Сахалинский государственный университет

И. В. БАЛИЦКАЯ, Э. Х. ЛИМ

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендовано Дальневосточным региональным учебно-методическим центром (ДВРУМЦ) в качестве учебного пособия для студентов вузов региона, обучающихся по направлению подготовки магистров 050700 «Педагогика» и специальности 050303 «Иностранный язык».

Южно-Сахалинск
2011

УДК 37.014(075.8)
ББК 74.03я73
Б 20

Печатается по решению учебно-методического совета Сахалинского государственного университета, 2010 г.

Б 20 Балицкая, И. В. Поликультурные аспекты образования: учебное пособие / И. В. Балицкая, Э. Х. Лим. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 168 с.

ISBN 978-5-88811-3363

Учебное пособие посвящено сравнительному анализу основных процессов мультикультурного образования в некоторых странах мира. В пособии рассмотрены проблемы многонационального общества, деятельность международных организаций по воспитанию качеств межнационального общения, процессы развития идей мультикультурного образования в много- и мононациональных странах, полемика о путях реализации мультикультурного образования.

Пособие предназначено для преподавателей и студентов университетов, педагогических вузов, педагогических колледжей, работников школьных учреждений.

Рецензенты:

А. Н. Джуринский, докт. пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, зав. кафедрой МПГУ;

И. А. Толстокулаков, зав. кафедрой истории, экономики и культуры Кореи Дальневосточного гос. ун-та, канд. ист. наук, доцент.

УДК 37.014(075.8)
Учебное издание ББК 74.03я73

БАЛИЦКАЯ Ирина Валериановна, ЛИМ Эльвира Хаммоковна

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Корректор М. Ф. Шатохина
Верстка А. А. Уколова, Т. В. Филипенко

Подписано в печать 16.03.2011. Бумага «SvetoCopy».
Гарнитура «KudrashovC». Формат 60x84 1/16.
Тираж 500 экз. Объем 10,5 усл. п. л. Заказ № 966-10.
Издательство Сахалинского государственного университета.
693008, г. Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16, факс (4242) 45-23-17.
E-mail: polygraph@sakhgu.sakhalin.ru

© Сахалинский государственный университет, 2011
© Балицкая И. В., 2011
© Лим Э. Х., 2011

Содержание

Предисловие 5

Введение 6

Глава 1. Проблемы многонационального общества в современном мире 8

1.1. Глобализация как закономерность развития мирового сообщества 8

1.2. Деятельность международных организаций по установлению взаимопонимания между народами. Ведущая роль образования в формировании культуры межнационального общения 11

1.3. Подготовка к жизни в многонациональном обществе как мировая тенденция развития образования 13

Глава 2. Реализация идей многообразия общества в полиэтнической и многокультурной России 18

2.1. Полиэтничность российского общества и задачи современного образования 18

2.2. Известные педагоги о национальном воспитании 20

2.3. Мультикультурное образование в современном российском обществе 22

Глава 3. Развитие идей и концепций мультикультурного образования в многонациональных странах (США, Канада, Австралия) 32

3.1. Концептуальные основы идей мультикультурного образования в американской педагогической науке ... 32

3.2. Этапы развития идей и концепций мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии 41

3.3. Концепции перехода от моно- к мультикультурному образованию 50

3.4. Основные концепции мультикультурного образования 57

Глава 4. Развитие идей мультикультурализма в мононациональных государствах (на примере Республики Корея) 69

4.1. Изменение национального и этнического состава корейского общества 69

4.2. Два взгляда на мультикультурное общество 75

4.3. Идеи демократии и толерантности в философии образования Кореи 79

4.4. Государственная политика мультикультурализма в Республике Корея..... 81

4.5. Проблема педагогической поддержки и обучения детей из этнически смешанных семей 87

Глава 5. Практика мультикультурного образования в школах США, Канады, Австралии 93

5.1. Устранение практики неравенства и дискриминации в учебных заведениях 93

5.2. Роль учителя в реализации идей мультикультурализма 99

5.3. Мультикультурные методы обучения 104

5.4. Мультикультурные учебные планы 116

5.5. Интеграция мультикультурных знаний в содержание учебных предметов 122

5.6. Мультикультурный подход и система оценки знаний 129

5.7. Организация внеклассной работы и организация мультикультурной среды 130

5.8. Разработка моделей мультикультурной образовательной среды 133

Заключение 138

Примерная тематика курсовых и дипломных работ 138

Словарь терминов и понятий 140

Список литературы 145

Предисловие

В учебном пособии рассмотрены проблемы многонационального общества в современном мире и показана роль образования в формировании культуры межнационального общения. Рассмотрена концепция мультикультурного образования в России и других странах; история развития идей мультикультурного образования; функции, цели и задачи мультикультурного образования. В пособии представлены пути реализации мультикультурного образования.

Затронутые проблемы рассматриваются с учетом того, что в мире существуют различные подходы к реализации идей мультикультурного образования. Эти подходы представлены педагогическим опытом многонациональных стран, в первую очередь таких, как США, Канада и Австралия. Интерес представляет и опыт стран, исторически имеющих этнически однородный состав, но столкнувшихся в последнее время с проблемами изменения национальной палитры общества. К таким станам относится Республика Корея (Южная Корея).

Пособие восполняет дефицит учебно-педагогической литературы по проблемам мультикультурного образования, который испытывают педагогические вузы и колледжи.

Цель пособия — ознакомить читателя с основными идеями мультикультурного образования, показать возможные пути его реализации и особенности воплощения его идей в разных странах. Для будущих педагогов это особенно важно, так как изучение данного аспекта способствует приобщению к общечеловеческим приоритетам в воспитании и обучении.

В пособии использованы новейшие материалы о современном состоянии мультикультурного образования в зарубежных странах.

Данное пособие дополняет учебную дисциплину «Педагогика». Может быть использовано для работы по курсам «Развитие образования в современном мире», «Сравнительная педагогика», на спецсеминарах, спецкурсах. При написании рефератов, курсовых и дипломных работ по соответствующей тематике.

Введение

В конце XX века в различных странах и регионах активизируются процессы культурного самоопределения народов и этносов. Эти процессы являются реакцией народов на растущую глобализацию мира, которая, с одной стороны, способствует развитию науки и техники, взаимодействию различных культур, расширению международного сотрудничества, а с другой — ведет к исчезновению культурной самобытности, унификации образа жизни. Глобализация с ее противоречивыми последствиями выдвигает перед современным образованием сложную задачу подготовки молодежи к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей. В настоящий момент человечество находится на том уровне, когда наличие многообразия культур требует перестройки образования.

Образование рассматривается многими современными отечественными и зарубежными педагогами как важное средство сохранения и развития этнической культуры. Мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образовательную стратегию. В докладе международной комиссии по образованию ЮНЕСКО, в котором определены стратегические направления развития школы в новом столетии, отмечено, что образование должно способствовать тому, чтобы, «с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить то место, которое он занимает в современном мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам»[1]. В этом важном документе справедливо подчеркивается необходимость решения школой двуединой задачи: освоение учащимися культуры, духовного богатства своего народа и воспитание уважительного отношения к культурным ценностям других народов.

В рамках образовательных систем происходит поиск эффективных моделей обучения различных этнических групп: вопросы обучения на родном языке, отражение культурного наследия разных народов в содержании образования, возрождение традиций народной педагогики и др. Все эти вопросы выдвигаются в ряд актуальных педагогических проблем в полиэтнических государствах. Наряду с развитием собственной национальной культуры, образовательные системы ставят своей целью научить подрастающее поколение понимать и ценить своеобразие других культур, а также воспитывать молодежь в духе мира и уважения всех народов, искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей. Указанные задачи призвано решать мультикультурное образование.

Проблема мультикультурного образования приобретает особую актуальность и сложность в полиэтническом и многонациональном российском обществе. В условиях усиления процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации особую важность приобретает обучение и воспитание подрастающих поколений в духе мира и этнической толерантности. В процессе мультикультурного образования осуществляется приобщение ребенка к родной культуре, а от нее — к российской и мировой. Современная российская школа должна создать такие условия, благодаря которым учащиеся осознают свою уникальность, выработают представления об определенной социальной группе, об общих корнях, об особенностях культуры, языка, быта, норм поведения народов, а также полнее раскроют свои задатки и дарования. Сегодня очевидна важная миссия российского образования — способствовать социальной стабильности и прогрессу, восстановлению и развитию кадрового потенциала страны посредством гармонизации отношений в макро-, мезо- и микросоциуме.

