих широкое разнообразие дисциплин, а также интегрированные курсы. Некоторые учебные планы объединяют в себе оба подхода к их составлению. В начальной школе дети изучают следующие предметы: родной язык, математика, естествознание, граждановедение, искусство, физкультура, развитие личных и социальных навыков. В некоторых школах вводятся дополнительно религия и иностранные языки.

На начальной ступени дети, как правило, успешно справляются с программой, достаточно редки случаи, когда школьников оставляют на второй год, даже если у ученика невысокий уровень успеваемости. В школах Канады существуют специальные центры, целью которых является оказание помощи учащимся в учебе. Для этого специалисты используют различные формы работы как во время учебных занятий, так и индивидуально.

1.7. Среднее образование

После окончания начальной школы школьников переводят на ступень среднего образования. Большое разнообразие программ, как профессиональных, так и академических, предлагается на уровне среднего образования, как правило, в одной и той же школе. В подготовке школьника старшей ступени задействованы учебные заведения различного типа: общеобразовательные, профессиональные, подготовительные.

В последние годы наметилась тенденция уменьшения числа обязательных предметов, что позволяет больше времени отводить на изучение специализированных программ, направленных на подготовку

специальное обучение, образование коренных и северных народов, мультикультурализм (как модули в других курсах). Особое внимание в подготовке учителей для массовых школ обращается в последнее время на вопросы школьной адаптации, интеграции и обучения детей различных этнических групп, иммигрантов. Соответствующие разделы включены в профессиональные учебные дисциплины и курсы. Эти курсы готовят учителей к работе с детьми, плохо владеющими английским языком и испытывающими в связи с этим психологический дискомфорт.

Значительная децентрализация системы педагогического образования Канады позволяет колледжам обрести высокую степень независимости в выборе содержания курсов и методов обучения. Однако существует обязательный компонент, который должен изучить каждый студент. Например, программа в университете Британской Колумбии имеет несколько основных курсов, которые должны усвоить все студенты. Это такие дисциплины, как введение в специальность, ряд дисциплин о построении учебного плана, методики обучения и др. Имеется также компонент по специальному, национальному и мультикультурному образованию.

В программе педагогического образования университета Рейджана на первом году обучения предполагается вводный курс по теории образования и пять курсов по естественнонаучным дисциплинам и искусству; второй, третий и четвертый годы обучения включают: общий курс по теории образования, теория и методика преподавания дисциплин (по специализации), высший курс по методологии, естественнонаучные дисциплины и практика. Продолжительность практики меняется от одного дня в неделю (второй курс) до одного семестра (четвертый курс). В программу обучения также включены занятия по межкультурным, социальным исследованиям, где изучаются вопросы взаимоотношений с группами людей, которые подвергаются дискриминации в обществе.

В программах подготовки учителей начальной, средней школы и высшего образования в провинции Квебек существуют небольшие различия. Однако все учительские программы провинции характеризуются следующими чертами:

- четырехгодичная программа (120 кредитов), которой предшествует двухгодичная программа СЕГЕП, в результате овладение профессиональными компетенциями;
- в целом за четыре года 700-часовая практика, количество часов на нее возрастает с каждым годом при тесном сотрудничестве школы и университета;

5.5. Содержание программ педагогического образования

Содержание подготовки учителей состоит из двух компонентов – специальной (по учебному предмету) и профессионально-педагогической. Профессиональная подготовка включает блок общеобразовательных дисциплин, дисциплины специальной подготовки и практику. Согласно требованиям профессиональной коллегии, любая программа педагогического образования должна включать следующие шесть разделов профессионального обучения:

- подробное изучение одного из звеньев школьной системы (начальное или младшее, младшее или среднее, среднее или старшее, технологическое);
- дисциплины образовательного процесса, включая получение знаний в начальном, младшем, среднем и старшем звеньях;
- методику обучения;
- законодательные акты в образовании;
- знание руководства к составлению учебного плана всех звеньев школьного образования и его изменений, которое издается министерством;
- минимум 40 дней учебной практики в школах.

Общий план программ бакалавра образования обычно очерчивает общие профессиональные знания и навыки: общие навыки преподавания, навыки общения, менеджмент урока, постановка целей урока, оценка и контроль, язык общения, специальная методология, развитие ребенка, возрастная психология, социология образования, история и философия образования, образовательное право, права учителя, профессиональное мастерство учителя, введение в специальное образование, технология образования, практика. Студент допускается к практике в том случае, если его кураторы уверены, что процесс обучения будет проходить успешно.

Сочетание общих профессиональных знаний и знаний по специализации необходимо для получения квалификации учителя. Самый низкий уровень учительской программы обычно включает следующие специальные дисциплины: начальное и среднее образование, профессиональное образование, специальное образование, образование коренных и северных народов, образование для взрослых, специальные программы по искусству и музыке, второй иностранный язык, религия, основы ухода за ребенком и физическая культура. Например, учительская программа в Британской Колумбии помимо основных дисциплин включает специальные курсы:

молодого поколения Канады к успешной деятельности в условиях мирового рынка труда. Программы средних школ также предлагают специализированные курсы, направленные на подготовку учащихся для поступления в колледж или университет.

В средней школе на занятия отводится пять с половиной часов в день. Первые годы обучения посвящены изучению обязательных предметов. Каждый предмет может изучаться на определенном уровне сложности. Школьникам, как правило, даются рекомендации: какой уровень сложности оптимально подходит для данного ученика.

Набор обязательных предметов, включенных в учебные программы, может варьироваться. В целом же к основным предметам можно отнести родной язык (английский, французский или в редких случаях язык аборигенов), математику, естествознание, искусство, граждановедение, физкультуру, религию и мораль (если это разрешено Министерством образования провинции). Во всех провинциях добавочно изучают второй язык (обычно французский для англоговорящих и наоборот). В учебный план также могут быть включены домашняя экономика, здоровьесбережение, развитие личных и социальных навыков, информатика, труды. На завершающей ступени среднего образования количество выборных предметов сокращается и отводится больше времени на изучение специализированных дисциплин, имеющих также своей целью подготовку к будущей профессиональной деятельности.

Допрофессиональная подготовка вводится в последние два года обучения в средней школе, хотя некоторые специализированные предметы школьники могут изучать гораздо раньше. В школах Канады существуют специальные программы, направленные на овладение некоторыми профессиями. Эти программы рассчитаны на молодых людей, которые не планируют продолжать обучение после окончания средней школы. Для реализации таких программ в Канаде широко привлекается общественность. Такая программа, как «Совместное обучение», предполагает включение учащихся в опыт трудовой деятельности.

В Канаде прослеживается тенденция вариативности учебных планов, для чего существуют специальные центры и проекты по разработке учебных планов, например Западно-канадский протокол (Western Canadian Protocol), который вводит интегрированное обучение математике и языкам в четырех западных провинциях и двух территориальных округах. Атлантические провинции разрабатывают и вводят новые программы по языкам, математике, естественным наукам и граждановедению (The Atlantic Provinces Project and Common Curriculum).

Онтарио, атлантические провинции, а также западные провинции и территории сотрудничают на национальном уровне в совместной разработке единого учебного плана К-12 по естественнонаучным дисциплинам.

В противовес такой постановке акцента на учебные дисциплины выступает Британская Колумбия. Причину улучшения уровня образования в этой провинции видят в развитии личности школьника, а не в повышении уровня преподавания учебных дисциплин. Эта идея определяет организацию всей системы обучения в средней школе вплоть до ее окончания.

На этапе среднего образования более привычна система перехода на следующий уровень по предметам, а не по классам. Аттестаты о среднем образовании присуждаются школьникам, которые прошли все обязательные и факультативные предметы, включенные в программу, и сдали экзамены по всем обязательным и выборным курсам.

В некоторых провинциях департаменты образования оценивают знания школьников проводя специальные унифицированные тесты, в других провинциях экзамены устанавливаются школьными советами, на основе которых выставляются оценки к экзаменам и зачетам.

В таких провинциях, как Квебек, Альберта, Британская Колумбия, министерства или департаменты образования оценивают уровень знаний выпускников путем проведения стандартных экзаменов во всех средних учебных заведениях провинции, таким образом, уровень подготовки выпускника определяется как школьными советами, так и департаментами образования. Другие провинции (Ньюфаундленд и Лабрадор) проводят стандартизированный тест (Канадский тест основных умений – Canadian Test of Basic Skills). В Онтарио экзамены проводятся местными школьными советами, однако в 1995 году было заявлено, что тестирование по литературе, родному языку и математике должно проводиться вновь созданным (февраль 1996 года) отделом качества образования и отчетности (Education Quality and Accountability Office).

Цифры, касающиеся соотношения «учитель–ученик» и количества учащихся в классе (PTR), в школах Канады трудно определить точно. Согласно определению этих норм, весь персонал, который входит в контакт со школьниками, за исключением работников санитарных служб и столовой, включается в штат. Можно констатировать тот факт, что при общем сокращении учителей, количество штатных работников увеличивается. В 1992–93 году эта норма в государственных и частных начальных и средних школах составляла: в государственных школах – 17,8:1; в частных школах – 16,3:1.

• применять разнообразные стратегии обучения, виды деятельности, образовательные ресурсы.

В целях адаптации обучающей среды к особенностям учащихся учителя:

- обеспечивают безопасную и мотивирующую среду обучения;
- устанавливают правила поведения школьников и контролируют их выполнение;
- постоянно совершенствуют обучающую среду, делают ее максимально комфортной для школьников;
- разрабатывают виды заданий таким образом, чтобы формировать у школьников социальную и групповую ответственность;
- применяют все современные обучающие технологии, чтобы удовлетворить запросы учащихся.

В процессе оценки знаний школьников, постоянно следя за их ростом и выполнением ими учебного плана, учителя:

- четко ставят цели учения и учебных достижений перед учащимися;
- собирают информацию об успеваемости школьников, используя все разнообразие стратегий оценивания;
- ведут и анализируют постоянные и полные записи о коллективных и индивидуальных учебных достижениях;
- предоставляют постоянный отчет об успеваемости и учебных достижениях учащихся им самим и их родителям.

В процессе оценки собственной профессиональной деятельности, следя за собственным профессиональным ростом и за выполнением своей работы, учителя:

- изучают действующий учебный план с тем, чтобы определить, отвечает ли он нуждам и потребностям школьников в целом или ориентирован на каждого ученика;
- совершенствуют и пересматривают процесс обучения, используя разнообразные источники и ресурсы.

В Канаде существуют стандарты узких специализаций. Так, специалистами разработаны стандарты для учителей, работающих по программам билингвального обучения. Здесь озвучены следующие требования: учитель включает в содержание информацию, значимую для учащихся; он обладает «качественным образованием, философски адекватным подходом к обучению, прогрессивными знаниями в области билингвального образования и мотивированным отношением к работе»; он в состоянии обеспечить гетерогенной аудитории учащихся средней школы качественный уровень образования. [107]

ния предусматривают знания об организации процесса обучения, тогда как под практикой преподавания понимаются умения и компетенции, которые представлены пятью категориями: возрастные и психологические особенности учащихся, учебный план, обучение и меняющаяся составляющая образовательной среды, оценка студентов и собственной педагогической деятельности.

В этой области стандарты предполагают, что учителя знают, как:

- делать знания и умения доступными для всех групп учащихся;
- строить обучение таким образом, чтобы оно соответствовало разным типам восприятия информации и учения;
- мотивировать школьников к учению;
- разрабатывать и совершенствовать обучающие приемы;
- быть хорошим тайм-менеджером;
- выстраивать стратегии управления классом, которые поддерживают атмосферу учения, ценят и уважают личность каждого школьника;
- использовать различные формы работы – как совместное обучение, так и индивидуальное;
- объективно оценивать знания школьников, выявлять их отношение к учебе;
- сотрудничать с родителями и всеми, кто имеет отношение к процессу обучения и воспитания.

В области практического преподавания стандарты предполагают, что учителя должны обладать следующими практическими умениями:

По отношению к школьникам:

- применять на практике знания о культурных и национальных особенностях школьников, их опыте, особенностях познания и учения, применять на практике знания о развитии и обучении школьников;
- применять знания о физическом, социальном и познавательном развитии учащихся;
- уметь перестраивать процесс обучения в зависимости от особенностей школьников;
- адаптировать процесс обучения к индивидуальному уровню усвоения учебного материала школьниками;
- сотрудничать с коллегами для улучшения результатов обучения; уметь адаптировать методы опроса и контроля знаний, а также содержание обучения;
- связывать содержание обучения и навыки с повседневным жизненным опытом учеников;

Во всех средних школах страны количество девочек, закончивших полную среднюю школу, на 10 % выше, чем количество мальчиков. Процент выпускников от 15 до 19 лет возрос на 73 % в период с 1988–89 по 1992–93 учебный год. В 1992–93 году процент выпускников варьировался от 26 % в Северо-Западных территориях до 83 % в Новом Брансуике. В Канаде наблюдается всеобщая тенденция увеличения процента закончивших среднюю школу.

Согласно статистическому обзору выпускников Канады (1994 год), среди учащихся, покинувших школу до ее окончания, 22 % предпочли работу учебе, 20 % заявили, что обучение им наскучило, 8 % назвали финансовую причину и 9 % (девушки) – из-за беременности и замужества. Тот же самый обзор приводят данные, согласно которым количество безработных в два раза больше среди тех, кто бросил школу, в сравнении с молодыми людьми, получившими среднее образование. Статистический доклад от 1993 года констатирует, что процент бросивших школу составляет 18 %, принимая во внимание тот факт, что исследователи учитывали и тех, кто позже вернулся в школу, переехал в другие провинции, перешел на профессионально-технические программы.

Если средняя школа успешно закончена, школьник может подать документы в колледж или университет, в зависимости от региона и требований. Однако некоторые провинции могут составлять исключение. Например, в Квебеке школьник, получив 11-летнее среднее образование (в отличие от других провинций, где образование 12-летнее), прежде чем поступить в университет, должен иметь диплом колледжа. В Онтарио обязательным условием поступления в университет является прохождение программы «Шесть академических курсов Онтарио». Ее можно пройти в течение заключительного двенадцатого года обучения в средней школе.

1.8. Высшее образование

Высшее образование в Канаде можно получить в университетах (universities), университетских колледжах (university colleges), муниципальных колледжах (community colleges), в федеральных колледжах CEGEP (College d'Etudes Generales et d'Education Professionnelle), действующих в провинции Квебек, общественных колледжах, колледжах прикладных искусств и технологии, в технических школах, институтах прикладного искусства и естественных наук, институтах технологии.

Университеты Канады выполняют три главные функции: проводят научные исследования, обучают студентов и выполняют заказ государства в повышении уровня образования населения Канады.

В канадских университетах можно учиться на трех разных уровнях и получить степени бакалавра, магистра и доктора, но не все канадские университеты предлагают докторские программы. Большинство из них предлагают широкий выбор программ, для оценки деятельности которых разработаны специальные системы качества. Многие университеты Канады предлагают программы заочного и дистанционного обучения.

Бакалаврские программы могут быть рассчитаны на три или четыре года обучения, в зависимости от провинции. В некоторых университетах общий курс прохождения таких программ – три года, и год дается на защиту диплома. Для получения степени магистра необходимо пройти одно- или двухгодичный курс обучения после окончания бакалаврской программы. Также предполагается защита диссертации и прохождение интернатуры для некоторых профессиональных областей. Докторские программы обычно рассчитаны на три года обучения после получения степени магистра. Иногда требуется больше времени для того, чтобы закончить эту программу – четыре-пять лет. Обучение по этой программе предполагает выполнение исследовательской работы, написание и защиту диссертации, прохождение специальных курсов и посещение семинаров.

Большинство из 200 колледжей Канады были открыты в 60–70 годах для того, чтобы отвечать запросам выпускников школ, у которых нет желания учиться в дальнейшем в университете. Колледжи предлагают курсы для развития прикладных навыков в бизнесе, искусстве, технологии, социальных службах и медицине; обычно получение диплома и сертификата – после двух или четырех лет учебы.

Университетские колледжи – это новаторские образовательные учреждения, которые были созданы для обеспечения инновационными видами учебных программ, что представляет особую важность для страны ввиду быстро меняющихся условий на рынке труда. Первый университетский колледж был организован в провинции Новая Шотландия в 1974 году. Он был создан благодаря объединению Восточного технологического института Новой Шотландии и колледжа «Ксавьер Джуниор». Новое учебное заведение, названное университетским колледжем Кейп-Бретон, сохранило право присваивать ученые степени, причем были сохранены многие технические и профессионально-технические программы технологического института. В некоторых провинциях (Британская Колумбия, Новая Шотландия и

Разделы изучения учительских программ созвучны с базовыми знаниями, которые установлены стандартами, выдвинутыми Коллегией учителей Канады (1999 год). Стандарты для специальности «учитель» устанавливают минимум содержания и умений, к которому университеты и колледжи добавляют свои составляющие. Университеты подотчетны перед сенатом и правительством провинции за осуществление программ подготовки учителей. Стандарты, разработанные коллегией, также являются руководством для пересмотра и планирования программ подготовки учителей. Коллегия использует данные стандарты в качестве критерия оценки аккредитуемых программ.

Стандарты отражают основные направления развития современного общества, которые провозглашены в правительственных законах и актах Канады, а также теоретические положения современной науки об обществе и образовании. Пояснительная записка к стандартам излагает основные цели, на которые они ориентированы. Так, стандарты учительского образования отражают следующие приоритеты преподавательской деятельности:

– *Обязательство перед школьниками.* Данное требование рассматривается как способность и умение учителей проявлять заботу об учениках, поддерживать их стремление учиться, уважительно относиться к ним, способствовать их личностному индивидуальному росту и становлению как членов общества, нацеливать на дальнейшее непрерывное самообразование.

– *Профессиональные знания и умения.* Эти знания составляют основу работы учителя, включают знания о структуре и содержании учебных планов и программ, предмета преподавания, возрастных и психологических особенностей учащихся, законов в области образования, различных способов учения и коммуникации, современных методов преподавания в многокультурной среде, а также знания об изменениях современного общества и образовательной среды. Данный раздел также определяет умение использовать общие педагогические знания для создания благоприятной обучающей среды для всех без исключения школьников.

– *Лидерство и сообщество.* Учителя являются образовательными лидерами, фасилитаторами, которые создают и поддерживают дух учения и познания мира в своих классах, школах. Они сотрудничают со своими коллегами, родителями, другими членами их сообществ с целью улучшения школьных программ и знаний учащихся.

– *Постоянное профессиональное совершенствование.*

Стандарты определяют требования в двух областях – профессиональные знания и практика преподавания. Профессиональные зна-

ими профессиональными умениями и навыками. В учительских программах находят отражение установленные требования к базовым знаниям выпускников. Они разрабатываются на основе исследований ученых-теоретиков и предложений учителей-практиков.

Подходы к реализации педагогического образования в Канаде вырабатываются в ходе широкой общественной дискуссии. Национальный Совет по аккредитации учительского образования (NCATE) определил цели образования как признание социальной, политической и экономической реальности, с которой личность сталкивается в этнически многообразном обществе, и необходимость учета культуры, религии, пола в процессе обучения. Подобные цели требуют от современных учителей овладения новыми формами и методами обучения.

Канадская провинция Квебек, обладающая известной автономностью, ориентирует учительские программы на стандарты, которые разработаны собственным Министерством образования (MEQ). Стандарты учительского образования определяются следующими направлениями: «Подготовка учителей является направлением профессиональной подготовки, нацеленной на овладение практической деятельностью в рамках преподаваемой дисциплины. Учитель способен мотивировать каждого школьника к учению и помогать строить процесс учения. Преподавание – это сложная деятельность, требующая решения многообразных задач... Она требует от учителя постоянного решения профессиональных задач, умения приспособиться к обучающей среде, особенностям школьников и потребностям меняющегося современного общества» (Teacher Training: Preschool and Elementary School Education: Orientations and Expected competences. Quebec: Ministere de l'Education du Quebec). [78, 17]

Задача подготовки учителя – посредника между разными культурами прослеживается в основных документах, определяющих содержание учительского образования. Отмечается, что для того, чтобы успешно работать в культурно-многообразной среде, учитель должен быть готов к диалогу с другой культурой, быть способным с пониманием встретить другую шкалу ценностей, понять и принять чужое «Я». Канадский исследователь-мультикультуралит Левинас утверждает, что учителя могут разрушить культурную идентичность учащихся, если они не готовы воспринимать другую культуру и относятся к ней как к чуждому явлению. Он полагает, что современный учитель должен уважать своего ученика, считать его личность уникальной, понимать своеобразие его культуры, не мерить его поступки относительно собственной культуры.

др.) эти учебные заведения также соединяют в себе традиции университета и колледжа. Они предлагают всевозможные программы, а также присваивают дипломы и сертификаты колледжа, которые могут быть «ступенькой» для поступления в университет. В некоторых провинциях (Альберта) университетские колледжи работают на одном уровне с университетами. В Британской Колумбии имеется пять университетских колледжей, которые обеспечивают широкое многообразие курсов и программ – от базового образования до технических и профессионально-технических программ.

Федеральные колледжи (CEGEP) работают во франкоязычной провинции Квебек. В них поступают ученики, которые окончили 11 классов школы и хотят проучиться на подготовительных отделениях этих колледжей еще два года для подготовки к поступлению в университет.