[1] *Образование — сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. Париж. — М., 1997. — С. 52.*

Глава 1
Проблемы многонационального общества в современном мире

1.1. Глобализация как закономерность развития мирового сообщества

Особенностью развития современного общества является сближение стран и народов, усиление их взаимодействия. Глобализация, как современная тенденция мирового развития, — явление неоднозначное. С одной стороны, она способствует ускорению научно-технического прогресса, интеграции народов в единое экономическое, культурное, образовательное пространство, разрушению психологии провинционализма, узкого национализма, с другой — несет угрозу стирания национального своеобразия народов. Унификация жизни вызывает сопротивление народов, их стремление защищать и сохранять уникальность своей собственной культуры, что зачастую приводит к конфликтам и войнам. В современном мире происходит как укрепление единства и целостности, так и усиление тяги к обособлению его социально-этнических частей. Тенденция к национальному обособлению получила свое проявление в распаде Югославии, Чехословакии и других стран. Она дает о себе знать в таких странах, как Турция (курдская проблема), Франция (проблема Корсики и Бретони), Англия (проблема Северной Ирландии), Испания (проблема басков), США (этнические проблемы в Южной Калифорнии).

Современные ученые следующим образом характеризуют сегодняшнее состояние развития цивилизации: «Современный мир глубоко противоречив. Сохраняется и даже усиливается неравномерность развития отдельных стран и регионов, отнюдь не ушли в область истории ни межгосударственные конфликты, ни столкновения на религиозной и этнической почве, ни социальные и политические антагонизмы. Формируется всемирное хозяйство как целостный организм, углубляется международное разделение труда, обнаруживают черты сходства некоторые направления социальной политики разных государств, в огромной мере усилились взаимовлияния в сфере культуры. Перед лицом острейших глобальных проблем, решение которых невозможно без выхода за национальные и государственные рамки, человечество все яснее осознает родовую общность»[1]. Гармонизация как перспектива развития для России, находящейся в состоянии дестабилизации, системного кризиса, несет в себе особый смысл. «На смену эре глобального противостояния и противоборства двух антагонистических общественно-политических и военных блоков, представляемых, прежде всего, Советским Союзом и США, пришла эра постепенного выравнивания политических доктрин, ценностей и идеалов, диалога в сфере образования и культуры, партнерства и взаимовыгодного сотрудничества. Это, несомненно, создает предпосылки для все более тесной интеграции человеческих сообществ — единственно возможного, необходимого и достаточного механизма, гарантирующего необратимость с таким трудом достигнутых глобальных перемен в мире, стоявшем, по существу, на грани полного самоуничтожения»[2].

Глобализация оказывает противоречивое воздействие на образование и культуру в многокультурных сообществах. Тревожно выглядит тенденция к усилению напряженности между этнокультурными группами на культурной, этнической, религиозной почве. Наряду с объединением в сфере образования и культуры, ведущим к взаимообогащению носителей ценностей воспитания, в ином качестве проявляются сепаратизм, ксенофобия, агрессивный национализм. К традиционным конфликтам между ведущими и малыми автохтонами добавляются новые формы расизма, направленные против иммигрантов.

В условиях многоэтнических и многокультурных сообществ не изжиты негативные, деструктивные явления в сфере образования. Как отмечает российский ученый А. Н. Джуринский, «несоблюдение социальной справедливости в соответствии с культурными, этническими, языковыми и прочими различиями превратилось в одну из наиболее болезненных проблем мирового сообщества»[3].

---

[1] Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XX века / Б. Л. Вульфсон. — М., 1999. — С. 176.

[2] Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М., 1998. — С. 197.

[3] Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: монография / А. Н. Джуринский. — М.: Прометей, 2006. — С. 3.

На рубеже XX–XXI веков в многонациональных государствах резко активизировалась борьба этнических и расовых субкультур за свои культурные и образовательные права. Нередко лидеры подобных движений ставят во главу угла исключительно задачи достижения и укрепления культурной идентичности путем образования. Подобные акценты делают их равнодушными к культурно-образовательным запросам, интересам других этнокультурных групп, приводят к неприятию компромисса между различными субкультурами.

Социальная, политическая, демографическая, культурная трансформация многоэтничных, многокультурных государств вызвала поиск адекватных педагогических моделей решения возникших проблем, не прибегая к насилию и учитывая интересы всех представленных в обществе этнокультурных групп. Подчеркивая первостепенную важность решения подобных проблем, российский ученый Б. С. Гершунский замечает: «Нужны, необходимы, причем необходимы немедленно, уже сейчас упреждающие средства защиты, остановки поистине смертоносного дамоклова меча, занесенного над человечеством. Нужна эшелонированная, тщательно продуманная система предупреждения дальнейшей дезинтеграции человеческих сообществ, неизбежно ведущая к поляризации сил, противоборству»[1].

Существует острая необходимость обоснования и реализации образования, противостоящего ксенофобии и межнациональной розни. Освоение общечеловеческих ценностей, приобщение к культуре других субкультур, сохранение многовековых традиций – часть решения этих проблем[2]. Как подчеркнуто в этой связи в документах ООН и ЮНЕСКО, например, программе MOST (Management of Social Transformation, 1995) (управление трансформацией общества), общечеловеческие ценности должны составлять духовную основу полиэтнических и поликультурных обществ, помочь выходить за национальные, конфессиональные и социальные рамки, решать конфликтные вопросы в духе плюрализма.

Общечеловеческие ценности могут оказаться абстрактными понятиями, если не будут сочетаться с национальной спецификой культурно-исторических традиций и современной

[1] Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М.: изд-во «Совершенство», 1998. – С. 31.

[2] Вульфсон, Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков: учебное пособие / Б. Л. Вульфсон. – М.: изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – С. 166.

социально-политической ситуацией в той или иной стране. Образование и воспитание неизбежно уходят своими корнями в национальную культуру и только через нее возможен естественный выход к планетарным нравственным принципам и нормам. По справедливому суждению российского ученого Б. Л. Вульфсона, общечеловеческие принципы следует воспринимать и интерпретировать так, чтобы они не подавляли национальную культуру, а, наоборот, умножали ее богатство и неповторимое своеобразие, заимствуя вместе с тем все лучшее из чужеземного опыта[1].

1.2. Деятельность международных организаций по установлению взаимопонимания между народами. Ведущая роль образования в формировании культуры межнационального общения

Проблема установления взаимопонимания между народами становится все более важной как в глобальных масштабах мировой политики, так и в межгосударственных и личных. Государственные и общественные деятели развитых стран уже давно осознали важность этой проблемы. Поэтому с помощью международных организаций создавались программы развития связей в области культуры, науки и образования. Международные организации и межгосударственные объединения призваны цивилизованно регулировать отношения народов мира на основе объективных тенденций: развитие наций, их стремление к равноправию и самостоятельности; взаимосближение наций, их всесторонняя интеграция. В уставе ЮНЕСКО провозглашается ее основная миссия – укоренять в сознании людей идеи защиты мира и общечеловеческих ценностей, терпимости и взаимопонимания, интеллектуальной и нравственной солидарности, основываясь на развитии сотрудничества народов в области образования, науки и культуры. Образованию в его самом широком смысле отводится ведущая роль в этой этнической миссии.

Воспитание людей в духе мира и дружбы между народами рассматривается как важнейшая цель системы воспитания и образования в основополагающих документах ООН, ЮНЕСКО и других международных организаций. Во Всеобщей декларации прав человека ООН сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между

[1] Вульфсон, Б. Л. Указ. соч. С. 167.

всеми народами, расовыми религиозными группами и должно содействовать деятельности ООН по поддержанию мира». Организация Объединенных Наций выдвигает требования недопустимости эксплуатации и неравенства между народами и преодоления пережитков идеологии расизма, апартеида, национальной и религиозной исключительности.

Под эгидой ЮНЕСКО регулярно проводятся коллоквиумы, семинары, симпозиумы, рабочие совещания экспертов, на которых разрабатывают конкретные рекомендации по вопросам развития образования. Вопросы образования и воспитания ЮНЕСКО рассматривает в широком социокультурном контексте. В 1994 г. начал осуществляться межрегиональный проект «Участие молодежи в защите и популяризации всемирного культурного наследия». Его цель состоит в том, чтобы способствовать осознанию молодежью ценностей отечественной культуры и одновременно формировать уважение к ценностям культуры других народов. В осуществлении проекта приняли участие молодые люди из 50 стран. В 1995 г. в Бергене (Норвегия) прошел первый Международный форум молодежи по охране всемирного культурного наследия.

По инициативе ЮНЕСКО 52 сессия Генеральной Ассамблеи ООН (ноябрь 1997 г.) провозгласила 2000 г. Международным годом культуры. Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО 3 июля 1998 г. разработала проект «Культура мира в России — год 2000». Его цель — придание направленного скоординированного характера проведению соответствующих мероприятий в нашей стране; содействие в более долгосрочной перспективе формированию в российском обществе устойчивой психологической ориентации на восприятие мира как позитивного процесса, тесно связанного с защитой прав человека и демократии, с взаимопониманием и солидарностью между народами и культурами России.

Как отмечается в последнем докладе Ж. Делора — председателя Международной комиссии по образованию ЮНЕСКО, под названием «Образование — сокрытое сокровище» сегодня актуальна такая политика в области образования, которая может содействовать созданию более совершенного мира, устойчивого человеческого развития, взаимопонимания между народами, обновлению демократии в повседневной жизни.

Задача подготовки молодежи к жизни в многокультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в

XXI веке подчеркивает, что одна из важнейших функций школы — научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. В этих целях государство должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой — привить ему уважение к другим культурам[1].