Технические и профессиональные колледжи, общинные колледжи, муниципальные колледжи предлагают программы непрерывного образования по технологии, прикладному искусству, медицине, социальным наукам. Программы могут быть от шести месяцев до трех лет. В некоторых провинциях есть частные профессионально-технические колледжи. Многие колледжи присуждают дипломы и сертификаты, но не присуждают академических степеней. Некоторые колледжи в сотрудничестве с партнерами по производству и бизнесу предлагают курсы профессионального усовершенствования и специальные программы в области высоких технологий. Техническая подготовка и технологические программы готовят студентов для работы в области промышленности, сельского хозяйства, бизнеса, а также в качестве профессионального техника или технолога. Сертификат присуждается при прохождении одногодичных программ (от 24 до 30 недель). По окончании двух- и трехгодичных программ выдается диплом. Некоторые программы рассчитаны на четыре года, они включают больше академических курсов, чем профессиональных. [70]

Системы общинных колледжей в Британской Колумбии позволяют студентам пройти двухгодичный академический курс для получения степени бакалавра. В некоторых провинциях переход из колледжа в университет происходит автоматически.

Большинство высших учебных заведений начинают учебный год в августе или сентябре и заканчивают в мае или июне, хотя многие образовательные учреждения работают круглый год (триместровая основа).

Язык преподавания в университетах в основном английский, хотя во многих случаях могут быть предложены курсы на французском и других языках. Некоторые университеты, где преподавание ведется

на английском языке, дают право франкоговорящим студентам писать выпускные работы и сдавать экзамены на французском (Квебек, Новый Брансуик, Новая Шотландия, Онтарио, Манитоба, Саскачеван, Альберта).

Университеты Канады относительно автономны, они создаются законодательными актами на уровне провинций. Университеты самостоятельно решают все внутренние вопросы, а также вопросы разработки образовательных программ. Большинство университетов имеют двухъярусную систему управления, включающую совет управляющих (решение вопросов финансирования и общей политики университета) и сенат (обеспечение и разработка программ, требований для поступления, требований по присуждению степеней и академическое планирование). Рекомендации совета должны быть окончательно одобрены сенатом. Вмешательство правительства в дела университета обычно ограничивается вопросами финансирования, определением размера оплаты за обучение и введением новых программ. В некоторых провинциях существует промежуточный орган, который участвует в принятии решений по финансовым вопросам.

Университеты и колледжи самостоятельно осуществляют управление и имеют право присуждать ученые степени. Филиалы высших учебных заведений имеют административную независимость, но не имеют права присуждать степени (около 70 из 90 учебных заведений университетского уровня имеют право присуждать степени, некоторые из них делают это в какой-то очень узкой сфере, например теологии). Входящий в состав университета институт наделен определенными полномочиями этого университета как в присуждении степеней, так и в управлении.

Управление колледжами осуществляется более централизованно, чем университетами. Колледжи являются важным государственным инструментом в адаптации политики образования. Большинство колледжей имеют совет губернаторов, назначенный правительством провинции или муниципалитетом. В некоторых случаях этот совет избирается. Наличие представителей правительства в таких советах обязательно. Таким образом осуществляется влияние правительства на политику зачисления в университеты, учебный план, планирование и определение условий труда и обучения. Принимая участие в деятельности советов, представители общественности, бизнеса, производственных учреждений вносят свой вклад в решение подобных вопросов.

В 1993–94 году в канадские университеты были зачислены 913,647 студента: на полный день – 585,200 и 328,447 – на неполный день. В

коллегиально дни профессиональной подготовки обычно предлагают различные занятия, и учителя имеют право выбора.

От преподавателя требуется непрерывно совершенствовать квалификацию, постоянно пополнять знания, осмысливать новые явления, происходящие в повседневной жизни школы и окружающем мире. Серьезным стимулом для повышения квалификации выступает зависимость зарплаты от образовательного уровня. Существует система стимулов повышения профессионального мастерства. Например, учитель, получивший степень магистра, будет иметь более высокую категорию и соответственно более высокий заработок. Некоторые школьные советы оплачивают обучение в магистратуре работающим в их ведомстве учителям. Обычно в таком случае учитель учится заочно. Федерация учителей организует рабочие семинары, краткосрочные курсы, летние институты и профессиональные конференции.

В Канаде активно действуют ассоциации учителей, которые заботятся об улучшении материального положения преподавателей, активно участвуют в разработке образовательных стандартов и выдаче свидетельств, дают рецензии на новые учебные программы и разрабатывают рекомендации по их внедрению.

Существенный вклад в повышение подготовки учителей вносят предметные объединения путем организации конференций, через распространение информации, журналов, программ профессиональной подготовки, особенно для учителей средних школ. Образовательные телевизионные каналы (Британская Колумбия, Альберта, Онтарио) регулярно показывают передачи по развитию специальных педагогических профессиональных навыков. ТФО – французский канал телевидения Онтарио представляет электронный бюллетень по проблемам образования, где учителя и другие лица могут задать вопросы, обменяться идеями и поспорить по профессиональным темам как на французском, так и на английском языках.

5.4. Государственные образовательные стандарты педагогического образования

Несмотря на отсутствие жесткого контроля государства за формированием образовательных программ, на некоторую разницу в процедуре сертификации, структурах и содержании учительских программ в разных провинциях, все же существуют общие требования к учебным планам, программам подготовки учителей, к уровню овладения

устройства, поскольку учителей нанимают на работу местные школьные советы. При наличии вакантных мест они дают объявления в газетах. Получение работы имеет конкурсный характер. Прежде всего претендент на место учителя средней школы сообщает о своей квалификации. При устройстве на работу в начальную школу необходимы диплом бакалавра образования и педагогический сертификат провинции. Для того, чтобы получить право преподавания отдельных предметов, необходима дополнительная специальная квалификация. Преподаватель средней школы предъявляет преподавательский сертификат данной провинции, диплом бакалавра образования (иногда диплом бакалавра гуманитарных или математических дисциплин). Учителя предоставляют информацию о своих интересах и увлечениях, что также учитывается школьными советами, так как предполагается, что они будут вести не только предметы, но и кружки и другие внеклассные занятия.

5.3. Система повышения квалификации и переподготовки учителей

Уровень образования школьных учителей в Канаде постоянно растет. В 1970 году только 37 % учителей имели университетское образование. Согласно требованиям министерств, учителя и начальной, и средней школы должны получить университетские степени. К 1990 году 80 % учителей Канады имели университетское образование.

Многие школьные советы выдвигают как необходимое требование – наличие степени магистра для руководителей образовательных учреждений. В некоторых случаях им может быть дан определенный срок для получения степени магистра. Онтарио – единственная провинция Канады, где существует требование, чтобы директор и заместитель директора имели соответствующий сертификат и прошли специальные курсы при Министерстве образования.

В рамках провинции не существует обязательных требований для дальнейшего профессионального совершенствования (PD). Местные школьные советы или школы могут вводить обязательные курсы для переподготовки учителей (пять-десять дней профессионального совершенствования в течение учебного года). Школьники в эти дни не приходят на занятия. Все учителя и администрация школы принимают участие в таких днях переподготовки, где они могут быть заняты разными видами педагогической деятельности. Организованные

колледжи были зачислены 570,000 человек: на полный день – 365,065 и 181,040 – на неполный день.

Среди зачисленных в высшие учебные заведения становится все больше девушек и студентов возрастом старше 25 лет. В 1992 году 27 % (от общего количества) девушек от 18 до 21 года были зачислены на университетские программы. Соответственно количество юношей, поступающих в университеты и колледжи, сокращается (около 29 % мужчин зачислены на медицинские специальности в 1991–92 году). В 1992 году 38 % от общего количества женского населения от 18 до 25 лет получили степень бакалавра (27 % – от мужского населения). Что касается степени магистра, здесь количество мужчин и женщин равно. В то же время можно выделить специальности, на которых обучаются больше мужчин (инженерное дело, лесной комплекс, компьютерное дело, метеорология, физика, а в колледжах: электроника, транспортные технологии, механика, природопользование); разрыв между участием женщин и мужчин становится все меньше и меньше. Однако количество мужчин и женщин среди выпускников примерно одинаково на тех специальностях, которые предполагают впоследствии высокооплачиваемую работу (медицина, юриспруденция и др.).

Студенты возрастом 25 лет и старше составляют 25 % от общего количества обучающихся. Эта тенденция объясняется осознанием возрастающей важности обучения на протяжении всей жизни – необходимостью человека учиться и переучиваться для того, чтобы соответствовать потребностям стремительно развивающегося мира. В основном студенты, продолжающие свое обучение, учатся неполный день.

Как уже было упомянуто, в Канаде нет органа, аккредитующего и оценивающего университеты и университетские программы. Для колледжей и университетов внешнюю проверку осуществляет Ассоциация университетов и колледжей Канады (AUCC – Association of Universities and Colleges of Canada). Органы на уровне провинций и регионов, регулирующие агентства и профессиональные ассоциации, также могут оценивать программы высшего образования. Образовательные учреждения проходят самоаттестацию в ходе внутренней проверки.

В настоящее время в Канаде наметилась тенденция развития связей между образованием и работой через инновационные программы. Голландский колледж в провинции остров Принца Эдуарда был первым канадским учебным заведением, которое предложило гарантию (поручительство) работодателям за своих выпускников. Это значит, что колледж будет осуществлять повторное обучение в том случае, если знания и умения выпускников окажутся неудовлетворительными на рабочем месте. Промышленные предприятия оказывают кон-

сультационную поддержку колледжам по поводу учебных программ и специальных курсов, направленных на формирование специальных качеств и умений выпускников. Высшие учебные заведения контрактируют с частным сектором, устанавливая прямые связи между образовательными программами и потребностями рынка. Факты свидетельствуют, что выпускников таких скоординированных программ на 10 % с большим предпочтением приглашают на работу еще до окончания или за месяц до окончания университета или колледжа.

В последнее время устанавливаются все более прочные связи между рынком труда и специальными программами, обеспечивающими выпускников необходимыми навыками. Однако эта картина не всегда является позитивной, многие выпускники не могут найти работу, особенно обладатели специфических профессий.

Необходимо также отметить тенденцию повышения платы за обучение, хотя в целом она ниже, чем во многих странах (например, в США). Цены за обучение возросли на 9,4 % в 1994–95 академическом году на фоне общего роста цен на 1,5 %. Больше всего возросла плата за обучение в Квебеке, в период с 1985–86 по 1995–96 год она возросла на 223 %, в то время как в целом в стране – на 134 %, хотя в этой провинции раньше плата за обучение была невысокой. В Онтарио плата за обучение в университете возросла на 10 % в 1994–95 году. [101]

В ответ на такое повышение цен за последние десять лет в стране были развернуты программы финансовой помощи студентам. Например, займы студентам на обучение в рамках канадской программы кредитования студентов (Canada Student Loan Programme) возросли на 57 % в 1994 году. Проявляют интерес к этой проблеме представители правительства, ими разрабатывается специальная политика, например, снижается (или убирается) процент на выплату кредита в период безработицы или поиска работы.

1.9. Специальное обучение

В учебных заведениях Канады предусмотрены возможности получения образования школьниками и студентами, имеющими ограниченные возможности. Такую категорию обучаемых в Канаде называют «студенты со специальными целями в обучении» и относят к ней тех, кто имеет следующие особенности: когнитивные отклонения, эмоциональные отклонения, неспособность к учению, инвалидность, проблемы с коммуникацией, недостатки слуха, зрения, соединения

зования представляет собой одно- или двухгодичную программу для студентов, уже закончивших основную программу высшего образования (которая не дает степени бакалавра). Эта модель предполагает наличие необходимых знаний по определенному предмету, на которые будут опираться в дальнейшем при обучении методики преподавания этого предмета. Все это делает возможным специализироваться в преподавании уже зрелым, опытным и состоявшимся специалистам. Модель параллельного обучения подразумевает академическое образование параллельно с педагогическим.

Обе модели подходят для подготовки учителей начальной и средней школы. Для того, чтобы получить право преподавания определенного предмета в средней школе, требуется соответствующая квалификация в той области, которая избрана для преподавания. Сочетание общих профессиональных знаний и знаний по специализации необходимо для получения квалификации учителя.

Подготовка учителей в провинции Квебек реализуется в рамках четырехгодичных бакалаврских программ после окончания специальных колледжей СЕГЕП (College de'Enseignement general et Professionel). СЕГЕПСы – государственно финансируемые начальные колледжи, которые предлагают двухгодичные доуниверситетские программы и трехгодичные профессиональные программы (например, подготовка воспитателей и т. д.). Согласно положениям МEQ, обычный студент должен пойти в первый класс в возрасте шести лет, окончить школу в 17, СЕГЕП – в 19 и университетскую учительскую программу – в 23 года. Данная схема предполагает, что студент следует этой прямой линии, не отвлекаясь на промежуточные звенья. Не предполагается и усечение данной схемы. [78]

По окончании бакалаврской программы студенты получают дипломы учителя. Тип сертификата может различаться в разных провинциях. Большинство первых дипломов считаются временными и являются таковыми от двух до пяти лет. В Юконе, Британской Колумбии, Манитобе и Новой Шотландии первые дипломы являются постоянными.

Временные дипломы становятся постоянными после некоторого периода успешной работы, обычно два года (в Саскачеване – один год). Некоторые дипломы (Британская Колумбия) дают право преподавания на всех ступенях обучения. Другие дипломы могут быть рассчитаны на профессиональное, специальное, общее или техническое образование.

Окончание университета со степенью бакалавра образования и наличие преподавательского свидетельства не гарантируют трудо-

выков и умений. Зачисление абитуриентов на факультет осуществляется комиссией во главе с заместителем декана. Она состоит из преподавателей той специализации, по которой ведется набор.

Хорошая академическая подготовка является одним из важных условий для поступления на факультет образования. Так, в университете Рейджана (Саскачеван) в 2003 году на образовательный факультет принимали с результатами тестирования от 69 до 97 %. Кроме того, абитуриенты должны иметь разнообразный опыт работы с группами детей или молодежи. Этот опыт может включать руководство молодежной группой, работу в летних лагерях, помощь в классных занятиях, детских садах, участие в разных видах внеклассной деятельности, выполнение функций тренера и т. п. Наличие подобного опыта при поступлении на факультет образования имеет большое значение. Абитуриент с хорошей академической подготовкой, но с минимальным опытом педагогической деятельности значительно проигрывает при поступлении. Именно из-за того, что большое внимание уделяется опыту, средний возраст абитуриентов при поступлении на факультеты образования – 29 лет. Поступающие должны написать творческую работу на заданную тему: она должна быть логично структурирована, отражать имеющийся индивидуальный педагогический опыт, показывать владение педагогической терминологией. Во внимание принимается литературное качество работы (стилистика, орфография, пунктуация).

Таким образом, в Канаде сформировалась система подготовки учителей, которая имеет уникальные особенности в каждой провинции. Сложившаяся система содействует высокому престижу профессии педагога в канадском обществе, профессиональному росту учителей.

5.2. Модели учительского образования

В стране существует два пути подготовки учителей: можно получить диплом бакалавра образования (четыре-пять лет обучения) и диплом магистра, проучившись два-три года после получения степени бакалавра. Оба пути получения образования предполагают подготовку учителей как начальной, так и средней школы. До поступления на факультет образования нужно иметь соответствующую квалификацию в той области дисциплин, которые студент собирается преподавать в будущем.

Существует две модели бакалаврских программ подготовки учителей. Модель последовательного (следующего друг за другом) обра-

различных недугов и другие проблемы, связанные со здоровьем. Эти недуги могут быть врожденными, в данную группу также могут быть включены дети – жертвы войн или жертвы физического или сексуального насилия. Во многих провинциях в эту категорию включают и одаренных детей.

В 1970–80 годах были приняты специальные законодательные акты, которые подтверждали право учащихся со специальными целями в образовании на доступ к соответствующим образовательным программам. В подкрепление этих законодательных актов разрабатывались специальные учебные планы и программы.

Предусмотрены различные варианты предоставления образовательных услуг для данной категории обучающихся. В некоторых случаях их обучают по специальным программам (политика удаления), в других случаях их объединяют с обычным классом, и они, насколько возможно, следуют обычным программам (политика объединения).

Много споров в канадском обществе в настоящее время ведется по поводу того, что же лучше для ученика со специальными целями – политика удаления или политика объединения? Понимание важности политики объединения подтолкнуло федерации учителей Канады к разработке требований лучшего профессионального образования для обычных учителей, которых пугает политика интеграции. Предпочтение политики объединения привело к введению новой штатной единицы – помощников учителя, которые помогают учителю в классах, где есть такие ученики. Специализированная помощь в общении с ребенком, в составлении специальных программ оказывается специальными службами психологов, сурдопереводчиков, логопедами и другими специалистами.

1.10. Частные учебные заведения

Частные (иногда их называют независимыми) начальные и средние школы составляют альтернативу государственным учебным заведениям. Все частные школы действуют вне общественной образовательной системы и управляются частным лицом, ассоциацией или корпорацией. Около половины канадских частных школ являются членами религиозных общин. Подобные школы могут существовать в любой провинции или территории, если они отвечают общим стандартам, предъявляемым законодательством к начальным и средним школам. В большинстве случаев частные школы пытаются следовать общему

учебному плану и требованиям министерства или департамента образования. Они независимы от государственной образовательной системы и могут поддерживать и пропагандировать моральные ценности того слоя общества, который они представляют. Некоторые частные школы проводят определенные педагогические идеи (например, школы Монтессори); некоторые ставят целью развитие определенных талантов (школа искусств или школа хоккеистов); существуют школы для особенных учеников, как, например, школы для одаренных детей или эмоционально неуравновешенных детей. Частные школы обычно меньше, чем общественные (около 75 % имеют меньше 200 учащихся), хотя соотношение ученики – учитель (PTR) примерно одинаковое как в государственных, так и в частных школах.

В 1995–96 году количество зачисленных в частные школы учащихся составляло 286,312 человека в сравнении с 5,159,424 зачисленных в государственные школы. Количество поступивших в частные школы возросло на 4,2 % с 1994–95 по 1995–96 год, в этот же самый период количество поступивших в государственные школы детей увеличилось лишь на 1,8 %. Такие провинции, как Новая Шотландия, Альберта и Британская Колумбия, показывают прирост с каждым годом при зачислении в частные школы. С 1971 года наблюдался постепенный прирост зачисленных в частные школы, за исключением 1985 года, благодаря распространению общественного финансирования на 11–13 классы католических школ Онтарио. Зачисление в государственные школы значительно уменьшилось с 1971 по 1985 год и затем постепенно начало увеличиваться. Зачисление в частные школы сейчас 5,2 % от общего зачисления в сравнении с 2,5 % в 1971 году. [101]

В Канаде нет больших частных университетов, но существует много частных колледжей, в основном религиозных, некоторые из которых имеют право присуждения степеней. В Квебеке достаточное количество частных колледжей получают значительную государственную поддержку и также четыре колледжа Альберты, которые присуждают ученые степени. Но в основном частные колледжи получают финансирование за счет оплаты обучения и пожертвований.

Провинции пытаются решить проблемы частных школ на законодательном уровне. Например, в Альберте общественный совет города Эдмонт одобрил и принял полное финансирование фундаменталистской христианской школы. В 1991 году в Саскачеване было разработано и введено законодательство независимых школ. Новые легальные правила балансируют образовательные интересы детей, обучающихся в частных школах, их родителей и общественности.

Все провинции, за исключением Британской Колумбии, имеют двуязычное и многоязычное соглашение с другими провинциями о преемственности учительского образования. Министерства образования провинций и территорий имеют специальные органы, в чьи обязанности входит проверка всех документов перед тем, как выдается учительский диплом. В Британской Колумбии подобную роль выполняет учительский колледж, который выполняет функции управления в данной профессиональной сфере.

Региональные консорциумы обычно объединяют несколько школьных советов или университетов. Они играют все большую роль в организации программ переподготовки учителей. Проведение подобных мероприятий обычно доступно самокупаемым образовательным учреждениям.

По всей стране около 50 университетов и институтов предлагают получить педагогическое образование. Показательно, что в двух самых больших провинциях – Онтарио и Квебеке, работает по десять педагогических вузов.

Программы подготовки учителей в Канаде отличаются в разных провинциях и в разных учебных заведениях. На университетских факультетах образования подготовка ведется по многим специальностям. Например, в университете Альберта (провинция Альберта) по специальности «Дошкольное воспитание и учитель начальных классов» специализация осуществляется по следующим направлениям: учитель начальных классов, учитель начальных классов с правом преподавания английского языка, учитель начальных классов с правом преподавания французского языка, воспитатель дошкольных заведений, библиотекарь начальной школы и др. По специальности «Учитель средней школы» можно получить специализацию по 13 направлениям: учитель биологии, истории, английского языка, библиотекарь и др. Подобным образом осуществляется детальная специализация подготовки учителей.