Программа действий 46 сессии международной конференции ЮНЕСКО, проводимой в Женеве, Нью-Йорке и ЮАР, уделила особое внимание обучению «жизненно необходимым навыкам». Речь идет о развитии у подрастающих поколений способности справляться с проблемами повседневной жизни, особенно с трудностями в выборе решения и возникающей вследствие этого личной ответственности за такой выбор. Это означает, что в школьной программе должны превалировать те дисциплины, которые будут нацелены на совершенствование у школьников умений жить вместе, жить в мире, преодолеть предрассудки и стереотипы, мешающие мирному сосуществованию разных людей и народов.

Существует острая необходимость обоснования и реализации образования, противостоящего ксенофобии и межнациональной розни. Освоение общечеловеческих ценностей, приобщение к культуре других субкультур, сохранение многовековых традиций — часть решения этих проблем[2]. Как подчеркнуто в этой связи в документах ООН и ЮНЕСКО, например, программе MOST (Management of Social Transformation, 1995) (управление трансформацией общества), общечеловеческие ценности должны составлять духовную основу полиэтнических и поликультурных обществ, помочь выходить за национальные, конфессиональные и социальные рамки, решать конфликтные вопросы в духе плюрализма.

1.3. Подготовка к жизни в многонациональном обществе как мировая тенденция развития образования

С учетом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующую образова-

[1] *Образование — сокрытое сокровище. Доклад комиссии по образованию для XXI в., представленный ЮНЕСКО. — Париж, 1997.*

[2] *Вульфсон, Б. Л. Указ. соч. С. 166.*

тельную стратегию. Системы образования выстраивают свою деятельность и содержание учебных курсов таким образом, чтобы педагогическими средствами обеспечить необходимый уровень личностной ориентированности в поликультурном обществе. Воспитание оказывается мощным инструментом создания благоприятного демократического и гуманного социального климата, заметной предпосылкой выхода из кризиса межнациональных отношений, гармонизации контактов представителей различных цивилизационных типов и культур.

Последние десятилетия характеризуются наибольшей активностью государств в области гражданского воспитания подрастающих поколений. Об этом свидетельствует декларация конференции глав государств и правительств (1997), в которой ярко выражена озабоченность состоянием демократической культуры и гражданского воспитания молодежи.

На основе документов этой конференции Совет Европы разработал программу «Образование для демократического гражданства». Эффективное гражданское образование включает в себя:

1) знания (о правах человека, государстве, обществе);

2) умения (критически мыслить, анализировать, сотрудничать с другими людьми);

3) ценности (уважение к правам других, толерантность, нравственная устойчивость и др.);

4) навыки демократической культуры в школе и окружающем социуме[1].

В условиях экономической, политической интеграции все большее значение придается сохранению национальной специфики в воспитании и образовании. Эра глобализации обострила проблему соблюдения баланса между национальными культурно-образовательными традициями и образованием универсального характера. «В условиях глобализации современного мира воспитание должно поддерживать этнокультурное многообразие, быть инструментом развития субкультур, включения их ценностей в общенациональную практику воспитания и обучения и тем самым решать насущные проблемы педагогики и школьной политики»[2].

Разработка вопросов воспитания в многоэтническом социуме — сравнительно новое направление в педагогике.

[1] Теоретические основы педагогических инноваций в зарубежной школе: книга для учителя / Под ред. Э. А. Аксеновой. — Ч. 2. — М.: ИСМО РАО, 2008. — С. 25–26.

[2] Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. — М.: Academia, 2008. — С. 11.

Общечеловеческие ценности могут оказаться абстрактными понятиями, если не будут сочетаться с национальной спецификой культурно-исторических традиций и современной социально-политической ситуацией в той или иной стране. Образование и воспитание неизбежно уходят своими корнями в национальную культуру и только через нее возможен естественный выход к планетарным нравственным принципам и нормам. По справедливому суждению российского ученого Б. Л. Вульфсона, общечеловеческие принципы следует воспринимать и интерпретировать так, чтобы они не подавляли национальную культуру, а, наоборот, умножали ее богатство и неповторимое своеобразие, заимствуя вместе с тем все лучшее из чужеземного опыта[1]. Современное образование должно готовить будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях, которые предъявляют требования воспитания мультикультурной личности. Необходимо выявить оптимальные пути деятельности многонациональной школы в условиях гетерогенной этносоциальной среды при соблюдении единой педагогической стратегии. «Воспитание не может быть иным, как при осмыслении национальных (этнических) различий. Такое воспитание соответствует пониманию педагогики, основанной на идеях вариативности, диверсификации, вследствие чего открывается перспектива многозначного по целям и содержанию воспитания и обучения, означающих обеспечение необходимого минимума равенства и максимальный учет различий в школах и студенческих аудиториях многоэтнического общества»[2].

Российский ученый, исследующий проблемы национальной школы, М. Н. Кузьмин утверждает, что образование и воспитание в полиэтнических и поликультурных сообществах должны вестись с учетом национальных (этнических) различий и включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения[3].

Ведущей функцией мультикультурного образования и воспитания является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с

[1] Вульфсон, Б. Л. Указ. соч. С. 167.

[2] Джуринский, А. Н. Указ. соч. С. 12.

[3] Кузьмин, М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 3–11.

одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Предполагаются взаимная адаптация национальных групп, отказ этнического большинства от культурного диктата. К числу других функций причисляется формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; поощрение самореализации и самоуважения личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие навыков и умений взаимодействия[1].

Целью такого образования выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Идеи мультикультурного образования становятся ключевыми в решении проблем культурного многообразия и звучат актуально на всех языках мира.

В последние десятилетия проблема подготовки людей к жизни в многонациональном обществе в условиях усиливающейся многонациональности и поликультурности мира находится в центре внимания педагогических исследований, а также деятельности международных правительственных организаций. ООН и ЮНЕСКО рассматривают в своих документах воспитание детей и молодежи в духе ненасилия, мира и уважения к другим народам как ведущую задачу современного образования.

Вопросы-задания

1. Назовите основные тенденции развития современного общества. Каковы положительные и отрицательные стороны процесса глобализации? Приведите примеры.
2. Дайте характеристику деятельности международных организаций в целях укрепления дружеских связей между народами. Какова роль образования в укреплении этих связей?
3. Приведите обоснования необходимости новой стратегии образования, нацеленной на подготовку к жизни в поликультурном обществе. Чем обусловлено сохранение национального воспитания и обращение к идеям мультикультурализма?

[1] *Джуринский, А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики: научное издание / А. Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2005. – С. 111.*

Тематика рефератов

1. Борьба этнических и расовых субкультур за свои права.
2. Поиск политических моделей решения проблем этнокультурных групп в многонациональном обществе.
3. Программы развития связей в области культуры, науки и образования.
4. Деятельность международных организаций и межгосударственных объединений по регулированию отношений между народами.
5. Сохранение национальной специфики воспитания и формирование мультикультурной личности.

Рекомендуемая литература

1. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон – М.: УРАО, 1999.
2. Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. – М.: Academia, 2008.
3. Майор, Ф. Завтра будет поздно / Ф. Майор. – М., 1989.
4. Международные нормативные акты ЮНЕСКО. – М., 1993.
5. Образование: Сокрытое сокровище // Доклад международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж: ЮНЕСКО, 1997.

Глава 2
Реализация идей многообразия общества в полиэтнической и многокультурной России

2.1. Полиэтничность российского общества и задачи современного образования

Российская Федерация — многонациональное государство, в котором живет более ста народов. Нерусское население составляет около 20 % и включает более 170 этносов (выборочная 5 %-ная перепись РФ 1995 г. зарегистрировала 176 этносов). Роль доминирующего этноса принадлежит русским. В 1989 г. на их долю приходилось $^{4}/_{5}$ (81,5 %) населения РСФСР и $^{1}/_{2}$ (50,8 %) населения СССР. Специалисты-этнографы иногда насчитывают в России в 2—3 раза больше этнических общностей. По своему национально-государственному составу Российская Федерация не имеет аналогов в мире. Среди субъектов Федерации 32 имеют статус национально-территориальных, для которых «коренными», или «титульными», выступают около 40 этносов. К коренным этносам республик и округов относится около 10 % населения России. Из этого числа лишь 6 % проживают на их территории; остальные оказываются в положении нетитульных этносов на другой территории. Еще около 10 % населения не имеют национально-региональных образований в России.

Этнический состав населения России, сформировавшийся в ходе ее исторического развития, объективно сложен и разнороден по многим показателям:

1) по основным демографическим характеристикам самих этносов (общая численность — большая, средняя или малая, компактность или/и дисперсность расселения, коренной или миграционный характер происхождения и т. п.);

2) по этногенезу — принадлежности к разным расовым и этническим семьям;

3) по языку и культуре — принадлежности к разным языковым группам и к нескольким крупным культурным, религиозным и — шире — цивилизационным зонам и традициям;

4) по уровню их социального и экономического развития, их урбанизированности и индустриальности;

5) по политическому статусу в административной системе страны[1].

Современная ситуация характеризуется ростом субъективности этносов. Ее основанием явились сдвиги в сфере сознания и культуры, появившиеся в результате распада советской интернациональной надэтнической общности, системы ее ценностей. Возник так называемый кризис идентичности, что вызвало острую потребность ее компенсации. Отсюда процесс нового самоопределения, поиск новой этнической идентичности, рост этнического самосознания, осмысление новых ценностей и целей этнического развития.

Этнические группы связывают свое сохранение с возможностью воспроизведения родной культуры и языка через школу. Опасность утраты родной культуры является предметом беспокойства многих национальностей. Однако все больше осознается опасность другой крайности — отгородиться от общемировых тенденций развития цивилизации, затормозив социальное развитие собственного народа и его адаптивные возможности в условиях нового быта. Особенно эта проблема остра для малочисленных народов Севера и Дальнего Востока.

Можно сказать, что проблемы мультикультурного образования встали перед российской школой с началом перехода к демократическому, правовому государству. Полиэтнический состав населения выдвигает перед образовательной системой комплекс проблем, связанных не только с множественностью языков и культур, но и с исторически сложившимися различиями этносов по характеру и уровню развития.

Таким образом, в российском образовании стала остро ощущаться проблема разработки новой концепции образования, которая бы позволила учитывать интересы всех этнических групп в образовательном процессе. Разработка концепции мультикультурного образования явилась объективной необходимостью в современном обществе.

Развитие отношений народов России между собой, а также и с другими народами мира, обусловливает цели и содержание воспитания культуры межнационального общения у молодежи.

---

[1] *Кузьмин, М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 3—11.*

Эта задача четко определена в Концепции государственной национальной политики Российской Федерации. В ней подчеркивается необходимость «обеспечить реализацию в системах дошкольного воспитания, среднего и высшего образования, повышения квалификации кадров, в воинских коллективах, программ и курсов по вопросам воспитания культуры межнационального общения, ознакомления детей, молодежи, населения с духовными богатствами народов России»[1].

В законе РФ «Об образовании», Указе № 1 Президента РФ в числе других приоритетных задач образования выделяются следующие:

1) создание единого, хотя и внутренне дифференцированного образовательного пространства;

2) обеспечение единства и преемственности отечественных и мировых культурных традиций;

3) приоритет человеческих измерений и ориентаций процесса и результатов воспитания перед обучением;

4) обеспечение единства и взаимодополнения государственных и региональных интересов в сфере образования.

С отказом от характерного для СССР монополизма центра многие управленческие полномочия, в том числе в сфере образования, были переданы «на места». Реформирование национальной школы осуществлялось по Закону «Об образовании» (1992, 1995), в котором ставились задачи защиты и развития национальных культур и обеспечения единства федерального образовательного и культурного пространств.

2.2. Известные педагоги о национальном воспитании

Идеи мультикультурного образования не явились продуктом только современной жизни. Они затрагивались и разрабатывались лучшими умами человечества в прошлом.

Великий мыслитель Я. А. Коменский разработал программу «Пампедия», существенную часть которой составляет формирование у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей. Так он объясняет понятие «пампедия»: «Пампедия есть универсальное воспитание всего человеческого рода. У греков «педия» означает обучение и воспитание, посредством которых люди становятся

[1] *Постановление Правительства РФ от 1 мая 1996 г. № 547 // Российская газета. — 1996. — 4 июня.*

культурными, а «пам» означает всеобщность. Итак, речь идет о том, чтобы обучались все, всему, всесторонне»[1].

На рубеже веков в России обострился интерес к русской национальной школе. Выдающиеся педагоги прошлого К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, П. Ф. Каптерев, В. И. Водовозов, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др. неизменно указывали на необходимость развития русской национальной школы. Так появились труды Л. Н. Толстого «Заметки о национальном воспитании», П. П. Блонского «О национальном воспитании», П. И. Ковалевского «Национальное воспитание и образование».

К важнейшим особенностям русского народа К. Д. Ушинский относил: «глубокое, веками испытанное чувство любви к своей Родине, постоянную готовность, не щадя своих сил, защищать ее целостность и независимость; богатство творческой энергии, высокое чувство гражданственности; гуманизм и связанное с ним гостеприимство»[2]. При этом К. Д. Ушинский был далек от национальной ограниченности и призывал изучать и использовать в образовании опыт других стран.

Говоря о воспитании чувства патриотизма, И. А. Добролюбов подчеркивал: «Настоящий патриотизм не уживается с неприязнью к отдельным народностям, он исключает всякую межнациональную вражду». Настоящий патриот «готов трудиться для всего человечества, если только может быть ему полезен»[3].

Известный педагог П. П. Блонский считал, что условиями «органического возникновения национального воспитания служит общий подъем нации: подъем экономики, демократизация культуры, развитие международных отношений; смягчение форм социальной борьбы внутри нации; естественная эволюция, позволяющая обеспечить сохранение традиций»[4].

Большой интерес для понимания роли мультикультурного образования в становлении личности представляют идеи П. Ф. Каптерева о взаимосвязи национального и общечеловеческого в педагогике. П. Ф. Каптерев призывал развивать в детях чувство принадлежности ко всему человечеству, «сколь-

[1] *Очерки по истории русской прогрессивной педагогики XIX века. — М., 1963. — С. 383.*

[2] *Там же. С. 209.*

[3] *Добролюбов, Н. А. Полное собрание сочинений / Н. А. Добролюбов. — М., 1936. — Т. 3. — С. 227–228.*

[4] *Блонский, П. П. О национальном воспитании / П. П. Блонский. — М., 1915. — С. 17–18.*

ко возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными к данному»[1]. По Каптереву педагогическая деятельность первоначально осуществляется на основе национального идеала, а затем трансформируется в деятельность по достижению общечеловеческого идеала.

В. Г. Белинский подчеркивал: постижение мировой культуры немыслимо без глубокого знания культуры национальной.

Для понимания сущности мультикультурного образования особое значение имеют положения М. М. Бахтина о человеке как уникальном мире культуры, вступающем во взаимодействие с другими личностями-культурами.

Важные выводы для обоснования мультикультурного образования вытекают из культурно-исторической теории развития поведения и психики Л. С. Выготского, в соответствии с которой источники и детерминанты психического развития лежат в исторически развивающейся культуре. Рассматривая развитие психики как опосредованный процесс, ученый полагал, что опосредованность заключается в присвоении культурно-исторического опыта и что всякая функция в культурном развитии ребенка проявляется в двух планах, сначала в социальном, потом в психологическом. «Психические функции есть интериорезированные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности». Положение о ведущей роли социокультурного контекста в развитии человека предполагает учет в становлении личности культурных реалий, определяет значимость в формировании сознания ученика окружающей среды, отношений с людьми, отношения к тем или иным культурным ценностям.

2.3. Мультикультурное образование в современном российском обществе

В течение многих десятилетий советская школа накопила ценный опыт интернационального воспитания, которое ставило задачи воспитания учащихся в духе мира и гуманного межнационального общения. Однако закрытость советского общества ограничивала интернациональное воспитание молодежи в рамках одной страны. Во второй половине XX века сформировалось новое междисциплинарное направление – этнопедагогика. Этнопедагогика – прежде всего отрасль эмпирических педагогических знаний, которые передаются от поколения к поколению, будучи аккумулированы в фольклоре, этнографических материалах, народных воспитательных традициях, играх и игрушках, народных праздниках и т. д. Основной целью этнопедагогики стал учет образовательных интересов отдельных этнических групп, которые в процессе интеграции в многонациональном государстве столкнулись с опасностью утраты родного языка, самобытной народной культуры, этнического самосознания. В оценке этнопедагогики, ее места в системе этнопедагогического знания существуют различные позиции. Некоторые считают задачей этнопедагогики изучение и использование в учебном процессе традиционных народных представлений о природе и места человека в ней; идеалов и традиций воспитания и т. п. Такой подход ограничивает этнопедагогику сферой семейного воспитания и элементарного образования. Концентрация внимания лишь на народных воспитательных традициях как бы закрепляет деление учащихся по этническому признаку на принадлежащих к некоторой основной нации и к так называемым национальным меньшинствам.

Другие специалисты, не отрицая важности учета этнических особенностей в учебном процессе, рассматривают этнопедагогику как один из инструментов построения общего образования, ведущего к овладению ценностями национальной и мировой культуры. Согласно их мнению, школа призвана не только сохранять и поддерживать принадлежность личности к родному этносу, но и образовательными средствами предоставить ей возможности для свободного самоопределения и самореализации в более широком социальном мире[1]. Представителями этого направления являются С. А. Арутюнов, Г. Н. Волков, М. Н. Кузьмин. Взгляды этих ученых близки к идеям мультикультурного образования.