Несмотря на обилие образовательных и педагогических факультетов в университетах и колледжах Канады, в учебные заведения зачисляются только 10 % от общего количества абитуриентов, подавших заявление. Главными условиями поступления является наличие хороших оценок, рекомендаций и опыта в данной сфере деятельности. Кроме того, абитуриенту необходимо пройти личное собеседование. Отбор кандидатов для обучения на факультетах образования базируется на четырех критериях: хорошая академическая подготовка; опыт, связанный с преподаванием; документация, которая отражает опыт и причины избрания им учительской профессии; наличие прочих на-

школ и колледжей сравнительно невысокие перспективы повышения заработка и карьерного роста. Большинство тарифных сеток полагают максимум роста за 10–15 лет. В последующем, несмотря на дальнейшее продвижение, фактически для преподавателя уже нет дальнейших материальных стимулов.

Категория оплаты и тарифная сетка, по которой оплачивается труд учителя, соотносятся с двумя факторами: годы обучения в университете, наличие магистерской (или докторской) степени в соответствующей области и опыт (максимум 7–14 лет).

Несмотря на то, что существует единая фиксированная сетка заработной платы, женщины получают 90 % от зарплаты мужчины. Различия в заработной плате существуют в каждой провинции. Пенсия учителей также различается от количества проработанных лет.

В последнее время наблюдается увеличение учебной нагрузки преподавателей. Средняя нагрузка учителя увеличилась на 3,8 % на национальном уровне (от 39,4 до 40,9 часа). Количество рабочих часов администраторов также возросло. В Канаде прослеживается тенденция увеличения рабочего времени учителей на общем фоне сокращения учебного времени.

Исторически в Канаде сформировалась уникальная система педагогического образования. Каждая из десяти канадских провинций и трех территорий имеет особое право принимать собственные законы о развитии педагогического образования. Структура образования определяется законодательством провинций, Министерством образования и в некоторых провинциях – советами школ. При университетах с 70-х годов появились факультеты образования, на которых готовят учителей для начальных и средних школ. В настоящее время в большинстве канадских вузов открыты факультеты по подготовке учителей. С этого же времени педагогические колледжи стали входить в состав университетов.

Власти провинций и коллегия учителей устанавливают правила (нормы) для сертифицирования и проводят аккредитацию программ подготовки учителей. В Онтарио правительство провинции в 1996 году передало полномочия сертифицирования учителей и аккредитации образовательных программ Коллегии учителей. Сейчас она полномочна создавать и внедрять законы в отношении стандартов, а также устанавливать и вводить процедуры сертификации, оценки и аккредитации программ подготовки учителей, квалификационных экзаменов и полномочий для выдачи учительского сертификата. Деятельность коллегии регулируется законодательными актами, изданными Министерством образования.

Элементом частной системы образовательных услуг является тьюторство (наставничество), которое предлагается как отдельными лицами, так и частными агентствами, специализирующимися на частном обучении. Такие услуги, как правило, оказываются во внеучебное время школьникам из частных и государственных школ. Однако ввиду высокой платы эти услуги доступны не всем учащимся.

В последние годы ощутима новая тенденция, когда родители берут на себя личную ответственность за обучение детей посредством домашнего обучения. Установлено, что примерно 20 000–25 000 школьников в Канаде обучаются на дому. Провинции разрешают обучение на дому, но вводят обязательную отчетность родителей через процесс регистрации и требования учета основных положений образования. Родители, чьи дети обучаются на дому, получают финансирование для того, чтобы оплачивать расходы на обучение. В этом смысле обучение на дому – частное обучение, поддерживается из общественных фондов.

В перспективе приватизация образования может проходить в частичном виде. Государство и частный сектор могут выступать и производителем, и покупателем образовательных услуг. Например, строительство школ и услуги транспорта часто предоставляются частным сектором по заказу школьных советов; монополия франчайзов на школьное питание представляет частное производство и частные закупки; плата за высшее обучение также представляет частично частную покупку общественно-произведенных услуг и даже малая часть годовых доходов средних школ (2,6 % в 1994–95 году) взята из негосударственных источников. Итак, производство и покупка образовательных услуг в Канаде вовлекает и частный, и государственный элементы.

1.11. Образование для взрослых.

Неформальное образование

Школьные советы Канады, колледжи, университеты, организации, правительство предлагают разнопрофильные программы неформального обучения, включая программы общей грамотности, обучение различным профессиям, компьютерной грамотности, искусству и др. Для реализации подобных программ широко применяется дистанционное обучение. Подготовка взрослых, связанная с получением какой-либо специальности, может проходить в самых разнообразных

местах: в учебных заведениях, общественных центрах, частных бизнес-школах, центрах занятости и др.

Образование для взрослых было принято законодательным актом Квебека с 1988 года как признание того, что это направление стремительно развивается в последние 30 лет. Специальные услуги оказываются для взрослых в образовательных учреждениях среднего, среднего специального и высшего образования. Согласно законодательству, образовательные услуги для взрослых могут оказываться в двух направлениях: формальном (государственные и частные учебные заведения) и неформальном (независимое общественное образование, группы обучения грамотности, частные организации). Деятельность образовательных учреждений по подготовке и переподготовке объединяется сетью образовательных услуг подготовки взрослых, которая включает некоторые добавочные образовательные услуги для этой категории обучающихся.

В 1992 году около 5,8 млн. канадцев были задействованы в таком обучении, что составляет 28 % от всего взрослого населения (люди старше 16 лет, не обучающиеся полный день). Получающих новую специальность насчитывается 2,9 млн., что составляет около трети получающих неформальное образование. В качестве причин обращения к подобной форме обучения многие указывают обстоятельства личной жизни, тем не менее две трети обучающихся объясняют обращение к подобным программам желанием получить более высокую квалификацию.

Университеты и колледжи часто предлагают неформальную организацию обучения через открытые университеты, дистанционное обучение, совмещенное обучение (предполагается часть дня обучения в университете и часть дня работу на производстве) или программы обучения для взрослых. Некоторые формы неформального образования осуществляются вне традиционных образовательных учреждений. Подобные программы подразумевают широкий спектр деятельности: лекции, семинары, лабораторные занятия, консультации. Достаточно популярно обучение на основе компьютерных программ.

Определенные усилия прилагаются для того, чтобы вовлечь в такие формы обучения женщин, коренные народности, инвалидов, видимые национальные меньшинства, иммигрантов и живущих в отдаленных регионах граждан.

Канадский бизнес также использует неформальные формы обучения своих работников за счет собственных затрат или за счет помощи правительства (федеральная стратегия развития рабочих сил). Обучение в формальной и неформальной формах предназна-

ГЛАВА 5

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

5.1. Система подготовки учителей

Об исключительном понимании важности в Канаде общества и государственных структур воспитания и обучения свидетельствует пристальное внимание к педагогическому образованию, которое считается весьма престижным. Министерство образования Канады придает особое значение подготовке преподавателей. Как отмечает в этой связи канадский исследователь Майкл Фуллан (Fullan): «Наше общество невозможно без преподавателей, которые сами постоянно учатся».

Число людей, работающих в области образования, постоянно увеличивается ввиду роста количества школьников и студентов и возрастания престижа профессии учителя. Это положительный результат государственной политики, проводимой для повышения престижа данной профессии.

Число преподавателей заметно увеличилось между 1985–86 и 1991–92 годами. В 1992–93 году был небольшой спад (0,3 %), в сравнении с 1,5-процентным увеличением количества поступивших учащихся. В 1993–94 учебном году 300 797 специалистов работали в начальных и средних школах, 575 – в школах для глухонемых и слепых; 27 260 – в общественных колледжах и 37 880 – в университетах; в целом это составляет 366 512 специалистов, работающих на полную ставку.

В учительской профессии наблюдается равный процент работающих мужчин и женщин. Хотя большинство руководящих должностей занимают мужчины, количество женщин, занимающих руководящие посты, постоянно повышается. В 1981–82 году женщины занимали 15 % руководящих должностей, в 1984–85-м – 16 % и в 1992–93-м – 29 %. Женщины составляют 61 % преподавателей, работающих в начальных, средних школах. Что касается высшего образования, в 1993–94 году 40 % профессоров колледжей были женщины и 22 % – профессоров университетов. [70]

Анализ объема заработной платы учителей Канады показал, что преподавание – достаточно оплачиваемая работа. У учителей средних

Правительство Канады вместе с руководством территориального округа Нунавут прилагают большие усилия для обеспечения равного доступа к образованию и формированию кадрового национального потенциала, способного работать в условиях современного канадского общества.

чено для служащих с высшим и средним специальным образованием. Также неформальные программы предлагаются различными некоммерческими организациями и профессиональными ассоциациями.

1.12. Программы изучения языков

В Канаде существует многообразие методик и подходов к изучению языков, что свидетельствует об отражении в образовании разнообразия национального состава. Вдобавок к имеющимся образовательным стратегиям, направленным на изучение двух государственных языков (английского и французского), большинство провинций Канады предоставляет и другие лингвистические программы. Программы обучения родному языку и языку своего культурного наследия распространены в сообществах с достаточным процентом коренных народов (Альберта, Саскачеван, Манитоба и Новый Брансуик) или где проживают специфические культурные группы. Языковая политика провинции Альберта, например, впервые обеспечила возможность формирования языковой компетентности в английском языке, а затем и предоставила другие возможности изучения языков, что также отражает многокультурное наследие каждой провинции.

Начиная с середины 60-х годов предпринимаются попытки введения специальных программ начального и среднего обучения для детей – представителей коренных народов, эти программы несут в себе элементы их культурного и лингвистического наследия. В 1990 году существовало 312 школ, управляемых местными сообществами, и 53 федерально-управляемые школы при общем числе 48 565 школьников, обучающихся в начальных и средних школах.

Провинция Квебек явилась местом, где было сосредоточено французское население Канады, которое в 60-х годах XX века хотело отделиться от остальной части страны не только в политическом и экономическом плане, но и в лингвистическом. Согласно идеям, возникшим в тот период, официальным языком в провинции Квебек был объявлен французский, и у вновь прибывших иммигрантов не оставалось выбора между французским и английским языком. Англоговорящие семьи, переезжающие с других частей страны в Квебек, вынуждены были отдавать своих детей во французские школы. Правительство Канады не могло допустить создания «государства в госу-

дарстве», и с середины 60-х годов министерство образования стало предлагать различные иммерсионные билингвальные программы для англоговорящего населения Квебека. Позднее также были разработаны программы для детей коренного населения (канадских индейцев и эскимосов).

Кроме того, большинство провинций признает существенную поддержку программ изучения английского и французского как второго языка (ESL/FSL). В связи с тем, что с каждым годом все большее и большее количество иммигрантов вливается в поток канадской жизни, эта потребность все сильнее возрастает. Английский и французский как обязательные дисциплины преподаются в традициях общепринятой методики. Именно Канада явилась страной, в которой получили распространение теории обогащающего и взаимно дополняющего билингвального образования. Широко распространен в Канаде метод иммерсии (в основном применяемый к обучению французского), когда изучаемый язык используется для объяснения учебного материала в преподавании других дисциплин. За последние годы увеличилось участие в иммерсионных программах французского языка, особенно в Онтарио. В 1992–93 году 7 % нефранкоговорящих студентов, проживающих за пределами Квебека, были зачислены на эти программы, в то время как 25,4 % – в самом Квебеке.

Распространение английского и французского языков – это стратегия изучения второго языка, когда данный иностранный язык изучается как учебный предмет и кроме того используется для объяснений и инструкций в преподавании одного-двух предметов.

Для того, чтобы отразить весь колорит канадского культурного многообразия, во многих провинциях вводятся разнообразные программы для изучения других языков. Например, в средних школах Онтарио предоставляется возможность изучения 41 языка. В Канаде создаются так называемые программы языкового наследия (Heritage Language programmes) для того, чтобы сохранять и распространять традиции и языки других культур. Часто эти программы зависят от потребностей и поддержки различных этнических сообществ, которые живут и действуют в многокультурном канадском обществе. К примеру, украинский язык изучается в Саскачеване начиная с детского сада. В Манитобе предлагаются программы изучения украинского, немецкого, иврита с детского сада до 12-го класса и обязательные программы на этих языках, так же, как и на китайском, исландском, португальском, филиппинском и испанском. Мандаринское наречие китайского языка и японский изучаются начиная с

геологию, работа с картой, компасом и системой спутниковой навигации. Обязательным условием обучения является прохождение полевой практики. Слушателям всех образовательных программ предоставляется возможность проживания на территории студенческого городка. Так, например, кампус Китикмеот (Kitikmeot Campus) может предоставить жилье 20 студентам с семьями или 64 студентам дневной формы обучения.

Спектр образовательных программ Арктического колледжа Нунавук очень широк. Предполагается подготовка специалистов по всем сферам обслуживания и производства. В качестве примера можно привести программу подготовки специалистов социальной помощи в общине аборигенов (Community Support Program). Или, например, направление подготовки «специалист по мониторингу здоровья аборигенов, который занимается вопросами питания, общего состояния здоровья, профилактикой заболеваний аборигенов» (Community Health Representative). Заслуживающей внимания является программа подготовки специалистов пищевой отрасли (Culinary Arts). При обучении слушатели приобретают не только общие навыки приготовления пищи, но и изучают особенности национального приготовления блюд и обслуживания. Необходимо также отметить программу по подготовке специалистов по дошкольному воспитанию (Early Childhood Education), программу подготовки специалистов туристического бизнеса (Guide Training), программу подготовки специалистов косметических салонов (Hairstylist), программу подготовки специалистов жилищно-коммунального хозяйства (Housing Maintainer) и т. д.

Таким образом, обзор программ Арктического колледжа Нунавук позволяет сделать вывод о том, что представители общин вместе с федеральным правительством Канады предоставляют широкие возможности для получения среднетехнического образования коренным населением. Тем самым, с одной стороны, решается проблема равного доступа к образованию аборигенами северных территорий. С другой стороны, территориальное правительство решает национальную кадровую проблему в сфере обслуживания и производства. Снимаются различные препятствия и барьеры в среде аборигенов, желающих продолжить свое обучение. Решается такая проблема, как чувство ограничения в правах, чувство неполноценности и изоляции. Данные образовательные программы позволяют поддерживать и развивать коммуникативные навыки в своей национальной среде. Снимается финансовый барьер, так как аборигенам не приходится оплачивать проживание, транспортные услуги, питание, либо эта сумма значительно снижена.

тывающего производства, продажа товаров деревообрабатывающей промышленности, составление чертежей, ведение расчетов расходов материалов). По окончании обучения слушатели получают лицензию на право работы по найму в деревообрабатывающем производстве (Journeyman Carpentry Ticket).

Не менее интересной является краткосрочная программа по подготовке специалистов в сфере разработки месторождений полезных ископаемых (Mine Training). Слушатели данной программы приобретают навыки и квалификацию, необходимые в горном производстве. Их обучают основным правилам техники безопасности, знакомят с основами разработки месторождений и использования скважинных приборов. Программа рассчитана на 14 недель, документ, получаемый по окончании обучения, – протокол достижений (Record of Achievements). При получении образования по данной образовательной программе к слушателям предъявляется ряд требований: достижение 17-летнего возраста, способность к техническим дисциплинам, готовность к ненормируемому рабочему дню, хорошая физическая подготовка. Основной упор в данной программе делается на следующие предметы: математические основы, обучение специальной технической терминологии на английском языке, основы горнодобывающего производства, техника безопасности, психология личностного развития, умение работать в команде и т. д. Наряду с основными предметами преподается элективный курс – язык аборигенов инуктитут. Предполагается, что по окончании данной программы слушатели могут быть обеспечены работой в сфере горного промысла.

В очень тесной связи с вышеописанной программой находится программа по подготовке специалистов по разведке полезных ископаемых (Mineral Exploration Field Assistant's Program). Данная программа не дает права получения работы после окончания курса обучения. Она лишь готовит специалистов ко второй ступени, которая дает право на работу. К студентам данной программы предъявляются более высокие требования, кроме того, необходимы хорошие навыки разговорного и письменного английского языка. Обучение проходит в интенсивном режиме, всего восемь недель, что предполагает наличие большого объема самостоятельной работы слушателей. По окончании программы слушатели получают протокол достижений (Record of Achievements) и имеют право на дальнейшее продолжение обучения и получения диплома специалиста по разведке полезных ископаемых. Основной упор в программе делается на следующие предметы: ремонт оборудования, оказание первой медицинской помощи в полевых условиях, действия при чрезвычайных ситуациях, введение в

начальной ступени обучения в некоторых провинциях: Британская Колумбия, Альберта и Онтарио. Часто эти программы наследия преподаются не в средних школах.

Канадская иммерсионная программа в известном смысле отнесена к обогащающим, так как осваивающие французский язык выходцы из англоязычного большинства преследуют не только прагматические цели (прежде всего улучшение профессиональных шансов), но и приобщаются к неизвестной им культуре в широком смысле слова.

Программа обогащения представляет собой произвольный набор предметов и ориентирована преимущественно на детей, стоящих на социальной лестнице выше других. Второй язык изучается по более интенсивной и эффективной системе. Осуществляется это в атмосфере использования иностранного языка как языка преподавания, таким образом, например, осуществляется погружение в язык при изучении французского языка в Канаде. При языковом погружении имеет место обучение основам второго языка, т. е. в школьных учебных программах иностранный и родной языки меняются местами. Другую модель представляют бикультурные встречные классы, в которых занятия проводятся на двух иностранных языках.

Учебные билингвальные программы сохранения языка ориентированы как на детей доминантных языковых групп, так и на детей национальных меньшинств и ставят целью воссоздание первоначальной культуры этнических иммигрантских меньшинств, а также культур, находящихся под угрозой вымирания. На начальном этапе обучения создаются классы с родным языком, в которых второй язык играет подчиненную роль, чтобы обеспечить достаточную социализацию находящегося под угрозой языка этнических меньшинств.

Введение языковых диалектов в школьную программу повлекло за собой создание учебно-методического комплекса. Разработка учебных материалов началась с подготовки кадров в конце 60-х годов и проведения трехнедельного семинара, созданного специально для тех, кто в дальнейшем планировал работать с аборигенами. Издание справочного руководства по изучению диалекта Питьянтьянтьяра (издательство Eckert & Hudson, 1988) стало отправной точкой в создании целой серии пособий, аудио- и видеоисточников. Примерно в этот же период началась работа по созданию слоговых азбук других диалектов. В настоящее время они находятся в стадии разработки, созданы основные принципы и схемы для их публикации.

Известной моделью двуязычного обучения являются встречные классы, в которых дети получают начальное образование на своем родном языке. Как правило, дети иммигрантов мало озабочены повышением статуса своего родного языка, и в результате возникает такое явление как «полуязычие».

В Канаде особую роль в реализации идей мультикультурного образования выполняют так называемые классы наследия для иммигрантов, приобщающие к культуре и языку исторической родины (HLP – Heritage Language Program). Все языки, на которых говорили иммигранты, назывались языками наследия. Классы наследия организованы в шести провинциях. В них бесплатно обучают современным языкам помимо английского и французского. Существует два типа классов наследия: интегрированные занятия, которые включены в общее расписание, и неинтегрированные, которые проводятся после занятий. В большинстве случаев эти занятия выносятся вне расписания (Онтарио), примерно два-три часа в неделю.

Любая школа могла вводить классы наследия в начальной школе с максимальным количеством часов (2,5 в неделю) и получать финансирование от правительства провинции. Учебный план, персонал, контроль – все эти вопросы были ответственностью школ.

Учителя в классах наследия должны осознавать и ценить тот культурный и лингвистический багаж, с которым ученики приходят в школу. Опрошенные учителя в классах культурного наследия отражали мнения своих учеников: те считали, что они испытывают на себе предрассудки и дискриминацию. Канадский ученый Кумминс (Cummins J.) полагает, что в школах с такой ситуацией должна создаваться альтернативная интерактивная среда. Он утверждает, что вопрос отрицания культурной идентичности тесно связан с академической успеваемостью школьников. [94, 65]

В 1974 году был инициирован билингвальный бикультурный украинско-английский проект в начальных и средних школах Эдмонта. В них половина учебного времени отведена на украинский язык, литературу, историю, музыку. Согласно данной программе, 50 % предметов велось на украинском языке и 50 % – на русском. Программа выдвигала три цели: во-первых, дать школьникам устойчивые навыки разговорного украинского языка; во-вторых, развивать чувство национальной самоидентификации у детей украинского происхождения путем развития у них понимания и ценности традиций украинской культуры; и в-третьих, развивать открытость к принятию других языков и культур.

Нунатта (Nunatta Campus), соответственно – 778 студентов и Кивалик (Kivaliq Campus) – 209 студентов. Образовательные программы колледжа сформированы таким образом, чтобы соответствовать образовательным нуждам аборигенов и их общинам. Арктический колледж Нунавут является лидером в предоставлении среднего специального образования взрослой части коренного населения, которая не получила образование по тем или иным причинам. Например, колледж специализируется на подготовке опытных кустарных ремесленных специалистов, которые крайне востребованы в экономике данного региона.

Арктический колледж активно сотрудничает с Арктическим университетом (Arctic University) и другими 60 университетами, которые помогают колледжу в разработке и реализации различных образовательных программ.

Арктический колледж Нунавут является средним специальным заведением, которое предоставляет большой спектр образовательных программ, направленных на подготовку специалистов среднего звена по специальностям, востребованным на территории данного округа.

Примером такой образовательной программы может служить подготовка учеников деревообрабатывающего производства (Carpentry Pre-Employment). Длительность обучения составляет один год и состоит из двух семестров. По окончании программы студентам выдается сертификат, который не дает права на работу, но дает право на получение дальнейших профессиональных навыков на производстве. Первая ступень этой программы переходит во вторую (Carpentry Apprenticeship), которая предполагает более высокий уровень подготовки специалистов в области строительства, возведения и ремонта деревянных и бетонных конструкций. Программа предполагает обучение навыкам сборки опалубки, подгонки и установки дверей, оконных и дверных рам, лестничных маршей и т. д. В программе также предусмотрены учебные часы на приобретение навыков составления чертежей и подсчета количества материала. Требования для поступления на обучение по этой программе гораздо выше, чем по предыдущей. Абитуриент должен проживать на территории округа Нунавут; иметь возраст не менее 17 лет; ему необходимо найти работодателя, который согласен предоставить рабочее место по окончании учебы, также желающий пройти обучение должен быть физически подготовленным к данному виду деятельности. Во время обучения студенты обеспечиваются спецодеждой и снаряжением. Данная программа рассчитана на четыре года обучения, в течение которых каждые восемь недель отводятся теоретическим курсам (теория деревообраба-

нансовыми затруднениями, проживающих в удаленных сельских районах; семьи, не получающие социальных дотаций от государства. Более девяти недель родители учатся, как в таком непростом окружении, таких неблагоприятных условиях развивать и поддерживать языковые навыки своих детей. Все занятия записываются на видео и затем обсуждаются со специалистами центра. Программа адаптирована для работы с детьми коренного населения, но нет опубликованных данных об ее эффективности.

Проект TLC3 – инновационный проект, образовательные центры которого находятся в Саскачеване. Он рассчитан на подготовку детей, проживающих в семьях с низким доходом, и повышение их языковых навыков. Программа создана для трех-, пятилетних детей, ее цель – улучшение качества их речи. Практически все программы включают в себя занятия с детьми на основе интерактивных игр, упражнений с игрушками, свойственными аборигенной культуре, аборигенных былин, сказок, традиционных движений и танцев.

4.6. Подготовка кадров для общин коренных народов

Так как коренные народы Канады проживают в изолированных и географически удаленных районах страны, возникает проблема жизнеобеспечения общин аборигенов профессиональными кадрами. Только с 70-х годов прошлого века в стране стало уделяться внимание проблеме получения профессионального образования национальными меньшинствами.

За два последних десятилетия на территории Канады открылось достаточное количество учебных заведений для коренных жителей. Внимания заслуживает опыт работы коренных народов, проживающих на территории Нунавут, которые в 1999 году вышли из состава Северо-Западных территорий и обрели самостоятельность. Стремление руководства территории готовить национальные кадры, способные функционировать в основных отраслях промышленности, в том числе в управлении, образовании, культуре, выразилось в создании Арктического колледжа (Nunavut Arctic College) в 1995 году. Образовательные центры этого колледжа находятся в 24 общинах аборигенов из 26, находящихся на территории Нунавут. Здесь же расположены три студенческих кампуса – Китикмеот (Kitikmeot Campus), в который было зачислено 267 студентов на 2005–2006 учебный год;

Подобный проект в то же время был открыт в Манитобе. Англо-украинская билингвальная программа была осуществлена в трех школах провинции с сентября 1979 года. Она основана на эдмонтонской модели и очень быстро стала приобретать известность, была положительно оценена министерством образования провинции Манитоба. Выявлено, что 88 % учащихся данных школ по национальности были украинцами, но только 23 % из них владели украинским языком.

В провинции Онтарио программа культурного наследия была создана в 1977 году с целью обучения языкам и культуре детей – представителей этнических и лингвистических меньшинств с целью развития их самооценки и полного понимания положительной культурной идентификации (Cummins & Danesi, 1990; Feuerverger, 1989). Цель данной программы – обучение по программам языкового наследия будет обеспечивать большой потенциал для формирования чувства связи и единения. Программы культурного наследия достаточно распространены в Онтарио. Однако существует множество проблем, таких, как вывод программ за рамки учебного процесса, составление содержания обучения, подготовка учителей, и др. Данные программы являются предметом политических споров (Berrymann, 1988), так как вопросы культурного и лингвистического многообразия являются достаточно сложными и неоднозначными в канадском обществе.

Правительство Квебека инициировало проект Project d'Enseignement de Langues d'Origine с целью обеспечения преподавания родного языка и культуры детям – представителям культурных и лингвистических меньшинств. Специальные комитеты разработали три программы: греческая, итальянская и португальская. Причем членами этих комитетов были сами представители данных культурных групп, которые имели опыт в преподавании этих языков и были знакомы со школьной системой Квебека.

Результаты вышеупомянутых программ были следующими: навыки владения языком наследия были существенно улучшены; успеваемость по другим школьным предметам, а также по английскому языку (в Квебеке – французскому) была примерно равной результатам школьников, не посещающих подобные программы; самооценка учеников заметно повысилась. Было признано, что, осознавая себя украинцами, греками или итальянцами, дети понимали, что это не мешает им быть полноценными членами канадского общества. Родители позитивно реагировали на введение подобных программ. Оказалось, что подобные программы были достаточно успешными в воспитании чувства гордости принадлежности к собственной этнической группе

и в сохранении языка и культуры наследия. Было также признано, что хотя академическая успеваемость существенно не улучшилась, она и не снижалась. [92, 71–72]

Студентов знакомят с моделями поведения учителя, которые создают благоприятную среду для овладения языком. А тех, которых готовили для работы в украинских классах билингвального обучения (провинция Онтарио), знакомили со следующими характеристиками стратегий поведения учителя:

1. Изучаемый язык доминирует на занятиях.
2. Даже на самой начальной стадии обучения английский язык используется ограниченно.
3. Учитель на занятии говорит мало.
4. Учитель проявляет свою активность невербально, используя при этом жесты.
5. Учитель много двигается по классу, он экспрессивен.
6. Учитель использует не прямые методы воздействия на ученика (которые поощряют его активность и участие).
7. Учитель создает в классе теплую и располагающую атмосферу.
8. Учитель улыбается, хвалит учеников, шутит.
9. Похвалы учителя продолжительные, разнообразные, он использует для этого жесты и прикосновения.
10. Во время занятия в классе приемлем смех.
11. Учитель наполняет содержание урока личной информацией.
12. Учитель старается не делать замечаний ученикам.
13. Минимальное время отводится на чтение про себя и письменные задания.
14. Учитель мало пишет на доске.
15. Ученики общаются с учителем до и после занятий.
16. Учитель приветствует учеников до того, как урок формально начался.
17. Широко используются вопросы, инициирующие свободное общение.
18. Учитель способен контролировать класс.
19. Учитель терпелив.
20. Учитель мягко исправляет ошибки учеников.
21. Учащиеся помогают учителю устанавливать оборудование и пользоваться им во время урока. [70, 109–110]

культуру, язык. С 1998 года тесты не проводились, данные 2004 года, когда была проведена проверка, основывались на стандартных тестах – на определение социальных навыков, навыков общения, стандартного запаса слов, соотнесение слов с картинками (Social Skills Rating Test, Peabody Picture Vocabulary Test, Early Childhood Environment Rating Scale). Результаты оказались положительными, специалисты утверждают, что если ребенок посещал эту программу в течение года, он маловероятно останется на второй год в начальной школе.

Сегодня в Канаде открыто большое количество центров по подготовке детей дошкольного возраста. Например, центр Ханен (Hanen Centre) – это благотворительная организация, имеющая 25-летний опыт работы, она предлагает программы, направленные в основном на социализацию ребенка в его будущем школьном окружении и на повышение навыков грамотности. В этом центре работают три основные программы: «Изучение и любовь к языку» (Learning language and loving it); «Для того, чтобы говорить, нужны двое» (It takes two to talk); «Ты не похож на других» (You make the difference). Все они вплетены в процесс подготовки ребенка и основаны на научных данных о методах общения детей со сверстниками и роли родителей и наставников в этом процессе. Известно, что эти программы были предложены в общинах аборигенов, но также не были получены данные об их эффективности.

«Изучение и любовь к языку» – программа, созданная для учителей, направлена на тех, кто работает в языковых центрах в двух направлениях: на то, как учителя взаимодействуют с учениками и какой язык они используют во время такого взаимодействия.

«Для того, чтобы говорить, нужны двое» – семейно-ориентированная программа для родителей, чьи маленькие дети отстают в языковом развитии. У программы три цели:

- 1) обучать родителей основным принципам общения и языку;
 - 2) достаточно рано вмешаться в жизнь ребенка и развивать его языковые навыки;
 - 3) обеспечить социальную поддержку родителям.
- Группы родителей (до восьми семей в группе) участвуют в 11-недельном курсе. Программа состоит из трех компонентов:
- предварительная оценка и запись на видео взаимодействия родителей и ребенка;
 - минимум 16 часов тренинга для родителей в группах;
 - три видеоурока, проанализированных специалистами центра.

«Ты не похож на других» – программа направлена на родителей и детей, находящихся в зоне риска: родителей без образования, с фи-

В Канаде около 70 % детей-аборигенов – в возрасте пяти лет и младше; наблюдается большой прирост детей среди инуитов.

Большинство аборигенов проживают за чертой бедности, среди них 52,1 % семей с малолетними детьми. В семьях аборигенов детей, как правило, воспитывает один родитель, да и то зачастую несовершеннолетний. Более 1000 детей живут в семьях, где их воспитывает один отец. Среди аборигенов, проживающих в городах, более 50 % живут в неполных семьях, по сравнению с 17 % семей неаборигенного происхождения (J. Ball).

Тем не менее на фоне такой неблагоприятной ситуации в Канаде уже разработаны программы для развития детей раннего возраста и отнесенных к определенной категории риска. Программа для детей, живущих вне резерваций, началась в 1995 году и инициировалась органами здравоохранения Канады, она получила название AHS-UNC Aboriginal Head Start in Urban and Northern Communities (работа с аборигенами в городских и северных общинах). Для детей, живущих в резервациях, подобная программа началась в 1998 году – AHS-OR-Aboriginal Head Start on Reserve (программа по работе с аборигенами в резервациях).

К 2007 году на территории Канады уже работало 130 таких программ, в них было вовлечено 4500 детей коренного населения, живущих вне резерваций, и 170 программ – в сельской местности для 7000 детей, проживающих в отдаленных районах. В целом около 10 % детей коренного населения так или иначе охвачены данными программами (J. Ball).

Идея осуществления таких программ принадлежит педагогам США, но они существенно отличаются от программ, применяемых в Канаде. Тем не менее и те и другие нацелены на одно – обеспечить комфорт и снять барьеры при переходе из домашнего окружения в школьное. Ежедневные занятия охватывают шесть основных компонентов: культуру и язык, психологическую готовность к школе, состояние здоровья, питание, социальную поддержку и участие в данном процессе семьи. На этом этапе обучения специалисты центров работают со старейшинами – представителями общин аборигенов, специалистами по языку, родителями, которые помогают ребенку подготовиться к школе, поднять его самооценку. Одной из проблем, с которой сталкиваются специалисты, является недостаток обратной связи, невозможность получить данные, насколько эффективны те или иные программы, и отследить, прогрессируют ли дети в своем развитии. Нет адекватных тестовых заданий, приготовленных специально для детей коренного населения, учитывающих их менталитет,

1.13. Процесс оценки знаний в национальном масштабе

В Канаде в системе образования сложилась тенденция общественной отчетности. В ходе нее определяется качество выполнения работы всех участников системы. Общественная отчетность предоставляет возможность родителям и членам общества высказывать свое мнение о школе, создавать родительские комитеты и общественные советы. Образовательные учреждения нацелены на широкий обмен информацией с родителями и общественностью о положительных и отрицательных проявлениях учебного процесса. До введения программы измерения школьных достижений (School Achievement Indicators programme – SAIP) под эгидой СМЕС в стране не существовало национальной программы оценки знаний. Некоторые провинции вводили широкомасштабное тестирование в попытках разработать общую систему измерения, измерения компонентов системы (школьные советы) и достижений отдельных студентов. Такая отчетность начала набирать популярность во всех провинциях.

Программа измерения школьных достижений SAIP постоянно находится под пристальным вниманием министров образования как стратегия, помогающая министерствам оценивать знания учащихся и определять приоритеты в образовании. В апреле 1993 года была проведена проверка знаний по математике и умений решать задачи для учеников 13–16 лет из всех провинций (кроме Саскачевана). В этой проверке были выделены пять уровней по возрастающей сложности. Результат оценки знаний по математике 13-летних учащихся показал, что 64 % испытуемых достигли уровня второго и выше и 60 % 16-летних испытуемых достигли уровня третьего и выше. Беспокойство вызвал тот факт, что примерно 40 % 16-летних испытуемых не достигли третьего уровня. Что касается умений решать задачи, здесь можно отметить возросшее число учащихся в возрасте 16 лет, достигших третьего уровня и выше по сравнению с 13-летним возрастом. Это улучшение уровня явно больше прослеживается среди мальчиков, чем среди девочек. Отмечено, что очень мало школьников достигают уровня четвертого или пятого.

Оценка уровня чтения и письма проводилась в апреле 1994 года на примере 50 000 тринадцатилетних и шестнадцатилетних учащихся. В результате были сделаны следующие выводы: большинство школьников в возрасте 13 лет читают хорошо (80 % достигли уровня второго и больше), отмечен очень хороший уровень в возрасте 16 лет (72 % до-

стигли уровня третьего и выше). В обеих возрастных группах девочки показали лучшие результаты, чем мальчики, и франкоговорящие школьники показали лучший результат, чем англоговорящие. Данная программа приложила колоссальные усилия для того, чтобы сделать адекватной оценку для двух лингвистических групп, эквивалентности здесь очень трудно достигнуть. Большинство школьников 13-летнего возраста добились хороших результатов в письме (90 % достигли уровня второго и выше) и очень хорошего уровня в возрасте 16 лет (80 % достигли уровня третьего и выше). В обеих возрастных группах девочки показали лучшие результаты, чем мальчики, и англоговорящие школьники показали лучшие результаты, чем франкоговорящие.

В апреле и мае 1997 года прошла оценка SAIP знаний по математике школьников из всех провинций и территорий Канады: приблизительно 48 000 школьников, из которых 26 000 составили тринадцатилетние и 22 000 – шестнадцатилетние. Около 36 000 прошли оценивание по математике на английском и 2 000 – на французском. Оценивались знание математики и умение решать математические задачи. Оценивание содержания дисциплины в основном касалось знания чисел и числовых вычислений, алгебраических функций, геометрии, математической статистики. Проверялись следующие умения в области решения задач: использование чисел и символов, способность выдвигать причины и строить доказательства, предоставление информации и приведение выводов из базы данных, следование оценочным стратегиям, а также демонстрация коммуникативных навыков. [137]

В течение весны 1996 года наугад выбранные учащиеся (из них около 19 500 тринадцатилетних и 18 000 – шестнадцатилетних из всех территорий и провинций) были протестированы на знание концепций современного естествознания и проверены, умеют ли они применять эти знания в жизни. Некоторые учащиеся выполнили письменный компонент тестирования, состоящий из 78 вопросов множественного выбора или однозначных. Меньшая группа учащихся выполнила компонент теста, состоящий из семи практических заданий, которые определяли способности ведения исследования и решения задач.

Достижения измерялись пятью уровнями естественнонаучной грамотности школьников начальной и средней школы. Уровень первый показывает начальную ступень знаний: общее представление о мире и окружающей среде. Уровень второй показывает функциональную грамотность, приобретенную школьником в результате изучения специализированных курсов на более старших ступенях обучения.

ного типа при общем числе 48 565 школьников. Комиссии школ несут большую ответственность за подготовку молодого поколения инуитов. В языковом плане это означает, что дети должны владеть не только родным языком, но и языками большинства, которыми в Канаде являются английский и французский.

Не секрет, что учащиеся-аборигены показывают в школе невысокий уровень успеваемости, лишь немногие из них получают среднее образование, и даже те, кто поступает в колледжи, редко их заканчивают. В массовом сознании по сегодняшний день сохраняются стереотипы, что дети-аборигены не имеют способностей к обучению. Правильное решение в такой ситуации – протестировать учащихся, однако проблема состоит в том, что используемые тесты разработаны для основной массы учащихся, они не учитывают языковых способностей детей-аборигенов. Тесты составлены на английском или французском языках и не соотносятся с их культурой. Кроме того, учащиеся-инуиты совершенно не имеют опыта в таких испытаниях и могут показать слабые результаты, что в принципе не имеет отношения к их интеллектуальным способностям. Для того, чтобы получить объективные результаты, было принято решение подготовить учащихся к тестированию, сделать процедуру теста привычной для них.

При проведении официального тестирования учащимся были выданы прогрессивные цветные матрицы Равена – стандартный культурно-нейтральный тест, направленный на определение интеллектуальных аналитических способностей. Он был переведен на родной для школьников язык. Проводил испытание специалист той же национальности, что и учащиеся. Большинство школьников справилось с тестами, и учащиеся показали хорошие результаты по сравнению с теми, которые показали школьники такого же возраста из других частей Канады и США.

Эти результаты опровергают сложившееся в обществе мнение о низком интеллектуальном потенциале детей-инуитов. Они имеют все необходимые способности для овладения учебным материалом и достижения высоких результатов. Проблема состоит в том, что дети нуждаются в поддержке и вере со стороны родителей, лидеров общины, учителей, а также в специально разработанных для них формах и методах обучения.

В Канаде не существует системы национального мониторинга, отслеживающего состояние здоровья детей коренного населения и их развития. К детям, живущим в резервациях, нет доступа детских специалистов по патологии речи, практикующих детских врачей. Более половины детей-аборигенов не задействованы в детских программах.

сохраняла временность и «особенность» статуса программ и людей, вовлеченных в них, и предполагала, что аборигенный народ не получит права распоряжаться фондами и не будет решать кадровые педагогические вопросы.

Проблема подготовки специалистов для работы с билингвальными программами в школах для аборигенов также не была решена. В университетах не существовало специальных учебных программ, направленных на подготовку учителей, а это означало, что и практикующие учителя, и студенты в университетах не получали профессиональной основы для дальнейшей работы.

Использование языков коренного населения в средствах массовой информации также играло бы не последнюю роль. Но теле- и радиовещание на родном языке в северных провинциях Канады осуществляется чрезвычайно медленными темпами из-за недостаточного использования спутниковых технологий.

4.5. Программы раннего обучения детей — представителей коренных народов

В Канаде признается важность раннего вовлечения детей в образовательный процесс. Возраст ребенка с рождения и до пяти лет считается самым благоприятным для получения стартовых знаний. Полученные в это время знания могут существенно сгладить переходный период для учебы в школе. [108] Особая роль отводится дошкольной подготовке детей как переходному периоду, так как считается, что дети аборигенов должны получить равный старт в получении образования вместе с их европейскими сверстниками. Дошкольная подготовка дает важную основу для развития разнообразных навыков и играет большую роль в когнитивном, физическом, эмоциональном, социальном и языковом развитии.

Начиная с 60-х годов в стране предпринимаются попытки введения специальных программ начального и среднего обучения для детей – представителей коренных народов, эти программы нацелены на сохранение их культурного и лингвистического наследия. Например, программа раннего обучения детей (Early Learning and Child Care Program), созданная в 2003 году, начальная программа по детям аборигенов и инуитов (The First Nations & Inuit Child Care Initiative). Управление общинными школами осуществляется представителями национальных общин. В 1990 году в Канаде существовало 312 школ подоб-

Составители тестов предполагали, что тринадцатилетние школьники могут достигнуть, по крайней мере, второго или третьего уровня. Предполагалось, что большинство шестнадцатилетних участников смогут достигнуть третьего уровня. Большинство выбранных тринадцатилетних участников обучались в восьмом классе начальной (или втором классе средней школы), а большинство 15-летних участников были в одиннадцатом (пятый класс средней школы).

Эксперты выяснили, что в этой области знаний различий у мальчиков и девочек не было. В обеих возрастных группах девочки справлялись с решением задач так же хорошо, как и мальчики. В письменном тестировании тринадцатилетние девочки справились так же хорошо, как и мальчики, однако была небольшая разница на уровнях 3:5 в пользу мальчиков. Эти данные подтверждают факт положительного влияния многих инициатив, проводимых по всей Канаде, – создавать во время занятий соответствующие условия, которые мотивируют молодых девушек изучать естественные науки.

Результаты тестирования различались в отдельных провинциях по некоторым параметрам, но тем не менее в большинстве они совпадали.

В письменной части экзамена 69 % шестнадцатилетних участников показали третий уровень и выше и 72 % тринадцатилетних участников второй уровень и выше. Для достижения третьего уровня требовалось понимание таких тем, как классификация веществ (плотности) используя их химические свойства, понимание клеточного строения, суждение об обоснованности эксперимента, выделение областей науки и техники, и др. Второй уровень требует от студентов знания классификации субстанций по их свойствам, умений сравнивать адаптацию различных растений и животных и знать, что движение и наклонение Земли вызывают времена года. Около 12 % шестнадцатилетних показали элементарные знания ниже второго уровня.