В современной российской педагогической науке уже сделаны попытки разработки и уточнения целей, задач, функций, содержания, технологий мультикультурного образования (А. Н. Джуринский, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова). Сотрудники лаборатории сравнительной педагогики Пятигорского государственного лингвистического университета в течение нескольких лет занимаются изучением и сопоставительным анализом решения проблемы мультикультурного образования в России и зарубежных странах. Проблема мультикультурного образования привлекает все большее внимание

[1] *Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982. – С. 241.*

[1] *Кузьмин, М. Н. Национальные проблемы образования в Российской Федерации / М. Н. Кузьмин. – М., 1994.*

отечественных педагогов и вызывает много дискуссий. В 1997 г. в г. Пятигорске был проведен семинар «Поликультурное образование в современной России». Постепенно складывается понятийно-терминологический аппарат мультикультурного образования, к основным понятиям и категориям мультикультурного образования относятся следующие: самобытность, уникальность, культурная традиция, духовная культура, этническая идентификация, национальное самосознание, российская культура, мировая культура, многообразие культур, взаимовлияние культур, межкультурная коммуникация, культурная конвергенция, культура межнационального общения, ненасилие, толерантность и др.

Учеными, исследующими этот важный аспект образования (В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова), были определены конкретные задачи, пути и способы реализации концепции мультикультурного образования (вытекающие из общей цели воспитания и характера межэтнических отношений).

«Цель мультикультурного образования состоит в формировании человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Из этой цели вытекают задачи мультикультурного образования:

1) глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа, что является непременным условием интеграции в другие культуры;

2) формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;

3) создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;

4) развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями различных культур;

5) воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения»[1].

Приведенные цели позволяют выделить четыре основных функции мультикультурного образования: формирование у учащихся представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей различных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

[1] *Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макеев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.*

Содержание мультикультурного образования многоаспектно и отличается высокой стпенью междисциплинарности, которая позволяет рассматривать проблемы мультикультурного образования в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов и в специальных циклах по истории и культуре отдельных народов.

Мультикультурное образование в России призвано способствовать усвоению знаний о различных культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов. Представителями данного направления подчеркивается важность воспитания у учащихся толерантности по отношению к носителям инокультурной системы. Оно часто связывается с повышением уровня образованности и достижением социального успеха в поликультурной среде.

Ведущей функцией мультикультурного образования и воспитания является устранение противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств, с другой. Предполагаются взаимная адаптация национальных групп, отказ этнического большинства от культурного диктата. К числу других функций причисляется формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; поощрение самореализации и самоуважения личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие навыков и умений взаимодействия[1].

Целью такого образования выступает формирование человека культуры, творческой личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур, умением жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований.

Идеи мультикультурного образования становятся ключевыми в решении проблем культурного многообразия и звучат актуально на всех языках мира.

В современной российской науке возрос интерес к изучению проблем, во многом созвучных тематике мультикультур-

[1] *Джуринский, А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики: научное издание / А. Н. Джуринский. – М.: Прометей, 2005. – С. 111.*

ного образования: этнокультурных педагогических традиций, этнопедагогической афористики, народной семейной педагогики и т. п. Разрабатываются модели региональных образовательных структур, учитывающие глобальные, региональные и национальные этнокультурные особенности (Ш. М.-Х. Арсалиев, С. Атумуратов, Н. Г. Баженова, В. И. Баймурзина, Л. Ю. Бондаренко, Г. Н. Волков, Н. А. Исмуков, М. Г. Коныгин, С. В. Лурье, О. Д. Мукаев, М. Н. Никитин, Ж. Т. Тумунов, Т. Н. Петрова, Г. А. Романова, Ю. Л. Серебрякова, Э. И. Сокольникова, Р. Е. Тимофеева, С. Н. Федорова, Г. Ф. Хасанов, Ф. Ф. Харисов, А. Ф. Хинтбидзе, З. Б. Цаллагова, А. С. Шаала, В. К. Шаповалов и др.).

Проблемы образования и воспитания в многокультурной и многоэтнической среде с позиций мультикультурализма разрабатываются группой отечественных ученых (В. К. Бацын, В. П. Борисенков, Б. Л. Вульфсон, З. Т. Гасанов, М. Л. Геворкян, О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдов, А. Я. Данилюк, Г. Ж. Даутова, А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев, В. А. Ершов, Е. Н. Землянская, В. Ю. Зорин, М. Н. Кузьмин, Н. М. Лебедева, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Ф. М. Малхозова, В. И. Матис, Г. В. Палаткина, В. С. Собкин, В. А. Сластенин, Л. Л. Супрунова, А. А. Сыродеева, В. А. Тишков, Т. А. Якадина, Е. А. Ямбург и др.).

Министерство образования и науки Российской Федерации издает в 2006 г. Приказ о Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации. Данным приказом была одобрена Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации и утвержден план реализации приоритетных направлений национальной образовательной политики в системе общего образования в условиях его модернизации на 2004–2010 гг.

Концепция представляет собой систему взглядов, принципов и приоритетов государственной образовательной политики, которые диктуются полиэтничным характером российского общества – не только его многоязычием и поликультурностью, полицивилизационностью и поликонфессиональностью, но и исторической духовной общностью народов и культур России.

В Концепции указывается, что многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед системой образования два рода проблем. Во-первых, это необходимость организации в структуре всеобщей единой и целостной системы образования учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением

в том или ином объеме на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, с содержанием гуманитарного образования, выстроенным на иной, нерусской культуре. Эти учреждения, обеспечивающие равноценную подготовку молодежи, удовлетворение ее этнокультурных образовательных потребностей, по своим главным целям, по внутреннему содержанию, структуре и организации должны представлять собой интегральную часть образовательной системы, равнозначный элемент единого российского образовательного пространства.

Другая диктуемая полиэтничностью российского социума проблема задается необходимостью включения в число главных приоритетов образования также и цели духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию.

Задача данного документа состоит в том, чтобы, опираясь на современные представления о природе и существе этничности и объективных тенденциях ее развития сегодня, на понимание механизмов государственного регулирования межэтнических и этногосударственных отношений, определить цели, принципы и приоритеты национальной образовательной политики Российской Федерации с тем, чтобы она была направлена на обеспечение в новых исторических условиях межнационального согласия, единства и целостности России. Это предполагает согласование и сопряжение в сфере образования общегосударственных интересов и потребностей с потребностями и интересами общества, его народов, граждан, формирование отношений сотрудничества между ними, развитие языков и культур народов России.

Концепция рассматривает образование как инструмент реализации этнонациональной политики в процессах модернизации – социокультурной трансформации многомерно-сложного полиэтнического российского социума в полиэтничное, но внутренне гомогенное гражданское общество.

Концепция основывается на принципах, положениях и нормах Конституции Российской Федерации, Закона Российской Федерации «О языках народов Российской Федерации», Федерального закона «О государственном языке Российской Федерации», Закона Российской Федерации «Об образовании», Концепции государственной национальной политики Российской Федерации, утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 15 июня 1996 г. № 909, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., одобренной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р, и ряде других актов,

которыми с начала 90-х гг. регулируются этнонациональные проблемы образования.

Под национальной образовательной политикой Российской Федерации понимается целенаправленная и согласованная деятельность государственных органов управления образованием федерального и регионального уровней, органов местного самоуправления и национальных общественных организаций по реализации указанных приоритетов, направленная на культурное и национальное развитие Российской Федерации.

Национальная образовательная политика Российской Федерации основывается на следующих принципах:

1) признание исключительной роли образования как стратегического ресурса устойчивого развития полиэтнического общества России и важного фактора обеспечения национальной безопасности многонационального государства;

2) единство федерального культурного и образовательного пространства, равноправие на сохранение и развитие всех языков народов России, защита и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей, запрет на дискриминацию в образовании по национальному, религиозному или языковому признакам, недопущение и пресечение практики национального, религиозного или языкового превосходства;

3) единство и целостность Российской Федерации, сплочение многонационального народа России в единую политическую нацию в сопряжении с равноправием и самоопределнием всех народов Российской Федерации;

4) общедоступность образования, адаптивность системы образования к уровням, особенностям развития и подготовки обучающихся с учетом языка обучения и специфики содержания гуманитарных дисциплин, выстроенного на родной (нерусской) этнокультуре;

5) создание механизмов согласования интересов субъектов образовательного пространства Российской Федерации;

6) признание необходимости разработки для образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы специфического содержания гуманитарного образования, выстроенного на бикультурной, билингвальной, а также поликультурной основах, с использованием диалога культур и сопоставительного анализа;

7) признание необходимости расширения масштабов межкультурного взаимодействия народов России, формирования у обучающихся коммуникабельности и толерантности, исключающих национализм, сепаратизм и ксенофобию;

8) необходимость государственной поддержки обучающихся в получении качественного образования с учетом специфики языковой и этнокультурной среды.

Национальная образовательная политика Российской Федерации направлена на создание оптимальных условий для этносоциокультурного развития юных граждан Российской Федерации и преследует триединую цель:

1) создание условий для удовлетворения этнокультурных образовательных потребностей народов, граждан полиэтнической России;

2) содействие средствами образования политике государства, направленной на консолидацию многонационального народа России в единую политическую нацию;

3) создание необходимых условий, обеспечивающих формирование в корреляции этнокультурной и общероссийской гражданской самоидентификации учащихся.