Около 65 % шестнадцатилетних учеников, которые принимали участие в практическом задании тестирования, достигли третьего уровня и выше и 93 % процента тринадцатилетних – второго уровня и выше. Обычно на третьем уровне ученик может выявить и проанализировать причины ошибки, догадаться по определениям, экстраполировать и интерполировать полученные данные, организовать, записать наблюдения и измерения аккуратно. Из всех тестируемых только 3 % шестнадцатилетних и 7 % тринадцатилетних достигли уровня ниже второго.

Совет деятелей образования сделал обзор проведенного тестирования и текущих результатов и определил процент школьников из

каждой возрастной группы, достигших каждого из пяти уровней. Совет определил, что количество студентов, достигших первого–третьего уровней достаточен, но очень малое количество студентов достигли уровня выше третьего.

Школьники также заполнили опросники, касающиеся практики изучения естественных наук в школе, и выразили собственное мнение о ней. Около 90 % ответили, что условием хороших знаний по естественным наукам является долгосрочный упорный труд, около половины опрошенных отметили, что важно запоминать содержание учебников. Прозвучало мнение, что самым важным источником поддержания интереса к естественным наукам являются выполнение опытов и последующая групповая работа в классе. Наиболее популярной деятельностью при изучении наук вне класса является просмотр передач по телевидению, и около 60 % опрошенных сказали, что они регулярно делают это.

1.14. Инфраструктура, оборудование, компьютерное оснащение образовательных учреждений

Инфраструктура учебных заведений Канады по имеющимся стандартам адекватна современным требованиям времени. Обеспечение учебниками, учебными помещениями, кафетериями, общежитиями – эти вопросы не составляют проблемы для канадских учебных заведений. Некоторые проблемы существуют, такие, как переполненность школ, что приводит к повышенной эксплуатации классов.

Вопросы инфраструктуры, использования оборудования в учебном процессе соотносятся с двумя техническими направлениями: необходимостью использования компьютеров на всех уровнях образования и дистанционное обучение.

Интересным примером решения проблем первого направления может служить школьная компьютерная сеть, созданная в октябре 1993 года как совместный проект федерального и регионального правительств и промышленных предприятий для того, чтобы подключить школы к национальным и международным образовательным ресурсам (обеспечить доступ учителям и учащимся). К лету 1994 года школьная сеть стала объединять более 1000 школ, и сейчас происходит работа по подсоединению их всех, чтобы обеспечить доступ к большему количеству библиотек, колледжей, государственных агентств, общественных сетей, частных телекоммуникаций.

предметов, кроме второго языка. Те дети, которые выбрали английский или французский, также показали низкие результаты в родном языке. Так как родители были заинтересованы в сохранении детьми связей с традиционной культурой, традиционных видов деятельности, то в дальнейшем они отдали предпочтение программе начального обучения на родном языке. Кроме того, навыки, приобретенные ими при изучении родного языка, позволили им на следующих ступенях школы успешно осваивать и второй язык, тогда как выбравшие на начальном этапе обучения один из европейских языков в дальнейшем заметного улучшения в овладении родным языком не показали.

Еще одним доводом в пользу билингвальных программ с начальным обучением на родном языке является повышение самооценки учащихся. Поступая в школу, дети попадают в непривычную для них среду, встречаются с новым окружением, новыми требованиями, предъявляемыми к ним. Эти трудности усугубляются, если их учитель является представителем другой культуры и говорит на незнакомом языке. В процессе исследования было выявлено, что учащиеся не испытывают неудобств, если выбирают обучение на инуитском языке. У них повышается личностная самооценка, выявляется осознание принадлежности к своему этносу. Кроме того, данные программы повышают статус инуитского языка, выводя его за рамки бытового общения.

В педагогической литературе не раз поднимались вопросы о языке обучения, разных учебных стилях учащихся – представителей аборигенного народа, о роли учителя. В результате обучения исследователи начинают определять концепции мультикультурного образования, сторонники которой исходили из того, что люди, не знающие иных культур, не способны познать свою собственную.

Школы аборигенов Канады начали активно внедрять билингвальные программы, которые предполагали использование в качестве языков обучения как инуитский, так и английский (французский) языки.

Финансирование билингвальных программ на этом этапе для аборигенов было чрезвычайно низким. Это также явилось причиной неуспеха реализации перспективных шагов. Безусловно, финансовые средства выделялись, но шли они, как правило, на выплату зарплат инициаторам этих программ, закупку оборудования, расходных материалов. Например, возникал вопрос, из каких источников должно идти финансирование преподавательского состава, представленного преподавателями-аборигенами, – из общих или специальных государственных фондов? Какую пропорцию общих затрат на образование выделяли на данные образовательные проекты? Эта политика

ля на повышение грамотности населения. Во-вторых, было выявлено, что стержневое положение в общине занимает английский язык.

Исследование лингвистических возможностей инуитов разного возраста выявило следующую картину. Инуиты старше 45 лет хорошо владеют родным языком, а навыки английского у них весьма ограничены. Лица в возрасте до 44 лет, наоборот, слабее владеют инуитским, чем английским. Здесь возникает вопрос, как долго выдержит инуитский язык натиск английского или французского или он будет вытеснен ими?

В средствах массовой информации, проникших в Нунавике в каждый дом, также преобладает английский язык. В большей степени это относится к телевидению, которое респонденты смотрят в среднем по семь часов в день. Поэтому потребуются большие усилия, чтобы сохранить инуитский язык, в противном случае он может исчезнуть, как и многие языки коренных народов.

Результаты исследования показывают, что аборигены в общине полагают, что именно школа должна сыграть активную роль в защите и пропаганде родного языка. Многие уверены, что дом является не единственным местом, где эти дети могут говорить на родном языке, школа должна быть равноправным партнером в этом процессе. С другой стороны, школа не может ограничивать обучение на английском или французском языках, так как они необходимы для подготовки молодых аборигенов к жизни в современном обществе.

Это означает, что школа должна выполнять свои обязанности по защите инуитского языка таким образом, чтобы успехи учащихся в изучении родного языка помогали в изучении английского, а успехи в английском влекли за собой достижения в инуитском.

Исследование языковой ситуации привело комиссию к выводу, что при разработке школьных учебных программ она должна взять курс на взаимодополняющее двуязычие, направленное на успешное овладение как родным, так и английским языком (или французским), а также на продуктивное усвоение предметов общеобразовательной подготовки.

Научный анализ билингвальных программ проводился в общине поселка Куджуак. В 1988 году дирекция школы предложила родителям возможность выбора линии обучения на начальном этапе. Сравнивая достижения учащихся одного возраста, выбравших разные программы, можно было сделать вывод об эффективности той или иной программы. Для этого все учащиеся были протестированы в начале и в конце учебного года. Итоги тестирования показали, что учащиеся, выбравшие линию обучения на родном языке, имеют в первых классах более высокие результаты в освоении всех учебных

Почти все школы в Северо-Западных территориях подключены к системе Bulletin Board System (начатой в 1993 году), которая подключена к Интернет и обеспечивает общение по электронной почте и проведение телеконференций для школьников и учителей.

Тринадцать университетов из четырех западных провинций начали электронный обмен библиотечными ресурсами. Этот проект позволяет студентам и профессорско-преподавательскому составу получить информацию из совместно составленной базы данных (7000 журналов) и доступ к материалу, систематизированному в каталоги, любой из университетских библиотек.

Осенью 1994 года правительство начинает новый проект «Компьютеры для школ» в сотрудничестве с правительствами провинций и частными предприятиями. Цель этого проекта – выявить компьютерное оборудование и программное обеспечение, которое уже больше не используется в государственных структурах или бизнесе, для того, чтобы направить все это в школы. Предпочтение при распределении отдается школам с небогатой материальной базой.

Что касается второго направления: дистанционное образование набирает все большую популярность по всей стране, особенно формы высшего образования. Заочные курсы К-12 являются брендом дистанционного обучения. Изначально материалы курсов передавались по пересылке. Количество зачисленных на такие курсы в 1994 году составило 225,321 на 953 различных вида курсов. В настоящее время используются компьютерные технологии, но распечатанные материалы также рассылаются.

В 1994 году 54 % университетов и 68 % колледжей принимали активное участие в программах дистанционного обучения. В Канаде широко используются образовательные телепрограммы. Существует телевизионный образовательный консорциум, цель которого обеспечить доступ обучающихся телепередач во все дома (95 %). Сеть Альберты предлагает семь обучающих курсов, Радио-Квебек – 40. В настоящее время компьютеры широко используются как средство дистанционного образования.

ГЛАВА 2

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ПРОВИНЦИЯХ И ТЕРРИТОРИЯХ КАНАДЫ

2.1. Альберта

Альберта (Alberta) – четвертая по величине провинция Канады. Ее территория покрывает примерно одну пятнадцатую часть территории Канады. Столица Альберты – город Эдмонтон. Основные языки, на которых говорит население Альберты: английский (81%), французский (2,1 %), немецкий (3,2 %), украинский (2,0 %) и др.

Учебный год в провинции обычно начинается с 1 сентября и длится до 30 июня. В некоторых школах вводится круглогодичное обучение, поэтому учебный год может начинаться в августе. Количество учебных дней – от 190 до 200. В среднем нормой считается 190 дней. Оставшееся время используется для планирования, организации всевозможных служб внутри школы, проведения внеклассных мероприятий. В среднем звене обучения (Junior High School) отводится 950 часов в год на каждый класс. В старших классах (Senior High School) – до 1000 часов.

На средней ступени большинство учебных курсов рассчитано на полный учебный год. Однако добавочные или факультативные курсы могут вводиться в учебный план в течение учебного года. В старших классах курсы могут быть рассчитаны на год или на семестр; 25 часов отводится на один кредит (зачет). Для курса, который требует получения пяти кредитов, ученик должен посетить 125 часов занятий. Большинство курсов требует трех кредитов, что составляет 62,5 часа. Школьники, выполняющие экспериментальную или проектную работу, должны получить три кредита и посетить 75 часов занятий.

Учитывая тот факт, что Канада является двуязычной страной, учебные заведения Альберты предоставляют школьникам возможно-

Одной из наиболее слабых сторон образовательных программ Канады того времени явилось минимальное участие в них аборигенного населения, что являлось в большей степени проводимым для видимости мероприятием, а в некоторых случаях коренное население вовсе не участвовало в этих программах.

Социальные реформаторы надеялись, что будет создана такая система образования, при которой успех будет зависеть от индивидуальных заслуг, а не от социального происхождения. В этом и состояло либерально-демократическое понимание равенства возможностей в образовании.

4.4. Программы сохранения языков и культур коренных народов

Реализация мультикультурного образования в Канаде для коренного населения проводилась в рамках билингвальных программ. Цели были таковы – помочь детям, не говорящим на языке большинства, в обучении и общении преодолеть психологические и академические барьеры. Еще одной целью билингвальных программ явилось возрождение или поддержание языков, которые находились на грани исчезновения (в случае с языками коренного населения).

Для выявления эффективности билингвальных программ началась их экспериментальная проверка в школах территории Нунавик. Полученные результаты позволили дать ответ на следующие вопросы:

- каково состояние инуитского языка на фоне тех, которые безвозвратно утеряны;
- каков интеллектуальный потенциал учащихся в Нунавике;
- как билингвальное обучение влияет на усвоение языков и самооценку учащихся. [94]

Для выявления реальной языковой ситуации было проведено анкетирование в Куджуаке, Инукжуаке, Куактаке, Куджуаапике и Акуливики, т. е. местах массового проживания коренного населения. Вопросы анкеты были направлены на определение способностей респондентов общаться на инуитском, французском, английском языках, а также выяснялось их мнение по поводу статуса, важности и будущего развития этих трех языков в общине.

Первый значимый вывод состоял в том, что инуитский язык является наиболее значимым в Нунавике. Однако инуиты лучше владеют устной, чем письменной речью, поэтому необходимо направить уси-

инуитов, кри, федеральным правительством и правительством провинции Квебек, территория проживания аборигенных народов Нунавик получает право самостоятельного решения отдельных вопросов. Многие из них касались земельной собственности, природного сырья и финансовых ресурсов, а также таких важных областей, как образование, здравоохранение, социальное обслуживание, правовые отношения, социальное и экономическое развитие.

В соответствии с соглашением инуиты получили право на контроль над своим собственным образованием (пункты 16–17 соглашения). Следует различать понятия «право на образование» и «право на контроль над образованием». Первое означает гарантированный доступ к образованию, что предусмотрено различными законодательными актами во многих государствах, а также отражено в международных документах, таких, как «Хартия о региональных языках и языках этнических меньшинств», «Всеобщая декларация прав человека» и т. д. Право же на контроль над образованием имеют лишь аборигенные народы немногих стран.

Идея контроля общин за состоянием образования автохтонных народов стала ведущей при создании первого территориального органа управления образованием в северной части провинции Квебек в 1975 году – комиссии по школьному образованию, отвечавшей за состояние образования в новом школьном округе.

В 1979 году комиссия выступила с заявлением, в котором были определены цели и стратегии образования инуитов. Они заключались в обеспечении выживания инуита как представителя этноса, его семьи и общины в следующем:

- предоставить каждому индивиду возможности полного развития в соответствии с его желаниями и способностями;
- достичь такого уровня образования, который необходим для полноценной жизнедеятельности;
- научить взаимодействию и работе с другими людьми;
- понимать состояние дел не только в общине, но и за ее пределами.

В соответствии с этими требованиями образование должно отражать взгляд инуита на мир, его миропонимание, давать знания и умения, необходимые для освоения западных технологий, получения западного образования, вырабатывать осознание и понимание сущности инуита.

С середины и до конца 80-х годов создавались учебно-методические комплексы, проводились семинары. Все эти попытки предпринимались для единственной на тот момент цели – поддержать возрождающиеся языки аборигенов. Но в большинстве случаев наталкивались на критику со стороны общественности.

сти для изучения французского языка благодаря поддерживающим программам, программам иммерсии и программе «Французский как второй язык» (FSL). Они могут быть начаты в любом классе начальной, средней и старшей школы. Например, программу «Французский как второй язык» вводят в четвертом, седьмом классах или значительно позже. Школьники, переходящие на среднюю ступень обучения, могут либо начинать изучать французский язык, либо продолжать его совершенствовать, в зависимости от того, какие знания были получены в начальной школе.

На старшей ступени обучения школьные советы определяют формы отчетности достижений школьников. Власти провинций требуют от школ отчетности успеваемости школьников по классам в соответствии с требованиями программы провинции по языкам, математике, естественнонаучным дисциплинам, граждановедению. Результаты успеваемости по этим четырём дисциплинам измеряются специальными тестами в масштабе провинции.

В старших классах результаты обучения по каждому предмету обычно измеряются в процентах. Процент соответствует следующим оценкам: А (80–100 %); В (65–79 %); С (50–64 %); F (0–49 %). Чтобы получить зачет за пройденный курс, процент должен соответствовать 50 % и выше. Школьник, набравший такое количество процентов, получает право перейти на следующую ступень изучения данной дисциплины. Несмотря на то, что по окончании 12-го класса сдаются обязательные государственные экзамены, конечную оценку выставляет школа. Оценка, которая идет в аттестат, складывается как среднее из оценок за тестирование и оценки, выставленной школой. На старшей ступени все оценки школьника отправляются в департамент образования Альберты и издается официальная копия табеля успеваемости.

2.2. Британская Колумбия

Провинция Британская Колумбия (British Columbia) – третья по величине провинция Канады. Столица провинции – Виктория. По данным на 1996 год, в Британской Колумбии проживает большее количество образованных людей, чем во всех остальных провинциях Канады. Это объясняется тем, что в Британской Колумбии была сильная миграция в 1991–1996 годах.

Общеобразовательная программа в этой провинции разделена на три уровня: начальный (детский сад – третий класс), средний (с четвер-

того по десятый класс) и выпускной (одиннадцатый-двенадцатый классы). Каждый уровень имеет определенные цели, которые отражают тот объем знаний и умений, что приобрел школьник за период обучения. Все уровни программы разработаны с опорой на базовый уровень, предполагающий умения читать и писать, считать и решать математические задачи, решать поставленные проблемы, а также пользоваться новыми информационными технологиями. Эти базовые умения формируются в результате прохождения курсов английского языка, математики, естественнонаучных дисциплин, гражданского ведения, искусств и других дисциплин. Многие прикладные умения формируются начиная с детского сада и по 12-й класс.

Учебный план, разработанный на уровне провинции, гарантирует, что все без исключения школьники (не только те, кто собирается поступать в университет) приобретут знания, умения, предполагающие базовый уровень обученности, а также необходимые коммуникативные навыки и умения самостоятельно продолжать учебу на протяжении всей жизни.

В классах с четвертого по десятый для каждой области знаний рекомендуется минимум учебного времени, отводимого на изучение этих дисциплин. Однако школы имеют право варьировать количество времени, предлагаемое министерством для того, чтобы строить учебный процесс с учетом индивидуальных нужд школьников и потребностей общества.

Для того, чтобы соответствовать требованиям, выпускникам школ Британской Колумбии необходимо набрать 52 кредита за период обучения в 11–12-х классах. Согласно новой системе кредитов для выпускников (1995–96 года), продолжительность изучения учебных дисциплин и их количество отражаются в ценности кредита, закрепленного за каждой дисциплиной. Например, учебная дисциплина может иметь ценность в два, три или четыре кредита. За учебный год, состоящий из десяти месяцев, учащийся проходит семь-восемь курсов. Время занятий, отводимое на каждый курс, составляет соответственно одну седьмую или одну восьмую всего учебного времени, в целом – около 100–120 часов.

При переходе в следующий класс учащиеся получают письма-рекомендации (letter grades), разъясняющие, что они должны будут делать для того, чтобы добиться лучших результатов в учебе. В восьмом и десятом классах такие письма с письменными комментариями прикрепляются к отчету ученика. Изучение учебной дисциплины считается законченным, если учащийся по результатам экзаменов имеет уровень C, что соответствует 50 % набранных баллов теста. Экзамены, проводимые в рамках провинции, требуют прохождения 17 академических

Возросла политическая активность аборигенных общин, в том числе благодаря деятельности общественных организаций коренных народов. Среди наиболее влиятельных организаций общенационального уровня – Ассамблея коренных народов (Assembly of First Nations), представляющая в канадских политических кругах интересы индейцев и метисов, Конгресс аборигенных народов (Congress of Aboriginal Peoples), выступающий за права метисов и нестатусных индейцев; свои особые организации имеют инуиты (Inuit Tapirisat of Canada) и женщины – представительницы коренного населения (Native Women's Association of Canada). Немало общественных организаций стало действовать на провинциальном и местном уровнях.

В 1990 году глава политической организации, представляющей права аборигенов, Фил Фонтейн настоял на признании факта геноцида над учащимися школ-интернатов. В 1991 году правительство созвало королевскую комиссию по делам аборигенов, которая занялась рассмотрением проблем школ. Результатом расследования явилось закрытие большинства школ-интернатов в 1996 году. На сегодняшний день факт геноцида официально признан канадскими властями. Правительство выплачивает денежную компенсацию в размере 10 000 \$, включая 3000 \$ за каждый год, проведенный в стенах школы-интерната (около 86 000 человек).

Проводимые изменения и реформы во многом зависели от административно-политического статуса территории, на которой проживает аборигенный народ. Так, значительных успехов удалось достичь коренным народам Канады, проживающим на территории Нунавут, в 1999 году вышедшей из состава Северо-Западных территорий и обретшей самостоятельность. Язык инуитов получил статус официального, начал применяться в политической жизни, на нем стало осуществляться делопроизводство. Стремление руководства территории возвращать национальные кадры, способные функционировать в основных видах деятельности, в том числе и в управлении, образовании, культуре, уже начинает давать свои результаты: повысилась роль коренных народов в обществе, пробудился интерес к их родной культуре, выросла самооценка.

Интересной и показательной является система образования инуитов северной части провинции Квебек. До 1975 года эта провинция существовала как целостная административно-территориальная единица, хотя аборигенные народы ее севера (инуиты, индейцы) давно стремились к самостоятельности. В 1976 году в соответствии с Соглашением о проливе Джеймс и северных территориях (James Bay and the Northern Quebec Agreement), подписанным представителями общин

сводилось только к приобретению элементарных трудовых навыков. В процессе обучения игнорировались языки, культура, особенности мышления и поведения аборигенов, что отрицательно сказывалось на качестве их образования.

4.3. Новая образовательная политика в отношении коренных народов

Одним из новых направлений государственной политики Канады в области образования стала поддержка этнических и культурных групп населения. Официальный курс государственной политики направлен на то, чтобы преодолеть различия в возможностях получения образования и сохранить идентичность всех этнических и расовых групп. Особенно остро стоит вопрос сохранения культуры аборигенов, так как эти группы долгое время находились под прессом угнетения со стороны европейского населения Канады.

Еще одно явление, оказавшее существенное влияние на образование, заключалось в пересмотре определения «абориген». Согласно определению 1973 года, под статус аборигенов подходили не только чистокровные аборигены, но и полукровки, которые обладали равными правами. Такой статус давал свои плюсы и минусы. Чистокровные аборигены в отличие от полукровок как социальная прослойка не допускались к участию в жизни государства на региональном и местном уровнях. Этот спорный вопрос также требовал разрешения.