Достижение данной цели требует решения комплекса таких практических задач, как:

1) научно-методологическая проработка содержания гуманитарного образования, выстроенного на билингвальной и бикультурной основе, с использованием сопоставительного анализа и с учетом этноязыковой и этнокультурной среды, выработка принципов и механизмов межкультурного взаимодействия и сопряжения гуманитарного образования «по горизонтали» на всех ступенях обучения;

2) совершенствование законодательной базы, приведение нормативного правового обеспечения федерального и регионального уровней образования в соответствие с целями и приоритетами этнонациональной образовательной политики;

3) создание организационно-управленческих механизмов согласования и сопряжения содержания гуманитарных предметов, представленных федеральным и региональным компонентами государственного образовательного стандарта;

4) создание организационно-управленческих механизмов, обеспечивающих реализацию государственных гарантий доступности и равных возможностей получения качественного образования с учетом местной языковой и этнокульутрной специфики;

5) повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации педагогических кадров для образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным компонентом, с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках;

6) повышение уровня профессиональной подготовки и квалификации научно-педагогических кадров, обеспечивающих научно-теоретическую и научно-методическую разработку этнонациональных проблем в образовании;

7) развитие государственно-общественных механизмов выработки и реализации национальной образовательной политики Российской Федерации, предусматривающих широкое включение в эту деятельность представителей национально-культурной элиты;

8) создание системы мониторинга состояния и тенденций развития процессов, направленных на удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей в регионах Российской Федерации, включая процессы в сфере национально-русского и русско-национального двуязычия;

9) создание нового поколения учебников по предметам гуманитарного цикла, выстроенных на бикультурной и поликультурной основе (в том числе для различных цивилизационно-культурных зон России);

10) обновление Концепции развития образования коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока;

11) разработка экспериментального варианта примерного учебного плана для образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках[1].

Вопросы-задания

1. Определите роль государственной политики РФ в реализации концепции поликультурного образования.
2. Изложите суть концепции поликультурного образования в России. Что подразумевают под поликультурным образованием в России?
3. Покажите генезис развития идей мультикультурализма в России. Какие идеи известных русских ученых отражены в современной концепции мультикультурного образования?
4. Каковы цели и задачи мультикультурного образования? Какие требования к организации учебного процесса обусловлены реализацией данных целей?

[1] *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: bicob@ed/gov/ru*

Тематика рефератов

1. Российская Федерация – многонациональное и многоконфессиональное государство.
2. Изменение этнического и национального состава Российской Федерации.
3. Известные российские педагоги о национальном и гражданском воспитании.
4. Этнопедагогика и мультикультурное образование.
5. Развитие идей мультикультурного образования в России.

Рекомендуемая литература

1. Выготский, Л. С. Философия свободы / Л. С. Выготский. – М., 1997.
2. История педагогики / Под ред. Н. А. Константинова. – М.: АПН, 1955.
3. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Электронный ресурс] / Режим доступа: bicob@ed/gov/ru
5. Кузьмин, М. Н. Национальные проблемы образования в Российской Федерации / М. Н. Кузьмин. – М., 1994.
6. Лихачев, Б. Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б. Т. Лихачев // Magister. – 1999. – № 4. – С. 10–15.
7. Макаев, В. В. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3–10.

Глава 3
Развитие идей и концепций мультикультурного образования в многонациональных странах (США, Канада, Австралия)

3.1. Концептуальные основы идей мультикультурного образования в американской педагогической науке

Концепции мультикультурного образования в американской педагогической науке зародились в русле философии позитивизма и прагматизма. Труды Ч. Пирса, У. Джеймса, Д. Ройса, Д. Дьюи (Pierce C. S., James W., Royce J., Dewey J.) составили то основание, на котором развивались идеи демократии, либерализма, гуманизма. Этими учеными были сделаны попытки интерпретировать возникавшие в полиэтническом и поликультурном сообществе этнокультурные педагогические факты и феномены: нормы, стереотипы и их трансформацию, стрессовые ситуации, конфликты и т. д.[1]

Джон Дьюи (Dewey J.) в начале XX века в своей работе «Демократия и образование» (1916) отмечал необходимость взаимосвязи демократии и образования. Приоритетом государственной политики Д. Дьюи считал образование всего народа, нации, а с их помощью — изменение вектора культуры американского общества[2]. Он рассматривал образование всех граждан в качестве условия социальной трансформации, то есть изменения базовых социальных, экономических, политических условий, а следовательно, и ценностных установок общества. В работе «Реконструкция философии» главная цель и национальная приоритетная ценность демократического устройства школы сформулирована следующим образом: «Все социальные институты имеют свое назначение и свою цель. Эта цель состоит в том, чтобы раскрепощать и развивать способности человека независимо от его расовой, родовой или классовой принадлежности, равно как и от экономического положения... Проверка ценностей этих социальных институтов определяется той мерой, в какой они способствуют наиболее полному развитию личности. Демократия обладает множеством значений; ее моральное значение заключается в том, что все политические институты и экономическое устройство оцениваются по их вкладу во всестороннее развитие личности каждого члена общества»[1].

Подобных взглядов придерживались два других деятеля образования США — Роберт Хатчинз (Hutchins R.), который утверждал, что «хорошее образование — это равное образование для всех», и Горацио Манн (Mann H.) — один из основателей государственной системы образования, который отмечал, что «образование — это путь к равенству»[2].

Идеи развития гармоничных отношений в обществе рассматриваются в концепции общины Д. Ройса (Royce J.). Основную проблему общества он видел в дилемме: как гармонизировать огромную массу различных, противостоящих друг другу волеизъявлений, не обратившись при этом к коллективизму, в котором, по его мнению, растворяются индивиды. Община была для него единственным способом для решения данной проблемы. Эта форма жизни устраняла дихотомию между коллективизмом и индивидуализмом. Община в данном контексте понималась как общность многих индивидов, преданных общей идее, как «лояльное единство», с помощью которого преодолимы трудности в любой сфере жизни, в том числе и в образовании.

Среди основных идейных течений американской философии, повлиявших на становление идей мультикультурного образования, выделяется социал-реконструктивистское направление. Термин социал-реконструктивизм означает философские корни образовательного подхода — положение о том, что школа в демократическом социуме должна готовить граждан к совместной активной борьбе с проблемами, с которыми сталкивается современное общество[3].

---

[1] *Джуринский, А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джуринский. — М.: Просвещение, 2007. — С. 10.*

[2] *Веселова, В. В. Американская школа: ценности образования (1960–1990-е годы): монография / В. В. Веселова. — М.: изд-во «Витязь», 1999. — С. 28.*

[1] *Веселова, В. В. Указ. соч. С. 31.*

[2] *De Assis S. Revolution in Education / A Scarecrow Education Books / Lanham, Maryland, and Oxford, 2003. — P. 70.*

[3] *Sleeter C. E., Grant C. A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to race, Class, and Gender (4th ed.). — New York: Wiley, 2002. — P. 294.*

Данная концепция берет свое начало у Дьюи, который был убежден, что школа, создавая учащимся условия для саморазвития, содействует гармонизации интересов различных социальных слоев. Предполагалось, что таким образом можно изменить общество, а потому процесс образования следовало бы ориентировать на решение социальных проблем.

Внутри этого течения к 1930-м гг. постепенно стали складываться две ориентации. Первая из них была тесно связана с педоцентристскими взглядами и делала упор на широкую поддержку индивидуальных нужд и запросов ребенка в стенах школы, на его психологический рост и на соответствующую адаптацию школьных программ — исходя из задачи постоянного обогащения и «реконструкции» личного опыта учащихся в условиях свободного развития их сил и возможностей. Представители другой ориентации ставили во главу угла вопросы социального контекста, социальных условий, в которых проходила эволюция школы и шла борьба за образовательный прогресс; главным критерием последнего должна была стать свобода творческого саморазвития и самовыражения ребенка.

Постепенно в кругах социально ориентированных педагогов-«прогрессивистов» сложилось твердое убеждение, что школы должны быть «инструментом социальной реконструкции, создавая новую форму социальной организации, основанной на разумном предвидении, рациональном планировании и уважении к нравственному достоинству всех людей»[1]. Согласно идеям социал-реконструктивизма, основной идеей реформы школы стал вывод о том, что хотя изменения в сфере образования могут быть лишь «коррелятом» политических перемен, тем не менее любые социальные новации окажутся безуспешными без активной поддержки со стороны образовательных структур. Более того, именно они призваны играть ключевую роль в создании потенциальных возможностей для социально-политических изменений, хотя и не могут быть их «прямыми агентами». Иными словами, школа должна играть роль реального средства воздействия на общественные процессы[2].

Т. Брамельд (Brameld T.) развивает теорию «педагогического реконструктивизма», согласно которой «правильная» трансформация школы открывает путь к радикальному оздоровлению

[1] Lucas Ch. Foundations of Education. — Englewood Cliffs: N. J., 1984. — P. 376.

[2] Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней. — Т. 4: От романтизма до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — С. 105.

общества. Ему принадлежит идея создания единой, глобальной педагогической теории, которая определила бы характер воспитания и образования в мире в целом. Брамельд обосновывает свой подход ссылками на «антропологическую общность» всех людей, на уменьшающееся значение идеологических различий, на принципы мирного сосуществования государств.

Акцент на общечеловеческие ценности в их глобальном измерении — характерная особенность социал-реконструктивизма. Подобные идеи нашли отражение и в докладах высокопоставленных комиссий по выработке рекомендаций в области образования США («К образованию с глобальной перспективой», «Идущее на смену поколение: его вызовы и ответственность», «Заявление об образовании и взгляде на мир» и т. п.). В одном из них обоснована следующая точка зрения: школа должна стремиться к «Созданию благоприятного климата для кардинальных изменений в системе международных отношений, в ее программу должно войти преподавание курсов по «глобальной взаимозависимости». По мнению авторов доклада, учащихся необходимо вовлекать в активное размышление над наиболее острыми проблемами цивилизации. Были обозначены следующие проблемы: Каким образом можно создать на планете приемлемые условия для экономического развития, социальной справедливости и экологической стабильности? Каковы пути достижения и сохранения более безопасного и стабильного мира? Каковы способы улучшения качества жизни людей в глобальном социуме?[1]

Способность осознавать сложные аспекты международной системы невозможна без знания мировых культур и международных событий, а также понимания различий и сходства человеческих ценностей и интересов. Следовательно, образование должно формировать способность «жить и работать с другими людьми и культурами, а не только понимать их». В других докладах речь идет о «фундаментальном понимании» ключевых элементов глобальной и национальной взаимозависимости, об усилении внимания к изучению иностранных языков, к проблемам мирового сообщества. Эта тенденция находит отражение в призыве к созданию специальных школьных курсов, которые бы «отражали международные точки зрения и внушали ува-

[1] Gollnik D. M. Multicultural Education: Policies and Practices in Teacher Education. In C. A. Grant (Ed.), Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream. — Washington, DC: Falmer, 1992. — P. 205.

жение к разнообразию мировых культур и народов»[1]. Национальный Совет по социальным наукам в США подчеркивал в своем докладе: «Растущая взаимозависимость жизни на нашей планете увеличивает необходимость для граждан обладать знаниями и способностью осознавать глобальные измерения политических, экономических и культурных явлений».

Особая роль, по мнению социал-реконструктивистов, должна отводиться гражданскому образованию в глобальную эпоху, которое рассматривается как достаточно важное само по себе, а не простое дополнение к обычной школьной программе. Оно означает предоставление молодежи соответствующих знаний и умений и формирование у нее устойчивых взглядов, «необходимых для эффективной жизни в мире с ограниченными природными ресурсами, который отличается этническим разнообразием, культурным плюрализмом и растущей взаимозависимостью»[2].

Так как школа является первым социальным институтом после семьи, где молодые люди проводят большую часть своего времени, социал-реконструктивисты утверждают, что она является идеальным местом, где молодые люди могут научиться оказывать влияние на другие социальные институты. Это видится возможным, когда в школах создаются советы ученического самоуправления или используются методы обучения, формирующие у школьников умения принятия решений. Считается, что школа должна прививать молодежи ценности социального партнерства, что свойственно реалиям правового государства. Социал-реконструктивисты полагают: сознание активного участника политических действий должно формироваться именно в учебных заведениях. Школы призваны взять на себя миссию «содействия молодежи в трансформации того мира, в котором они живут на основе углубленного изучения проблем, стоящих перед всем человечеством»[3]. В этой ключевой идее заключен философско-образовательный смысл социал-реконструктивизма в западной педагогике, влияние которого становится все более очевидным.

При анализе вопросов многокультурности представители западной педагогики исходят из принципов универсализма и культурного релятивизма, т. е. придерживаются точки зре-

[1] Lucas Ch. Foundations of Education. – Englewood Cliffs: N. J., 1984. – P. 376.

[2] Lucas Ch. Foundations of Education. – Englewood Cliffs: N. J., 1984. – P. 400–401.

[3] Abruscato J. Introduction to Teaching and the Study of Education / Englewood Cliffs (N. J.) Prentice Hall, 1985. – P. 177.

ния, что «все культуры равны и не должны оцениваться с точки зрения другой культуры». Это означает, что невозможно давать суждения о другой культуре, так как они будут основаны на ценностях собственной. Главная идея культурного релятивизма – признание равноправия культурных ценностей, созданных и создаваемых разными народами. Это предполагает признание самостоятельности и полноценности каждой культуры, отрицание абсолютного значения евроамериканской системы оценок, принципиальный отказ от этноцентризма и евроцентризма при сравнении культур различных народов.

Джон Дьюи, будучи релятивистом, не видит смысла в обосновании абсолютных ценностей. «Ценности так же неустойчивы, как формы облаков». Поэтому он видел задачу философа в том, чтобы проанализировать порождающие их условия, интерпретируя нравы, обычаи и институты в функциональном аспекте, все время, имея в виду возможность радикального обновления, в зависимости от вновь возникающих жизненных требований[1].

Основным принципом культурного релятивизма является тезис, что культуры могут пониматься только одна относительно другой и нет абсолютного стандарта «правильности», который мог бы быть применен к любому поведению. Выражается эта позиция формулой: «Культуры не могут быть хорошими или плохим, они просто различны».

Культурный релятивизм стимулирует потребность изучать иные культуры, дает возможность человеку почувствовать себя членом «второй» культуры, взглянуть на мир с культурно иных позиций. Согласно определению культурного релятивизма Г. Малецке (Maleczke G.), «не существует высокоразвитых и низкоразвитых культур: культуры нельзя подвергать оценочному сравнению». Основным тезисом, по мнению У. Гудикунста (Gudikunst W. B.) и Я. Ким (Kim Y.), является убеждение в том, что нет ни одной культурной черты, которая была бы «правильной» или «неправильной», это просто другие черты[2].

Очевидно, что знание и понимание других культур не ведет к отрицанию первичной культурной идентификации. Наоборот, как указывает В. Гудинаф (Goodenough W. H.), такая многокультурность позволяет расширить спектр своей собственной

[1] Реале, Д. Указ. соч. С. 329.

[2] 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.

культурной компетентности и рассматривается как естественный человеческий опыт.

Для универсалистов средством единства общества служит идентичность, общее соглашение, только при их наличии люди могут мирно сосуществовать в обществе. Мировая культура видится как результат материального, научного, художественного творчества народов — является неким идеальным умозрительным построением, тогда как всякая национальная поликультура всегда исторически конкретна (А. Н. Джуринский). Для релятивистов вопрос возникает по поводу того, действительно ли можно назвать обществом ту группу, которая состоит из представителей одной идентичности, тогда как они полагают, что общество, состоящее из представителей множества идентичностей, может долго существовать. В таком случае люди находятся в постоянном поиске консенсуса. Собственная и чужая идентичность должны быть приняты, так как они находятся в состоянии развития и могут быть взаимозаменяемыми (R. Golz).

«Релятивистско-универсалистский взгляд означает новое видение совместного проживания и воспитания представителей различных цивилизаций, религий, этнических групп в мегаполисах, отдельных регионах и государствах. В идеале предполагается устранение неравных социальных, экономических возможностей расовых и этнических групп и тем самым перевод проблемы многокультурности в сферу воспитания и образования»[1].

1. Релятивистско-универсалистская концепция мультикультурализма строится на философии культурной антропологии, то есть имеет в виду, что всякая культура и ее представители обладают особыми, незаменимыми духовными ценностями, что общество и культура теснейшим образом зависят друг от друга[2].

Развитие идей мультикультурного образования происходит также в русле идей постмодернизма. Изучение этих идей в свете теорий постмодернизма и постструктурализма позволяет рассматривать мультикультурное образование как процесс, отражающий изменения, происходящие в современной культуре. Споры, проходящие в русле этих направлений, обозначили проблему выбора походящих парадигм, которые соответствовали бы современным социальным условиям

[1] Джуринский, А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джуринский. — М.: Просвещение, 2007. — С. 13.

[2] Там же. С. 14.

(Kelner, 1988). Постмодернизм признает, что общенациональные ценности социально обусловлены и их необходимо менять посредством диалога между различными сообществами. В постмодернизме выделяют такое важное направление, как разработка способов оздоровления и расширения культурной политики (Connor, 1994). Ученые, следующие данному направлению, переосмысливают проблемы взаимосвязи культуры и власти. Для мультикультурного образования этот вопрос имеет определенное значение. Во-первых, потому, что этот подход предполагает иной взгляд на рекомендации по воспитанию в школе, а также на вопросы распределения культуры и власти в обществе. Вопрос отличий является центральным в любых исследованиях динамики социальных перемен, и постмодернизм оказывает свое влияние на то, как представители мультикультурного образования рассматривают эти вопросы. Например, «теория различий» находилась в центре внимания споров мультикультуралистов на протяжении трех декад.