Изменение отношения государства к проблемам аборигенов и попытка урегулировать образовательные вопросы принесли свои плоды. Новые государственные программы способствовали активности коренного населения, вселили в них уверенность в будущее, в необходимости уделять внимание воспитанию и обучению молодого поколения. С другой стороны, неопределенные цели, отсутствие необходимого финансирования, учебных программ и материалов, отсутствие прямого участия аборигенного народа, проблемы в подготовке кадрового состава тормозили этот процесс.

В 1982 году в Канаде был представлен новый документ, который назывался Хартия прав и свобод, являющийся частью Конституции. Этот документ официально признавал права канадских аборигенов. После его выхода была проведена проверка школ-интернатов, связанная с жалобами на плохое обращение с детьми.

предметов, минимальный балл, позволяющий перейти на следующий уровень, – 40 %.

Сертификат об окончании средней школы в Британской Колумбии называется дипломом Догвуда (Dogwood Diploma), он присуждается учащимся, знания которых соответствуют предъявляемым требованиям. Согласно новой программе выпускников, основанной на кредитах, сертификат об окончании средней школы присуждается тем учащимся, которые достигли всех целей, обозначенных в личном плане школьника, составленном им самим совместно с родителями и представителем школы. Большинство старшеклассников получают сертификат об окончании школы, но для этого необязательно обучаться во всех классах средней школы; если школьник способен выполнить программные требования в сжатые сроки по индивидуальному плану, ему также присуждается сертификат. Французская версия сертификата может быть выдана учащимся, обучающимся по программе французской иммерсии.

2.3. Манитоба

Провинция Манитоба (Manitoba) находится в самом центре Канады и является связующим звеном между западной и восточной частями страны. Столица провинции – Виннипег. Языки, на которых говорит население: 71 % – английский; 4 % – французский; 25 % – другие. Между 1896 и 1914 годами более 170 тыс. украинских иммигрантов въехало в Канаду.

Школы провинции Манитоба распределяют весь период обучения по следующим ступеням: раннее обучение (детский сад – четвертый класс); средняя ступень (с пятого по восьмой класс); старший этап (старшая ступень с первого по четвертый). Праздничные дни и каникулы определяются в соответствии с правилами и распоряжениями провинции Манитоба (Manitoba Regulations) и включают рождественские, весенние и летние каникулы. Школьные советы имеют право определять дату начала и окончания учебного года, который составляет 200 дней. Десять дней в году отводится для переподготовки учителей, конференций для родителей, школьных экзаменов и контроля администрации. Из этих десяти дней пять отводится на повышение квалификации учителей.

Время, отводимое на уроки, рассчитывается в минутах, начиная с детского сада по восьмой класс оно составляет 1650 минут. На средней ступени обучения кредит, соответствующий определенной учеб-

ной дисциплине, составляет 110 часов. Полкредита составляет курс из 55 часов. Для того, чтобы закончить среднее звено, требуется как минимум 28 кредитов.

В провинции Манитоба действуют четыре учебные программы: английская; французская; программа французской иммерсии и средняя программа технического обучения (в системе английского, французского и французской иммерсии). Школьная программа позволяет получить один из четырех дипломов. Для того, чтобы получить один из дипломов, нужно удовлетворительно пройти обязательные и выборные предметы.

Все школьные учетные карточки (табеля – report cards) требуют выставления оценки в процентах по всем предметам начиная с шестого класса по первый старшей ступени. В провинции введены стандартизированные тесты в третьем, шестом классах, старшем первом и старшем четвертом. Окончательные оценки по основным предметам в третьем, шестом классах, старшем первом и четвертом складываются как среднее из оценок по тестированию и оценок, полученных в школе. В таблице выставляются все три оценки.

2.4. Новый Брансуик

Столица провинции Новый Брансуик (New Brunswick) – Фредериктон (Fredericton). Языки, на которых разговаривает население: 68 % – английский; 31 % – французский, 1 % – другие.

Обучение в каждом классе рассчитано на один год. Обычно школьный год начинается после праздника Labour Day и заканчивается в середине июня, состоит из 195 дней для учителей и 187 для учеников, разделен на два семестра. Количество учебных часов в день – минимум пять с половиной.

В 1995 году Новый Брансуик переходит к новой организации старшего звена средней школы. Обучение на старшей ступени представляет собой четырехлетнюю программу под названием «Программа старшей школы» (девятый–двенадцатый классы). Обучение в девятом–десятом классах дает школьникам широкие возможности для закрепления полученных знаний, приобретения новых знаний и умений на основе дисциплин достаточно широкого учебного плана. Девятый–десятый классы тоже считаются выпускными, но ученики могут перейти в 11–12 класс, если программы по предметам завершены. По окончании 11–12-го классов присуждается диплом старшей школы Брансуика (Brunswick High School Diploma). В ходе обучения

- * 6.30–7.15 – уборка кроватей;
- * 7.15–7.30 – проверка чистоты;
- * 7.30 – завтрак;
- * 7.30–8.00 – поденная работа для младших школьников;
- * 8.00 – занятия ремеслом;
- * 9.00–12.00 – школьные занятия, с перерывом на 15 минут;
- * 12.00–12.40 – ланч;
- * 12.40–14.00 – отдых;
- * 14.00–16.00 – школьные и ремесленные занятия для старших школьников;
- * 16.45 – 18.00 – работа;
- * 18.00–18.10 – подготовка к ужину;
- * 18.10–18.40 – ужин;
- * 18.40–20.00 – отдых;
- * 20.00 – вечерняя молитва и отход ко сну.

Этот определенный режим свидетельствует о строгой, почти военной регламентации жизни в канадских учебных заведениях. Такая установившаяся практика демонстрирует, что образование не являлось центральной задачей властей школ-интернатов, на обучение выделялось только несколько часов в день. Так называемая система неполного учебного дня представляла собой короткий день, половина которого была едва ли посвящена «профессиональной» подготовке. Теоретически аборигены-подростки обучались ремесленным навыкам, а практически они просто занимались своим жизнеобеспечением.

Уровень академической успеваемости среди аборигенов был очень низким. В 1950 году только 10 % детей канадских аборигенов сдали экзамены шестого уровня средней школы по сравнению с 30 % детей европейского происхождения. [102] По данным переписи населения Канады 1951 года, 40 % всех аборигенов не получили базового образования. [64] В период с 1890 по 1950 год 60–80 % аборигенов школьников не прошли третий уровень средней школы. Низкий уровень подготовки школьников-аборигенов являлся причиной недостаточной квалификации преподавательского состава.

Проводимая канадским правительством политика получила название «агрессивная ассимиляция», которая активно воплощалась в жизнь в школах-интернатах. В то время бытовало мнение, что благодаря этой политике дети легче сформируют новое мировоззрение и что концепция школы-интерната являлась лучшим способом подготовки для жизни в канадском обществе. Пик работы таких школ пришелся на 1930 год, около 80 школ были открыты по всей стране. Образование

упорядоченная система определения времени, основанная на часах со стрелками, а не на явлениях природы, была еще одной навязанной идеей европейской культуры.

Применение физических наказаний в школах интернатного типа также можно отнести к идеям педагогической ассимиляции. Различного рода непослушания, невыполнение заданий, разговоры на родном языке – за все это школьники-аборигены жестоко наказывались физически. Хотя идея физических наказаний прослеживалась во многих педагогических концепциях разных стран, в отношении детей-аборигенов эти наказания были особенно жестокими и изощренными. Идея не была новой – только наказывая кого-либо физически можно показать место человека в обществе и только через угрозу и боязнь наказания можно добиться определенных результатов.

К идее физического унижения можно отнести, например, остригание волос. С одной стороны, привитие навыков гигиены, переодевание в чистую одежду, умывание с мылом являлось методами привития аборигенам европейских ценностей. С другой стороны, не зная культурных традиций аборигенов, согласно которым детям не остригались волосы с 10-летнего возраста до 17 лет – возраста полного взросления, европейцы нарушали традиционный уклад жизни, вызывая тем самым отчужденность и враждебность к белым учителям.

Здоровье и состояние детей-аборигенов было во много раз хуже, чем у других учащихся в точно таких же учебных заведениях. Власти школ не обращали внимания на состояние здоровья своих подопечных, учащиеся не проходили регулярных медицинских осмотров, уровень распространения заболеваний, уносящих жизни детей-аборигенов, был чудовищным.

В 1948 году управляющий канадскими округами подчеркнул в своем докладе, что уровень распространения туберкулеза и других заболеваний был очень высок и в школах-интернатах, и детских домах. В докладе доктора П. Х. Брюса в период с 1894 по 1908 год только в одной определенной школе-интернате умерло 28 % школьников, главным образом от туберкулеза. [102]

Очень точно ситуация была отмечена в статье газеты “The Ottawa Citizen”, которая указала, что «даже война не приносит столько жертв, сколько образовательная система на территориальных округах, где проживают аборигены». [75]

В типичной школе-интернате каждодневное расписание представляло собой следующее:

* 5.30 – подъем;

* 6.00 – молитва;

учащиеся изучают обязательные и выборные курсы, которые отражают их личные интересы, планы дальнейшего образования, профессиональные предпочтения.

Базовый учебный план основной программы включает в себя четыре компонента: языки и гуманитарные науки (английский, французский, общественные науки); математика, естественные науки, технология; искусства (изобразительное искусство, музыка); развитие жизненных качеств (физическая культура, управление карьерой и жизнью).

Тестирование, оценка, перевод из класса в класс осуществляются самими школами, экзамены по математике и английскому языку в 11-м классе проводятся на уровне провинции (минимальный балл – 30 %). Школьникам, не выдержавшим испытания среднего уровня по языкам (Middle Level Language Arts Assesment) в восьмом классе, разрешается пересдать эти экзамены в 10–11 или 12-м классах. Прохождение этих испытаний является необходимым условием для выпуска из старшей средней школы. Кроме того, перед окончанием средней школы старшеклассники должны сдать проверочный тест компьютерной грамотности (Computer Literacy Skills Checklist).

2.5. Ньюфаундленд и Лабрадор

Провинция состоит из двух частей – острова Ньюфаундленд и части полуострова Лабрадор. Языки, на которых разговаривают жители: 98,5 % – английский, 1,5 % – французский. Столица провинции – Сент-Джонс (St. John's).

Учебный год в провинции обычно начинается 1 сентября и заканчивается 20 июня, составляет в среднем 190 дней (минимум 182 дня). Пять дней отводится на семинары, планирование и три дня – на установленные праздники. На занятия отводится пять часов в день, или 1500 минут в неделю. В средней школе курсы, на изучение которых требуется 110–120 часов, составляют два кредита, а курсы из 55–60 часов – один кредит, исключение составляет курс математики, требующий три кредита. В среднем за год ученик набирает 14 кредитов.

Школьники обучаются три года на переходном уровне и три года на этапе среднего звена. На этапе промежуточного уровня обязательные курсы включают: языки, математику, естественные науки, общественные науки, физическое и религиозное воспитание. Большинство школ предлагает выборные курсы: музыку, искусство, до-

машнюю экономику. На старшем этапе обучения учащиеся могут выбирать курсы при помощи справочной литературы, принимая во внимание, какие предметы обязательны при окончании и каковы их будущие планы.

Успехи школьников представлены процентом успеваемости. Балл 50 % и выше достаточен для того, чтобы экзамен был засчитан. По большинству предметов оценка знаний школьников проводится на уровне школ. Официальная табель успеваемости учеников средней школы содержит не только записи окончательных оценок и зачетов, а также детализированные комментарии успеваемости. Для выпускников программ на французском языке и диплом, и табель выписываются на французском, для выпускников иммерсионной программы в таблице указывается тип программы. Статус выпускника указывается во вкладыше одной из надписей: «закончил обучение», «закончил обучение с отличием», «закончил обучение с почестями». Начиная с июня 2001 года во вкладыше стали указываться языковая ориентация (английский как первый язык, французский как первый язык, французская иммерсия) и программа.

2.6. Северо-Западные территории

Территории (Northwest territories) занимают самую большую часть Канады, включают в себя множество островов в Арктическом океане. На Северо-Западных территориях проживает всего 1 % населения страны. Языки, на которых разговаривает население: 54 % – английский, 28 % – Inuktitut, 2,5 % – французский, 15,5 % – другие. Столица территорий – Йеллоунайф (Yellowknife).

Каждая школа или школьный совет определяют рамки учебного года. Некоторые школы начинают его в августе и заканчивают в мае, тогда как другие следуют обычной схеме с сентября по июнь. Обычно учебный год составляет 190 учебных дней. Другие дни используются для планирования, повышения квалификации учителей и другой деятельности. Продолжительность учебного года в этом регионе определяется количеством учебных часов в год, минимумом считается 1 045 часов для классов с седьмого по двенадцатый. Этот минимум относится и к средней ступени обучения.

Учебные дисциплины на начальном и среднем этапах обучения могут быть рассчитаны на год или семестр. Все школы соблюдают требования к каждой учебной дисциплине по количеству часов в со-

В 1931 году по всей Канаде открыто 80 школ-интернатов для детей коренных народов; 8213 детей было зачислено в школы, 250 из них – в возрасте от девяти до тринадцати лет. Федеральное правительство выплачивало на содержание одного школьника 180 долларов, по сравнению с США, где сумма составляла 294–642 доллара на одного человека. В 1945 году количество зачисленных учащихся достигло 9149. К 1960 году приблизительно 10 000 учащихся обучались в 60 школах. Постепенно контроль над школами-интернатами переходит к федеральному правительству. [102]

С середины XVIII века до 1970 года треть всех детей-аборигенов удерживались насильно в школах-интернатах. Многие из них даже не заносились в официальные списки учащихся. Финансирование шло только на тех, кто заключил с правительством договор о жизни в резервации, остальных держали в качестве рабочей силы.

Целями программ школ-интернатов стало искоренение всего, что связывало молодое поколение аборигенов с их культурой. Детей увозили из родных домов, запрещали родовые праздники, не позволяли общаться с родителями на родном языке. После 1872 года школьникам даже не разрешалось разговаривать на родном языке между собой. Посещение и разговоры между родными братьями и сестрами были запрещены и сурово наказывались. Администрация школ видела свою роль в защите детей от их родителей. Считалось, что родители плохо на них влияют, увозя своих детей в грязные, антисанитарные условия.

Одним из подходов в процессе подготовки детей-аборигенов к жизни в европейском обществе являлось их переименование по прибытии в школы-интернаты и миссионерские школы. Идея наделения детей-аборигенов другими именами была обычной для того периода, преподавателям европейцам было трудно выговаривать настоящие имена аборигенов, да и метод транслитерации их имен на английский язык порой приводил к нелепым результатам. Практика замены имен была такой же обычной, как и произвольное определение метрических данных ребенка-аборигена. Чужое европейское имя, приблизительная дата рождения приводили к отчуждению от племенных ценностей общины, потере своего собственного мировосприятия.

Практика замены имен была только лишь малой частью процесса социализации аборигенов в канадском обществе. Во многих случаях сама школа, в которой были вынуждены обучаться аборигены, представляла собой сложную систему. Дети-аборигены были вынуждены приспосабливаться к новым концепциям «пространства и архитектуры», где прямые линии и правильные углы противостояли круглым фигурам и формам, характерным для индейской культуры. Особая и

правительство выступило с предложением открыть учебные заведения закрытого типа для детей коренных жителей (В. А. Тишков).

Е. Риерсон – главный управляющий образованием Канады, в своем докладе 1847 года определил цели и приоритеты в образовании для коренных жителей. Он утверждал, что образование коренных жителей должно состоять не только из простого обучения хорошим навыкам, но и главным образом отлучения от образа жизни своих предков и знакомства с языком, традициями и знаниями цивилизованной жизни. Этот документ на долгое время стал неотъемлемой частью программ миссионерских школ и правительственной политики Канады.

Подобные первые школы закрытого типа в Канаде были учреждены в 1857 году в Метакалте. Основные задачи открытия таких школ, как указывалось в докладе Николаса Ф. Дэвина (“Report on Industrial Schools for Indians and Half breeds”, Ottawa; 1879), заключались в том, чтобы эти школы являлись эффективным средством «воспитания» детей коренных жителей. В своем докладе Н. Ф. Дэвин придавал особое значение американской образовательной модели. К 1880 году было открыто 11 таких школ, а в 1896-м их уже насчитывалось 45. Двадцать четыре школы были ремесленными, предназначенными в основном для детей в возрасте от 14 до 18 лет. Девочек обучали работе прислуги: шитью, стирке, приготовлению пищи, уборке. Мальчики обучались основам ведения земледелия, плотничества, сапожному и кузнечному делу. По своей сути эти школы были религиозными, и на обучение отводилось всего полдня.

Точка зрения Н. Ф. Дэвина была поддержана государственным секретарем провинций Г. Лангвином, который выступал с докладом в парламенте в 1883 году. В нем он подчеркивал, что дети аборигенов должны быть изъяты из семей на весь период обучения. Если оставить их в семье, они научатся читать и писать, но будут оставаться дикими, но если же их отделить от семей, то они приобретут привычки и манеры европейцев.

В 1900 году на территории Канады существовало 39 ремесленных школ, но их работа не была эффективной. Выпускники не вписывались в белое общество и не находили себе применения по возвращении в общины. Рабочих рук не хватало также по причине голода и болезней, в Канаду начался приток иммигрантов, и вопрос о подготовке рабочих кадров встал на повестку дня.

К 1910 году ремесленные школы стали закрываться, и к 1922-му от этой идеи полностью отказались. Постепенно стало увеличиваться количество школ-интернатов. В 1920 году было введено обязательное обучение для детей от семи до пятнадцати лет.

ответствии с тем, как ее определяет соответствующее количество кредитов. Продолжительность школьного дня с седьмого по девятый класс определяется как минимум пять с четвертью часа и максимум – пять и треть часа. В старшей школе дисциплины, как правило, имеют ценность в три или пять кредитов, но некоторые курсы, такие, как карьера и технология, имеют ценность в один кредит. Учебный план организован так, чтобы обеспечить по три года обучения на каждой ступени. Однако признается, что обучение на определенной ступени может занимать больше или меньше чем три года, в зависимости от готовности перейти на следующую ступень. Успеваемость школьников обычно выражается в процентах: А (80–100 %); В (70–79 %); С (60–69 %); D (50–59 %); E (0–49 %).

На средней ступени обучения, если школьник достиг уровня 50 % или выше по какому-либо предмету, ему разрешается перейти на следующий. Необходимый уровень для перехода на следующую ступень для всех курсов – 50 %. Считается, что ученик окончил курс с отличием, если он достиг уровня 80 % или выше (но не ниже 65 %) по одному из четырех предметов, которые выделил департамент образования.

Если школьник не набирает уровня 50 % по какому-либо предмету, он имеет право повторно изучать этот же курс или продолжить его изучение на старшем уровне, но в облегченном варианте.

Школы оценивают знания учащихся и выносят окончательные результаты проверки, за исключением 12-го класса, когда школьникам необходимо сдать экзамены, установленные департаментом образования провинции Альберта. Окончательные оценки выводятся путем вычисления среднего из школьной оценки и оценки, полученной на экзаменах. На средней ступени все оценки учеников направляются в департамент образования для занесения их в табеля.

2.7. Новая Шотландия

Столица провинции Новая Шотландия (Nova Scotia) – Галифакс (Halifax). Языки, на которых разговаривают жители провинции: 93 % – английский; 3 % – французский; 4 % – другие.

Период обучения в средней школе составляет 13 лет – от ранней ступени до 12-го класса. Система поделена на три уровня: начальная школа (первый–шестой классы); средняя ступень (седьмой–девятый); старшие классы (десятый–двенадцатый). Департамент образования и культуры вместе со школьными советами определяет пути обеспечения среднего

уровня образования. Учебный год продолжается с 1 сентября по 30 июня; всего составляет 195 учебных дней. На каждый день отводится примерно пять часов учебного времени (с первого по двенадцатый класс).

Некоторые школы провинции Новая Шотландия делят учебный год на два семестра с формальными экзаменами в декабре и июне. В других школах учебный год на семестры не делится, и письменные экзамены сдают только в конце года (июнь).

В начальной школе преподают следующие предметы: языки, математику, искусства, здоровьесбережение, физическую культуру, музыку, естественные и общественные науки. Французский или гаэльский, или микмак являются обязательными и включаются в программу с четвертого класса. Программы французской иммерсии популярны в этой провинции.

Изучение учебных дисциплин организовано так, чтобы обеспечить трехгодичный период обучения в седьмом, восьмом, девятом классах. К обязательным и выборным предметам относятся следующие: а) седьмой класс: обязательные курсы – английский, французский (гаэльский или микмак), общественные науки, математика, естественные науки, личностное развитие и взаимоотношения, физическая культура; один элективный курс из следующих: музыка, технология, семейные отношения или искусство; б) восьмой класс: обязательные курсы – английский, общественные науки, математика, естественные науки, личностное развитие и построение взаимоотношений, физическое обучение; один элективный курс из следующих: музыка, французский, гаэльский, микмак, технология, семейные отношения или искусство (французский [микмак или гаэльский] стали обязательными в восьмом классе в 1998–99 году); в) девятый класс: обязательные предметы – английский, общественные науки, математика, естественные науки, личностное развитие, физическое обучение; два выборных курса должны быть определены из музыки, французского, гаэльского, микмак, технологии, семейных отношений, искусства. Французский (микмак или гаэльский) стали обязательными в 1999–2000 году. Введение новых курсов в программу является обязанностью школ.

Для того, чтобы получить диплом об окончании средней школы (High School Graduation Diploma), необходимо закончить трехгодичную программу (10–12 классы). Школьникам необходимо получить кредиты по дисциплинам из трех групп: язык, коммуникация и самовыражение; естественные науки, математика, технология; личностное развитие и общественное образование. Те ученики, которые закончили программу французской иммерсии, получают соответствующие серти-

ски важных северных территорий после Второй мировой войны и строительство аэропорта для реактивных самолетов и систем дальнего обнаружения в бухте Фробишер (1955–1957 годы), что потребовало привлечения квалифицированных рабочих кадров. Строительство стратегически важных объектов повлекло за собой и приток населения в эти отдаленные районы.

Ситуация оставалась прежней до 1965 года, когда на федеральной конференции по правам аборигенов в Канаде было принято соглашение по интеграционной политике, на основании чего индейское образование и другие сферы жизни аборигенов должны были быть интегрированы в европейско-канадское общество. Федеральное правительство Канады приняло информационный документ (White Paper) в 1969 году, провозглашающий полную интеграцию аборигенов в европейское общество. В этом обращении канадское правительство не только высветило проблемы канадских аборигенов, такие, как ущемление их гражданских прав, политическое бессилие, маргинализацию, а также и причины этих явлений, которые исходили, по мнению правительства, не из расовых предрассудков канадского общества, а из недостаточной интеграции автохтонов в канадское общество. [102]

4.2. Обучение коренных народов Канады до середины XX века

Коренное население Канады проживало, как правило, в отдаленных и незаселенных районах и являлось незащищенной группой населения. Европейское население обращало коренных жителей континента в свою религию, навязывало им традиции белого большинства. Европейские колонисты не понимали традиционного воспитания аборигенов и насильственно прививали им свои методы воспитания и обучения молодого поколения, забирали детей аборигенов из семей, обучали их в школах закрытого типа.

Первые школы для коренного населения были открыты миссионерами-иезуитами в 1611 году, но эти попытки были безуспешными. За ними последовали францисканцы, которые в 1620 году открыли школу для детей аборигенов, но к 1629 году отказались от этой идеи за неимением необходимого количества школьников.

В 1668 году монахини ордена Святой Урсулы учредили школу для девочек, которая также не работала из-за отсутствия посещаемости. Такие попытки предпринимались неоднократно, и лишь только в 1845 году

нистерство по делам индейцев (Department of Indian Affairs). Договоры, заключенные в этот период между правительством и коренными народами, касались урегулирования вопросов землепользования на территории бывшей компании Гудзонова залива (самой крупной компании Канады, разбогатевшей на торговле пушниной). Речь шла фактически об уступке индейцами всех основных прав на пользование земельным фондом. Все договоры определяли взаимные права сторон, в том числе права на получение образования, охоту, рыболовство, территориальное распределение резерваций, ежегодные выплаты федерального правительства, а также некоторые льготы и привилегии коренного населения, которые варьируются в зависимости от специфики каждого договора. [140]

В Канаде значительный поворот в жизни коренного населения Севера (Квебек) был связан с Соглашением о проливе Джеймс и северных территориях, подписанным в 1976 году федеральным правительством и правительством провинции Квебек и представителями коренного населения (инуиты, кри). Это соглашение явилось беспрецедентным случаем в истории аборигенного народа, когда они получили право на самостоятельное решение многих вопросов практически во всех сферах жизни, включая собственное образование.

В Канаде предпринимались официальные попытки предоставления политических и избирательных прав коренным жителям, при этом не освобождая их от чрезмерной правительственной опеки. После Первой мировой войны только бывшие фронтовики-инвалиды из среды аборигенов получали право на голосование. В 1944 году все канадские аборигены, которые служили в вооруженных силах, и их супруги получили право голосования в федеральных выборах. [231]

Показателен пример государственной политики Канады в отношении получения образования коренными жителями, проживающими на севере страны, – инуитами. До Второй мировой войны правительство Канады проводило политику невмешательства в дела инуитов. Дети не учились в школах, традиционные знания передавались от старшего поколения к младшему и включали в себя умение охотиться, строить иглу (национальное жилище), ориентироваться в лесу и т. д.

Благодаря двум значимым событиям в стране стало уделяться внимание образованию народов Севера (Юкон, северный Лабрадор, северный Квебек). Первое событие произошло в 1955 году, когда правительство Канады вынесло на рассмотрение проект общей системы образования для всех жителей северных территорий. В 1970 году был создан комитет по образованию аборигенов (The Federal Office of First Nations and Inuit Education). Второе событие – развитие стратегиче-

фические. Один кредит означает прохождение курса, состоящего из 110 часов учебного времени.

Все экзамены устанавливаются и проверяются на школьном уровне, табеля выписываются администрацией школы. Успеваемость не регистрируется на уровне провинции. Если ученик получил неудовлетворительную оценку, но имеет положительные оценки по другим предметам, его переводят в другой класс.

2.8. *Онтарио*

Онтарио – вторая по размеру провинция Канады и имеет наибольшее население; 90 % жителей проживают в южной части провинции. Столица Онтарио – Торонто. Здесь находится и столица Канады – Оттава. В Онтарио 76 % населения говорит на английском языке, 5 % – на французском и 19 % – на других.

Учебный год в провинции Онтарио начинается с первой недели сентября, длится до последней недели июня, составляя 185 дней. Решением школьных советов в марте установлены каникулы протяженностью в одну-две недели. В Онтарио существуют школы с преподаванием на английском и французском языках с примерно одинаковым содержанием учебных программ. Методические указания для преподавания истории и других общественных дисциплин разработаны на одной основе для обоих типов школ. Различия наблюдаются в подходах к преподаванию языков (английский как основной язык, английский как второй язык, французский как основной язык, французский как второй язык).

Министерство образования и профессиональной подготовки Онтарио (the Ministry of Education and Training) не устанавливает общих экзаменов для провинции для средних школ. Успеваемость учащихся оценивается школами, и обычно оценка основывается на суждениях учителя об уровне успеваемости ученика. Эти суждения основаны на наблюдении и оценивании ряда факторов, включая тесты и экзамены. Оценки обычно фиксируются буквами, которые соответствуют определенному проценту набранных при тестировании баллов. В данной провинции существует требование для всех школ – отправлять результаты оценки каждого школьника в совет регистрации успеваемости школьников Онтарио (The Ontario Student Record).

Созданный в 1996 году отдел качества и отчетности успеваемости школьников (Education Quality and Accountability Office – EQAO) не-

сет ответственность за отчетность успеваемости и качество начального и среднего образования. Этот совет собирает информацию об успеваемости всех школьников провинции и анализирует ее. Одна из важнейших обязанностей EQAO – тестирование школьников и сообщение его результатов в министерство образования провинции. Благодаря деятельности этого совета (EQAO) провинция Онтарио принимала участие в третьей международной программе по математике и естественным наукам (TIMSS), а также в программе оценки школьных достижений (SAIP). На уровне провинции было проведено тестирование 140 000 школьников третьего класса по чтению, письму и математике и выборочное тестирование учеников шестого класса по математике. В октябре 1997 года EQAO опубликовал доклад о достижениях с целью оглашения результатов своих исследований.

2.9. Остров Принца Эдуарда

Столица провинции (Prince Edward Island) – Шарлоттаун (Charlottetown). Это самая маленькая по площади и по количеству населения провинция Канады. Языки, на которых разговаривают жители: 96 % – английский; 3 % – французский; 1 % – другие.

Весь период обучения в средней школе разбит по годам обучения, где продолжительность учебного года составляет 10 месяцев (с 1 сентября по 30 июня). Количество учебных дней – от 195 до 197. Время, отводимое на уроки в неделю, составляет 1500 минут. В старшей школе учебный год делят на семестры. Один кредит рассчитан на учебный курс, составляющий 110 учебных часов.

Каждая ступень обучения представляет собой трехгодичную программу, существует также трехгодичная переходная программа. Экзамены готовятся и проводятся на уровне школ. Так как провинция не ведет централизованный учет успеваемости, каждая школа производит соответствующие записи и издает табеля.

2.10. Квебек

Квебек – самая большая провинция Канады. Столица – Квебек-сити. Население провинции – второе по численности в Канаде (после Онтарио). Практически одна половина населения провинции проживает в районе Квебек-сити, а другая – в районе Монреала. Квебек –

права на землю в обмен на получение участков под резервации, ежегодные рентные выплаты, безвозмездные пособия и обещания правительства создать в резервациях школы и сохранить права индейцев на охоту и рыболовство.

В период с 1867 по 1992 год канадское правительство подписало более 500 номерных договоров с аборигенами. После 1975 года правительство провело переговоры с канадскими аборигенами там, где еще не были подписаны номерные договора. Результатом такой деятельности явилось подписание большого количества соглашений, например, Северо-Восточное квебекское соглашение 1978 года, Инувалуитское (Inuvialuit Agreement) соглашение 1984 года.

По Гвичинскому (Gwich'in Agreement) соглашению 1992 года племя гвичин, живущее в дельте реки Маккензи, получило права на владение более 16 тыс. кв. км, в том числе права на недра. При этом за аборигенным народом сохранились права на охоту, рыболовство и собирательство, гарантировалось его участие в работе государственных структур, принимающих хозяйственные решения и обеспечивающих охрану окружающей среды. Двумя годами позже вступил в силу договор между правительством Канады, племенами сахту-дене (Sahtu dene) и метисами (Metis Agreement) о передаче в собственность этих народов 41,5 кв. км. земель. Было решено выплатить аборигенным общинам в течение 15 лет 75 миллионов долларов в качестве доли от доходов федерального правительства, получаемых за право разработки недр горнодобывающими компаниями. В 1999 году после пяти лет переговоров был заключен Догрибский договор (Dogrib Claim Treaty), по которому аборигенной общине в долине реки Маккензи выделялось 39 кв. км. территории и принимались обязательства о выплате ей 90 миллионов долларов от доходов, получаемых от природных ресурсов на этой территории. [102]

Для повышения занятости аборигенов в горнодобывающей промышленности была создана специальная комиссия по обучению их горному делу (Mine Training Committee), состоящая из представителей бизнеса, правительства и коренного населения.

Канадский закон «Об индейцах» 1867 года окончательно закрепил влияние федерального правительства над всеми сторонами жизни канадских аборигенов: финансовыми и социальными вопросами, включая образование. Таким образом, были существенно ограничены суверенные права автохтонов. В результате введения этого закона многие канадские аборигены были вынуждены отказаться от своего статуса. [97]

Для урегулирования вопросов взаимоотношений с коренными народами в 1880 году правительством Канады было образовано Ми-

ГЛАВА 4

ОБУЧЕНИЕ КОРЕННЫХ НАРОДОВ

4.1. Исторические аспекты развития взаимоотношений коренных общин с правительством

На момент заселения европейскими колонистами территории Канады состав аборигенов был представлен тремя основными группами: эскимосами, атабасками, алгонкинами, которые, в свою очередь, подразделялись на различные субэтнические группы. В 1918 году началось движение за создание резерваций – ограниченных территорий, в которых индейцев намеревались «приобщать к цивилизации», учить фермерству и новой религии. [75]

На территории Канады в период первоначальных контактов аборигенов с европейцами коренные жители диктовали свои условия европейским торговцам. Этому свидетельствует тот факт, что в это время европейцы были вынуждены учить языки аборигенов для того, чтобы успешно торговать с ними. Позднее, в XVIII и XIX веках, аборигены становятся важными политическими и военными союзниками в Северной Америке. После войны 1812 года коренное население потеряло свою значимость в качестве союзников и стало препятствием на пути европейской экспансии, после его стали использовать в качестве рабочей силы для рубки леса. [115]

В течение всего XIX века по отношению к коренному населению насаждалась идеология насильственной ассимиляции: так, одним из первых стал закон 1867 года «Об индейцах» (Indian Act), устанавливающий жесткий контроль правительственного департамента над индейскими резервациями. Закон касался главным образом земельных отношений, но также регулировал общественные структуры, образование, сельское хозяйство, использование недр на территориях коренного населения, ограничения по продаже алкогольных напитков и т. д.

Номерные договора были основой взаимоотношений между канадским правительством и аборигенами. Правительство заключало с индейцами соглашения, по которым коренные народы уступали свои

единственная в Канаде официально признанная франкоязычная провинция. В 60-х годах XX в. годах французский язык стал официальным языком провинции и франкоязычные канадцы начали называть себя «quebecois». Языки, на которых говорят жители: 82 % – французский; 9 % – английский; 9 % – другие. Более 80 % населения провинции – потомки выходцев из Франции. Города Квебек-сити и Монреаль – центры французского языка и французской культуры в Канаде.

Учебный год в школах Квебека состоит из 180 дней. Дети могут быть зачислены на подготовительную ступень, если им исполнилось пять лет до 1 октября текущего учебного года, их родители должны подать заявление о зачислении. Дети-инвалиды и дети, проживающие в экономически невыгодных регионах, которым исполняется четыре года до 1 октября текущего года, могут получать специальные образовательные услуги: подготовку в половинном объеме и сессии для родителей.

После детского сада дети идут в начальную школу. Школьная неделя состоит из пяти дней и из 23,5 часа учебной нагрузки. Начальная школа рассчитана на шесть лет и разделена на два трехгодичных цикла. Седьмой год используется школьниками, которые испытывали определенные трудности в учебе, как возможность для того, чтобы улучшить результаты обучения.

Средняя школа предполагает пятилетний период обучения, который разделен на два цикла. Школьная неделя состоит из пяти дней и составляет 25 часов учебных занятий. Цикл первый длится три года, в обучении акцент ставится на базовые предметы, также включен элективный курс, рассчитанный на четыре кредита. Во время второго цикла существенно увеличивается количество элективных курсов, нацеленных на подготовку к поступлению в колледж или профессиональную школу.

Выпускники получают диплом об окончании средней школы или диплом об окончании средней профессиональной школы в соответствии с требованиями, установленными основными направлениями школ. Учащиеся должны пройти определенные курсы за пять лет обучения в старшей школе; обязательные курсы могут быть дополнены курсами, которые разработаны на местном уровне. Ученики средней школы, изучившие основные курсы четвертого и пятого этапов, получают диплом средней школы.

Оценка знаний учащихся средней школы – ответственность, которая разделена между советами школ и министерством образования провинции (Ministere de l'education). Школьные советы и частные школы уполномочены подготовить и провести экзамены по большинству дисциплин. Министерство образования готовит единый экзамен

для четвертой и пятой ступеней среднего образования. Учащиеся должны сдать этот обязательный экзамен, чтобы получить диплом. Процент, необходимый для сдачи экзамена, – 60 %. Если учебные программы предлагаются министерством образования, то методы обучения выбираются в большей мере школами и учителями. Учебники, которые используются в школах, должны быть одобрены министерством образования.

2.11. Саскачеван

Саскачеван (Saskatchewan) – провинция, расположенная между Манитобой и Альбертой. Языки, на которых говорит население провинции: 93 % – английский; 1 % – французский; 6 % – другие. В 1905 году тысячи семей иммигрантов из Украины, Венгрии и России приехали в провинцию.

Учебный год, традиционно состоящий из 197 дней, начинается 1 сентября и заканчивается 30 июня. Обычно учебный год делится на два семестра с каникулами в январе. На начальной, средней и старшей ступенях учебная неделя составляет примерно 1500 минут в неделю.

Каждый курс требует получения кредитов, количество которых зависит от учебных курсов. Большинство из них требуют одного кредита, что составляет примерно 100 часов учебного времени. Некоторые курсы требуют половины кредита.

Для всех классов нет единого (на уровне департамента) экзамена. Только на старшей ступени (11–12 классы) о результатах экзаменов докладывают в департамент. Для того, чтобы получить кредит за один курс, необходимо получить 50 %. Существуют экзамены на уровне департамента образования (проверяемые компьютером или вручную); требуется, чтобы студенты его сдали в том случае, если учитель не аккредитован по данному предмету. Конечная оценка по предмету определяется из школьной оценки и оценки департамента – 60 % от оценки, которая получена в школе, и 40 % от оценки, которая поставлена департаментом. Для некоторых курсов, которые еще находятся в состоянии становления или в состоянии проверки, это соотношение 50 на 50 %. Через год это соотношение меняется (60:40), как только курс вводится в основной учебный план. Табеля успеваемости печатаются в школах. Официальная запись успеваемости в средней школе (транскрипт) издается централизованно департаментом образования Саскачевана.

этих идей во все учебные дисциплины, создание мультикультурных учебных планов, формирование навыков и умений жить в культурно-многообразном обществе, создание благоприятной среды для формирования подобных умений, мультикультурного состава штата сотрудников учебных заведений, дальнейшее совершенствование языковых программ и т. д.

В 90-е годы начинает вестись активная исследовательская деятельность в области разработки вопросов мультикультурного образования. Самосохранение и продвижение культур стали важной образовательной и социальной целью. В настоящее время наблюдается увеличение количества программ изучения языков и программ по изучению прав человека, в частности, прав коренного населения.

Реализация мультикультурного образования в Канаде проводилась в рамках билингвальных программ. Именно Канада явилась страной, в которой получили распространение теории обогащающего и взаимно дополняющего билингвального образования.

Мультикультурный аспект начинает активно вводиться в программы подготовки учителей. В последнее время признается важность вовлечения в процесс обучения всех заинтересованных сторон – представителей общин аборигенов, власти, родителей. На этом этапе возникла необходимость разрабатывать новые подходы и модели обучения, построенные на основе идей социальной справедливости, развитии критического мышления и достижении равных возможностей.

Таблица

Стадии становления мультикультурного образования

1-я стадия (70–80)	2-я стадия (80–2000)	3-я стадия (2000–...)
Билингвальные программы, культурно-просветительская деятельность	Новые курсы и образовательные программы; отражение поликультурного аспекта в программах подготовки учителей; включение поликультурного аспекта во все элементы учебного процесса, формирование способности жить в поликультурном обществе	Реализация мультикультурного образования на основе взаимодействия школ с социальными и политическими структурами. Целостный (холистический) подход; выработка собственных концепций; создание моделей МО

ванных на расовой, этнической, гендерной и классовой стратификации общества, а также и на таких различиях, как личностные недостатки и сексуальная ориентация». [105]

3.5. Развитие идей мультикультурного образования в Канаде

Идеи мультикультурного образования, сформировавшиеся в 60-х годах в Канаде, трансформировались, менялись и находились в состоянии эволюции в теории и на практике. Идея о том, что хорошее образование должно быть мультикультурным, широко распространена в канадском обществе и нашла свое отражение в образовательном процессе.

Становлению и развитию концепций мультикультурного образования в мире предшествовали идеи, направленные на снижение расовых и межэтнических конфликтов. Многие исследователи видят истоки мультикультурного образования в социальном протесте коренного населения, которое бросило вызов дискриминационной практике, имеющей место в учреждениях в 60-х годах. Активисты движения за гражданские права, представители общин призывали к реформам учебного плана и настаивали на пересмотре существующей в то время образовательной политики.

Когда политика мультикультурализма была впервые представлена, она в основном отвечала нуждам иммигрантов европейского происхождения и их потомкам. Эта политика вводилась посредством культурных программ и мероприятий и программ изучения языков и языкового наследия. Первоначально политика мультикультурализма имела в значительной степени культурно-просветительский характер, была ориентирована на сохранение культурного наследия, создание и поддержание многоязычной «этнической» прессы, радио и телевидения, на помощь школам с преподаванием на языках других этнических групп и многочисленным культурным обществам, содействию проведению фольклорных фестивалей.

В этот период возможности мультикультурного воспитания виделись в информационно-просветительской деятельности. Позднее, в период 80-х годов понятие «мультикультурализм» начинает рассматриваться как включение программ, курсов, которые усиливают понимание культурного многообразия в образовательном контексте. В то время начали активно разрабатываться новые формы реализации мультикультурного образования – отражение идей мультикультурализма на всех этапах учебного процесса, интеграция

2.12. Юкон

Территория Юкон (Yukon Territory) занимает около 5 % площади Канады. Языки, на которых разговаривает население провинции: 90 % – английский, 2,5 % – французский; 7,5 % – другие. Граница между Аляской и Юконом была установлена британцами в 1825 году для того, чтобы русские не претендовали на всю северную часть Америки, а ограничились лишь Аляской (Аляска принадлежала Российской Империи с 1741 года).

Учебный год в Юконе обычно начинается с первой недели сентября и заканчивается третьей неделей июня, состоит из 190 дней, что составляет 950 часов, 15 из которых отводятся на внеучебные формы работы. Стандартное время, отводимое на изучение учебного курса, – 120 часов в год. Время, отводимое на занятия в седьмом классе, соответствует уровню начальной школы с большим акцентом на языки и математику. Количество отводимых часов может меняться в зависимости от требований различных школьных подразделений, например, количество отводимого времени в восьмом классе в школах K-8 может быть ближе к стандартам начальной школы, чем к общим.

Учебный план организован таким образом, чтобы обеспечить трехгодичный период обучения средней ступени обучения (седьмой–девятый) и трехгодичный период на старшей ступени обучения (десятый–двенадцатый). В седьмых–восьмых классах большинство учащихся изучают общую программу, которая состоит из английского языка, общественных наук, физической подготовки – здоровье, математики, естественных наук, французского и/или родного языка, музыки, искусства или театра. В восьмом классе также изучаются домашняя экономика и промышленное обучение. В девятом и десятом классах учащиеся изучают универсальную общую программу с добавлением двух или более выборных курсов. Общая программа включает: английский, общественные науки, физическую культуру – здоровье, математику и естественные науки. Кроме того, в девятом классе должны изучать французский или родной язык.

В 11–12-х классах учащиеся изучают стандартную программу минимум из четырех (желательно шести) выборных курсов на протяжении двух лет. Общая программа для 11-го класса включает: английскую коммуникацию, общественные науки, физкультуру и математику. Обязательная программа для 12-го класса – это курс английской коммуникации. Оценки A, B, C+, C и «зачтено» – оценки, которые означают, что курс пройден. Переводной кредит подтверждается директором. Учащиеся 12-го класса сдают унифицированные тесты Британской Колумбии. Результат этого теста должен составлять 40 % конечной оценки.

ГЛАВА 3

ОТРАЖЕНИЕ ИДЕЙ МНОГООБРАЗИЯ ОБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

3.1. Многонациональный состав канадского общества

Канада является страной переселенческой, т. е. большинство жителей страны – иммигранты и потомки иммигрантов, прибывших за последние несколько столетий из разных уголков мира. Исторической особенностью заселения Канады было то, что прибывшие в нее иммигранты зачастую селились компактными этническими группами, образуя однородные в этническом отношении поселения. Различные регионы страны заселялись иммигрантами, отличавшимися по своей этнической принадлежности, социальному статусу, времени прибытия в Канаду.

В настоящее время население Канады состоит из более ста этнических групп. При этом ни одна этническая группа канадцев не составляет большинства населения страны; члены каждой из этих групп считают себя канадцами. Канадское общество состоит из двух равноправных народов – англофонов и франкофонов и нескольких десятков национальных общин. Согласно переписи 1991 года, британцы и французы являются самыми большими группами населения, составляющими 28 и 23 % населения, 18 % – канадцы смешанного происхождения (британцы и французы или французы и другие национальности). Около трети населения (31 %) составляют другие национальности. Английский язык назвали родным более 58 % канадцев, во всех провинциях, кроме Квебека, он является языком многонационального общения. [128]

Большинство франкоканадцев проживает в Квебеке, где они составляют 82 % населения; много франкоговорящих канадцев также проживает в Новом Брансуике, Онтарио и Манитобе (Statistics Canada, 1984 год).

На протяжении полуторавекового периода потоки иммиграции в Канаду не прекращались. Вначале поселенцы прибывали в основном

3.4. Определение понятия «мультикультурное образование»

Вокруг термина «мультикультурное образование» в Канаде ведутся непрекращающиеся дебаты. Остаются нерешенными проблемы в определении понятий «мультикультурное образование», «интеркультурное образование», «антирасистское образование» и даже «транскультурное образование». В последние две декады предпринимаются попытки уточнения этих понятий в канадском, квебекском и общемировом контекстах. Тогда как некоторые авторы (Toma, 1984; Day, 1996; Stanly, 1998) пытаются найти фундаментальную разницу между этими концепциями, другие исследователи (Keho, 1994; Grant & Sekada, 1998) говорят о том, что эти понятия разделяют одно и то же фундаментальное значение: веру в справедливое общество равенства. В самом деле мультикультурное, интеркультурное, антирасистское образование имеет место в том случае, если, как утверждают Татор и Генри (Tator & Henry, 1991), учителя предпринимают следующие действия: подвергают сомнению документы, используемые в программах обучения, в которых отражены предрассудки; выступают противниками расовых конфликтов и межнациональной напряженности; включают в учебный процесс антирасистские источники информации, используют в учебном процессе различные методы и подходы к обучению; разрабатывают и используют адекватные методы оценки, создают и поддерживают внутришкольную среду, в которую интегрированы различные культуры и расы, осуществляют политику равенства, анализируют профессиональные и личные взгляды относительно расы и культуры, изучают исторические корни зарождения и утверждения расизма в обществе.

Более того, Канадский совет мультикультурного и интеркультурного образования (1999 год) говорит о том, что, несмотря на терминологию, главный акцент, раскрывающий эти понятия, заключается в системе обширного контроля процесса обучения начиная от министерства, заканчивая классом, а также предполагает глубокое осознание тех навыков, взглядов, умений, которые необходимы для жизни в плюралистическом обществе. Мультикультурное образование признает, что учебные заведения – это основные институты для преобразования общества и преодоления в нем дискриминации и расизма.

В работе «Новое определение мультикультурного образования» Ратны Гош (Ghosh R.) мультикультурное образование определяется как образование, которое «позволяет полное развитие потенциальных и критических способностей вне зависимости от различий, осно-

турализма в Канаде. К примеру, в 60–70-х годах франкоканадцы считали, что мультикультурализм – это тактика англоговорящего большинства для утверждения своего главенствующего положения (подобным образом этот термин воспринимался украинскими и другими поселенцами).

В книге «Продавая иллюзии: культ мультикультурализма в Канаде» Биссондат (уроженец Тобого) пишет, что официальный мультикультурализм ограничивает свободу представителей меньшинств, заключая их в культурные и географические гетто. Он также пишет о том, что культура – это довольно комплексное явление, и она передается через семейные и родственные связи. По его мнению, правительство ассоциирует культуру народа с фестивалями и традициями национальной кухни, что является грубым упрощением и приводит к восприятию этой культуры через сложившиеся стереотипы. Другой противник мультикультурализма Д. Штоффман поднимает следующий вопрос. Он пишет о том, что некоторые традиции, сложившиеся в неевропейских культурах, такие, например, как приготовление мяса собаки в ресторанах или уличные петушинные бои, несовместимы с канадской и европейской культурой. Он также поднимает проблему иммигрантов, которые лингвистически не интегрированы в канадское общество (не изучающие английского или французского языка). Он говорит о том, что мультикультурализм работает больше в теории, чем на практике. [229]

Другая волна критики мультикультурализма, исходящая от консерваторов, представлена Г. Ниальсоном (Njalsson G.), который рассматривает мультикультурализм как утопическую идеологию с упрощенным и сверхоптимистичным взглядом на природу человека – та же черта, которая присуща коммунизму, анархизму и некоторым течениям либерализма. Согласно Ниальсону, мультикультурализм присущ западной среде и не может сохраняться в качестве идеологии вне этой среды. Некоторые варианты мультикультурализма, по его мнению, служат интересам определенных групп для сохранения власти и влияния. И это, в свою очередь, может менять систему ценностей большей части общества. Некоторая доля критики мультикультурализма основана на идее о том, что давно осевшим семьям государства их предков не позволяют иметь второе гражданство, тогда как вновь прибывшие иммигранты могут заявлять о двух и более национальных идентичностях.

из Британии (англичане, шотландцы и ирландцы). Американцы, которые иммигрировали в Канаду, продвинулись дальше на север, поддавшись агитации канадских земельных агентов или наемщиков. Многих иммигрантов из Европы привлекали экономическая перспектива или возможность укрытия от религиозных или политических гонений.

После окончания Второй мировой войны канадская экономика переживала период подъема. Правительство было вынуждено снять ограничения в иммиграционном режиме, и тысячи рабочих с их семьями приезжали из Европы. Большинство иммигрантов оседало в городах, многие из них были высокообразованными специалистами. Канада стала принимать беженцев из Венгрии (1956 год), Чехословакии (1968 год) и Польши (1982–85 годы).

Особо быстрыми темпами растет иммиграция из Китая. Так, в 2001 году более 16 % иммигрантов, принятых Канадой, были китайцами. По данным переписи 2001 года, китайцы прочно заняли место третьей по численности этнической группы (после англоканадцев и франкоканадцев). [413] Среди остальных стран – Индия, Пакистан, Филиппины, Южная Корея, а также США, Великобритания, Румыния, Югославия. Согласно данным переписи 2001 года, 18,4 % канадцев являлись бывшими иммигрантами; 13,4 % населения Канады составляли «явные меньшинства», особенно заметные в крупных городах Онтарио, Британской Колумбии и Квебека. Начиная с 1981 года в канадской переписи населения стали указываться не одно, а несколько этнических происхождений. При этом если в 1981 году доля лиц, указавших «смешанное происхождение», была невелика (7,6 % от всего населения), то в последние годы эта цифра существенно увеличилась. [66]

В начале XX века преобладала иммиграция из стран Европы и североамериканских стран. С начала 60-х годов прошлого века до настоящего времени поток иммиграции следует из стран Азии, Среднего Востока, стран Карибского бассейна, Центральной Америки, ЮАР и Африки.

Согласно переписи населения 1991 года (Badest, 1993 год), процент иммигрантов, рожденных в Европе, является самым большим – 54 %, они составляли 90 % от общего числа всех иммигрантов; в период с 1981 по 1991 год их число уменьшилось до 25 %. Следующая по численности группа иммигрантов – из стран Азии и Среднего Востока (25 %). В настоящий момент (данные канадской переписи 2001 года) более 80 % иммигрантов составляют уроженцы стран Азии, Африки, Латинской Америки и тихоокеанских островов, т. е. представители «явных меньшинств». При учете небольшой численности своего населения Канада в пропорциональном отношении принимает иммигрантов и беженцев больше, чем любая другая страна. [66]

Самоидентификация канадцев в значительной степени связана с понятием мультикультурализма. Согласно опросу общественного мнения, проведенному в 1999 году, более 83 % канадцев считают многокультурность одной из самых значимых характеристик страны. В 1998 году этот показатель составлял 78 %, в 1996-м – 80 %, а в 1993-м – лишь 77 %. В Канаде два государственных официальных языка: английский – родной язык примерно 61 % населения и французский – родной язык примерно 26 %.

3.2. Государственная образовательная политика мультикультурализма

Канада первая из трех стран, где официально была принята политика мультикультурализма в 1971 году (Berdichewski, 1994; Breton, 1986).

В 1963 году был принят Доклад Королевской комиссии по билингвизму и бикультурализму, в котором было порекомендовано заменить бикультурную политику, основанную на интересах давно существовавших английской и французской групп. Эта политика была объявлена в ответ на существование нескольких ведущих сил в канадском обществе.

Комиссия должна была разработать рекомендации по развитию Канады как нации на основе равенства двух составляющих наций, принимая во внимание и другие этнические группы. Королевская комиссия по билингвизму и бикультурализму проводила слушания в разных провинциях Канады. Ее члены услышали на этих заседаниях вопросы, оказавшиеся гораздо сложнее, чем просто проблемы взаимоотношений между англо- и франкоговорящими канадцами. Спикеры, представляющие различное культурное наследие, в конце 60-х годов обсуждали различные модели участия граждан в жизни общества.

Они обратились с призывом создать новую модель участия граждан в жизни общества, которая предполагала бы этнический плюрализм большой «канадской семьи». Спикерами был предложен план (модель) канадского общества, основанный на общественном принятии различий и поддержке культурного плюрализма. Мультикультурализм явился национальным символом Канады и выражал идею национальной канадской идентичности.

Мультикультурализм признает английский и французский как официальные языки Канады, при этом этнический плюрализм был

культурализме угрозу идее «Канада без иностранцев». Мультикультурализм не одобряют молодые франкофоны, тяготеющие к квебекскому национализму. После официального принятия правительством либеральной партии политики мультикультурализма им начали выделяться фонды на культурное развитие различных этнических групп. Эти действия вызвали острую критику политики мультикультурализма со стороны других партий, обвиняя ее в заинтересованности в предвыборной агитации, а не в стремлении создать справедливое общество. В 1984 году правительство прогрессивной консервативной партии Б. Малрони не изменило этой политики, хотя и подвергалось критике со стороны Тори в нежелании поддерживать политику «Канада без иностранцев».

Наиболее известные критики мультикультурализма в Канаде – К. МакРобертс, Н. Биссондат, Д. Штоффман (MacRoberts K., Bissoondath N., Stoffman D.). МакРобертс – известный политолог, работал в Комиссии по билингвизму. Когда возникли споры по поводу того, какой эффект будет иметь переход от бикультурализма к мультикультурализму, МакРобертс предсказывал, что эта политика нанесет разрушительный удар по канадскому национализму, так как будет оскорбительной для квебекцев и их дуалистического видения Канады как билингвальной, бикультурной страны. До сих пор Квебек официально не признал Конституции 1982 года, где прописана идея мультикультурализма. Из всех провинций Канады Квебек меньше всех поддерживает политику мультикультурализма. Здесь распространена точка зрения, что федеральное правительство поддерживает эту политику с целью принизить роль философии «двух наций-основательниц» и тем самым сделать менее значительным положение франкоканадцев в Канаде и частично из-за того, что Квебек проводит внутреннюю политику принятия людей разных национальностей с условием их ассимиляции в квебекское франкоговорящее общество. В последнее время принимаются все более ассимиляционные формы этой политики с признанием существования в Квебеке плюралистического общества. Квебекское правительство приняло «интеркультурную политику», которую считает менее опасной формой мультикультурализма, так как население провинции считает себя единой нацией, а правительство Квебека является национальным для всех квебекцев. Как первый, второй или третий язык французский видится средством социализации квебекцев разного этнокультурного происхождения и порождает общение между ними.

Однако раскол внутри франкоканадцев, который распространился на все провинции, оказал свое влияние на реализацию мультикуль-

ших методов, которые позволили бы правительству гарантировать равные возможности и обеспечить социальную сплоченность.

Каждая провинция разрабатывает политику мультикультурного образования на основе следующих документов: международной Декларации прав человека, канадской Хартии прав и свобод, мультикультурного акта Канады.

Политика мультикультурализма обеспечена законодательной базой, однако в практике ее применения в разных провинциях имеются существенные отличия.

3.3. Критика идей мультикультурализма в Канаде

Политика мультикультурализма также воспринимается неоднозначно в Канаде и часто подвергается критике. Ученый-исследователь идей мультикультурализма Джон Портер (Porter J.) подчеркнул, что подобная политика может иметь силу регресса; при исторической наивности некоторых этнокультурных групп и акценте на интересы доминирующей группы данная политика может действовать против личности. Некоторые канадские ученые рассматривают мультикультурализм как политическое течение, имеющее своей целью объединение голосов избирателей по принципу этнической группы. Еще одна проблема исходит из функционирования мультикультурализма в рамках государственного двуязычия. Канадский академик украинского происхождения Лупул (Lupul) отмечает трудности примирения лингвистического дуализма с этнокультурным плюрализмом. Представители доминирующих позиций не хотят, чтобы какая-либо другая культура была поставлена рядом с их собственной. Они также считают, что мультикультурализм может подорвать государственное двуязычие, и описывают федеральную политику как политический прагматизм, который не удовлетворяет ни одну из этнических групп. Попытка связать мультикультурализм с лингвистическим вопросом не одобряется украинской диаспорой, ослабление связей между языком и культурой раздражает канадцев французского происхождения. [309]

Как правило, критика исходит из тех опасений, что мультикультурализм будет представлять угрозу существующим социальным традициям и национальной культуре, а также связан с затратами так называемых специальных программ. Лидер прогрессивной консервативной партии Джон Дифенбейкер (Diefenbaker J.) видел в мульти-

объявлен как позитивная черта канадского общества, которую необходимо сохранять и развивать. Многие провинции последовали рекомендациям федерального правительства, вводя идеи мультикультурализма в основные документы. Начальная цель разработанной программы – сохранение права на собственную культуру и этничность как частицу канадской национальной идентичности. Соответственно, затем цели смещаются на вопросы равенства, социального участия, национального единства.

В 70-е годы развернулась активная деятельность по воплощению мультикультурализма в жизнь. Мультикультурная политика выдвигала четыре основные цели: оказывать содействие этнокультурным группам в преодолении ими препятствий на пути их полноценного участия во всех сферах канадской общественной жизни, в сохранении и усилении их самобытности; содействовать творческому культурному обмену между всеми канадскими этнокультурными группами; помогать этим группам в преодолении культурных барьеров; обеспечивать созидательное настроение среди этих групп; оказывать помощь иммигрантам в изучении, по меньшей мере, одного из государственных языков Канады, способствовать лингвистической ассимиляции иммигрантов, что должно проявляться в организации их обучения двум официальным языкам (английскому и французскому). Комментируя четвертую цель, можно подчеркнуть, что реализация мультикультурного образования проводилась в рамках билингвальных программ. [132]

Для координации взаимодействия между правительственными учреждениями и этническими организациями в 1973 году был создан Канадский консультативный совет по мультикультурализму, позднее переименованный в Канадский этнокультурный совет. По его образцу стали действовать аналогичные провинциальные и городские советы, занимавшиеся прежде всего информационно-просветительской деятельностью.

Далее по мере усиления потока новых иммигрантов в политике мультикультурализма произошли определенные коррективы. В результате она развивалась так, что стала включать в себя запрещение предвзятости и дискриминации и подразумевала полное и равное участие национальных меньшинств в жизни страны. Подчеркивались справедливость и равенство во всех аспектах жизни (Multiculturalism and Citizenship, Canada, 1991). [128]

В 80-е годы происходит институционализация политики мультикультурализма, она получает более четкое оформление. В 1982 году была принята Хартия прав и свобод, в которой содержится особый пункт, постулирующий необходимость сохранения и расширения культурного

наследия различных этнических групп. Действие Хартии распространяется не только на канадских граждан, но и на всех граждан, пребывающих на территории Канады. Конституция 1982 года закрепила за гражданами свободу и право национально-культурного самовыражения.

В 1985 году создается специальный комитет – Палата общин по мультикультурности.

Политика мультикультурализма в образовании выходит за рамки идей билингвизма. В 1988 году был принят Мультикультурный акт (Bill-C-93), в котором мультикультурализм отождествляется с «источником энергии для будущего развития Канады». Закон 1988 года стал первым формальным законодательным документом мультикультурной политики. В нем речь идет не только об индивидуальных, но и групповых правах этнокультурных сообществ. Закон запрещает расизм и дискриминацию, содействует сохранению своеобразных черт этнических групп, предусматривает обеспечение равного доступа и полноценного участия всех канадцев в социальной, политической и экономической жизни канадского общества.

Более позже был принят Акт «О сохранении и усилении мультикультурного образования в Канаде» (Act for the Preservation and Enhancement of Multiculturalism in Canada). Акт 1988 года оказался важной вехой национальной политики. В нем признание культурного разнообразия было провозглашено как базовый принцип канадского общества. Официально провозглашался курс на сохранение и развитие субкультур меньшинств («культур наследия»), на равенство культур в социальной культурной жизни. В акте 1988 года мультикультурализм был определен как «источник силы и будущего Канады».

Акт 1988 года выдвигал следующие принципы и цели:

1) признавать и распространять понимание того, что мультикультурализм отражает культурное и расовое многообразие канадского общества и признает свободу всех его членов сохранять и разделять собственное культурное наследие;

2) мультикультурализм – это фундаментальная характеристика канадского культурного наследия и канадской идентичности и является неопределимым источником формирования канадской культуры;

3) обеспечить полное и равное участие всех людей и групп населения в эволюции и формировании всех аспектов канадского общества, преодолевать барьеры в этом равноправном участии;

4) признавать существование таких групп, которые разделяют общее происхождение и внесли исторический вклад в развитие канадского общества и продолжают активное участие в нем;

5) удостоверить, что все люди имеют равное отношение и равную защиту перед законом и требуют уважения к собственному культурному наследию;

6) добиваться того, чтобы все социальные, культурные, экономические и политические институты Канады проводили политику уважения к культурному многообразию канадского общества;

7) поощрять признание и оценку различных культур;

8) сохранять и развивать использование других языков (помимо английского и французского) при все возрастающем статусе официальных языков;

9) распространять идеи мультикультурализма во всей Канаде. [128, 13–15]

Этот акт также включает ряд рекомендаций по внедрению мультикультурной политики.

Акт о мультикультурализме 1988 года внес в Хартию еще одно важное положение: все государственные учреждения должны проводить политику, разрабатывать программы и внедрять практику, направленную на обеспечение равных прав всем канадцам.

К 1994 году годовой доклад о ходе реализации Акта о мультикультурализме обозначил три основные сферы деятельности правительства: устранять расизм и дискриминацию, преодолевать проблемы интеграции, которые испытывают этнические меньшинства, и распространять общенациональные ценности. Доступные правительственные учреждения и учебные заведения рассматривались как выполняющие основную роль в достижении этих целей (Canada, 1993–94).

В 90-е годы эта политика мультикультурализма была переориентирована на явные меньшинства (visible minorities) и широкий круг связанных с ними проблем, среди которых борьба с проявлениями расовой дискриминации и расистских предрассудков, обеспечение полноценного участия представителей видимых меньшинств в социальной, экономической, политической жизни страны.

В 1997 году государственным секретарем по вопросам мультикультурализма Х. Фрай разработана новая программа. Она обеспечила исследовательскую деятельность, образование, общественные мероприятия и развитие институтов, деятельность которых должна быть направлена на:

– борьбу с расизмом и дискриминацией;

– обеспечение участия представителей явных меньшинств в процессе принятия общественно значимых решений;

– осуществление сбора информации об этническом, расовом, религиозном многообразии канадского общества и выработку наилуч-