В основу многих мультикультурных концепций в образовании положена идея распределения власти в демократическом обществе. Мультикультурное образование выделяет некоторые крупные этнические группы — такие, как афроамериканцы, коренные народы, мексикано-американцы, азиа-американцы как подавляемые с недостаточно представленной пропорцией «голосов» относительно общего числа населения. Другими словами, эти группы недостаточно представлены в процессе принятия решений, что, в свою очередь, влияет на то, как будут воспитываться и получать образование их дети.

Постмодернизм и вытекающие из его положений «подозрения... по поводу того, как мы подчиняем, исключаем, выбрасываем из жизни общества»[1], также отражают тот факт, как педагоги-мультикультуралисты рассматривают вопросы академических способностей учеников — представителей различных рас.

Философские корни мультикультурного образования обнаруживаются в разных направлениях антропологии (философской, культурной и педагогической). В трудах А. Адлера, Р. Бенедикт, Ф. Бока, А. Кребера, Б. Малиновского, М. Мид, Л. Уайта, Ф. Л. Хсю и др. (A. Adler, R. Benedict, F. Bok, A. L. Kroeber, B. Malinovsky, M. Mead, L. White,

[1] Gollnik D. M. Multicultural Education: Policies and Practices in Teacher Education. In C. A. Grant (Ed.), Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream. — Washington, DC: Falmer, 1992. — P. 24.

F. L. K. Hsu) были рассмотрены многие культурологические вопросы, которые впоследствии нашли свое отражение в современных концепциях культурологического и мультикультурного образования. Разоблачая этноцентризм как псевдонаучную иллюзию, культурная антропология несет в себе заряд терпимости, показывает, кроме прочего, созидательный характер культуры[1].

Достаточно широко понятие «культура» рассматривается в рамках различных направлений антропологии. Психологическая антропология возникла в 20–30 гг. XX века и явилась конкретно-научной (в единстве эмпирического и теоретического аспектов) формой выражения взаимодействия двух областей знания: психологии и культурной (социальной) антропологии. Общая формулировка предмета указанной области знаний – межкультурный анализ того, как мыслит, действует и эмоционально реагирует человек (личность) в условиях различных культур[2]. Значительная часть исследований психологической антропологии посвящена изучению психокультурных особенностей (этнопсихологии) обществ (современных и традиционных).

2. Согласно мнению ученого-антрополога А. Аппиа (Appiah A.): «Антропологи имеют тенденцию не оценивать отдельные культуры относительно друг друга, следуя традициям культурного релятивизма, в чем сомневаются философы»[3]. Он добавляет, что, исследуя категорию «культура», мы понимаем, что она достаточно подвижна. Он придерживается следующего определения: «Совокупность социально значимых моделей поведения, взглядов, воззрений, институтов и других продуктов человеческой деятельности и мысли. Я полагаю, что это неверно. Но это определение четко обрисовывает сочетание идей. В одном смысле культура, несомненно, отражает продукт человеческой работы и мысли, это то, чего придерживаются антропологи».

Мультикультурное образование поднимает многие вопросы, касающиеся политической жизни современного общества: вопросы социальной справедливости, распределения власти и стратификации общества, что созвучно идеям философии постструктурализма. В теории и практике мультикультурного образования эти вопросы преломляются в педагогические проблемы многонационального общества, так с этих позиций была обоснована критика существующих теорий об академических способностях представителей разных культур.

Идеи культурного релятивизма о признании равноправных культурных ценностей всех культур проходят главной мыслью через обоснование основных положений мультикультурного образования. Идея равенства культур перекликается с основами культурной антропологии. Они солидарны в том, что каждая культура обладает уникальными незаменимыми ценностями. Мультикультурное образование во многом опирается на понятие «культура», взятое из культурной антропологии, а также на исследование многих культурологических вопросов. Мультикультурное образование находится в тесной связи с психологической антропологией (этнопсихологией), где рассматриваются вопросы национальной идентичности, ценностей и пр.

Таким образом, являясь междисциплинарной областью знаний, мультикультурное образование объединяет в себе идеи равенства, демократии, гуманизма, которые развивались в ряде философских, педагогических, культурологических, психологических направлений науки.

3.2. Этапы развития идей и концепций мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии

Для понимания сущности концепций мультикультурного образования в США, Канаде, Австралии необходимо рассмотреть, как выглядели ранние формы мультикультурного образования, в каких моделях воплощались эти формы и какие социальные условия повлияли на его формирование.

Исторические корни мультикультурализма в США лежат в движении за гражданские права различных угнетенных групп. Многие исследователи видят истоки мультикультурного образования в социальном протесте афроамериканцев и других национальностей, которые бросили вызов дискриминационной практике, имеющей место в общественных учреждениях в 1960-х гг. (Banks, 1989; Davidmann & Davidmann, 1997). Среди подобных учреждений были и такие, в которых враждебность к идеалам расового равенства проявлялась наиболее ярко. Активисты движения за гражданские права, родители призывали к реформам учебного плана и настаивали на пересмотре существующей в те времена образовательной практики.

---

[1] *Реале, Д. Указ. соч. С. 597.*

[2] *Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / Под общ. ред. А. А. Белика. – М.: Смысл, 2001. – С. 8.*

[3] *Duarte E. M., Smith S. Foundational Perspectives in Multicultural Education. Longman. – New York, etc. – 2000. – P. 278.*

В конце 1960-х — начале 1970-х это движение за реформирование образования было поддержано движением за права женщин. Группы, выступающие за права женщин, протестовали против неравенства при найме на работу и при получении образования, в размере оплаты, а также связывали образовательные учреждения как основной фактор, влияющий на появление сексизма. Представители этого движения выступали за включение в учебные программы информации, отражающей историю и опыт этих движений. Они также отмечали малое количество женщин, представленных в управлении образованием. В 70-х гг. это движение было поддержано и другими подавляемыми группами населения.

В период активной борьбы афроамериканцев и других граждан за свои права остро возникла необходимость создания специальных этнических образовательных программ. Первые программы сосредоточивались на истории и культуре конкретного народа, были узконаправленными.

Иногда рассматривались отношения и конфликты между отдельной этнической группой и остальным населением. Этническое образование стало дополнительным сегментом учебных программ, который фокусировался на истории одной или нескольких этнических групп. Такие дополнительные курсы, включенные в учебную программу, были созданы для коррекции искажений, различных неточностей, касающихся разных этнических групп, которые очень часто встречаются в школьных учебниках. В программах обращались к событиям истории, которые замалчивались или игнорировались вообще, а также были предприняты попытки развенчать мифы и стереотипы, созданные в отношении какой-либо этнической или культурной группы. В начале (1970—1980-е гг.) речь также шла о создании условий обучения меньшинств на родном языке[1].

Итак, этап совместных *действий групп населения, явившихся результатом изменений в образовательной среде в период с конца 60-х—начала 70-х гг., может быть определен как ранняя стадия становления мультикультурного образования.* Можно определить этот этап как период *формирования первых моделей мультикультурного образования,* которые стали ответом на требования различных общественных движений изменить политику государства, проводимую в сфере социополитики и образования. Образовательные учреждения откликнулись на призыв указанных движений, но *сконцентрировали свое внимание лишь на дополнениях к традиционным учебным программам.*

[1] *Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. — М.: Academia, 2008. — С. 34.*

1980-е гг. обозначили острую необходимость серьезных научных разработок в области мультикультурного образования. Исследователи показывали явное несоответствие существующих примитивных методов (простое включение информации о знаменитостях—представителях других рас) потребностям общества. Джеймс Бэнкс проанализировал существующую школьную систему с точки зрения идей мультикультурализма (1981). Он основывал концептуализацию мультикультурного образования на идее «образовательного равенства». Согласно Бэнксу, в целях создания «школьной мультикультурной среды» необходимо исследовать все аспекты *образовательного процесса* (общая политика школ, мировоззрение учителей, учебные материалы, методы оценки и консультирования и др.) и в них внести изменения.

К середине и концу 80-х другие ученые (Grant C., Sleeter C., Gay J., Nieto S.) провели более обширные исследования в области мультикультурного образования и *разработали новые, более глубокие концепции*, которые были основаны на идеале «равенства образовательных возможностей», а также на осознании связи школьных реформ и социальных перемен. Основываясь на трудах Бэнкса, они изучили все элементы образовательного процесса и выявили, какое отражение в них находит идея «образовательного неравенства». Деление на потоки, подходы культурного подавления в обучении, дискриминационная практика найма на работу и другие проявления неравенства изучались и подвергались критике в их трудах.

Именно в этот период пришло осознание, *что этнические программы сами по себе не гарантируют принятия культурного многообразия людьми,* а также поддержку пропаганды межэтнических контактов в США. Очевидной стала необходимость разработки и введения новых программ, которые позволят наиболее полно воплощать идеи мультикультурного образования. Ученые пришли к мнению, что этническое содержание должно проникать во все области образовательного процесса, вноситься в преподавание всех предметов на всех уровнях образования.

Все меняющееся многообразие американского общества явилось причиной необходимости формирования у граждан знаний и умений, которых не могла обеспечить существующая система образования. *Эти знания и умения включают в себя следующие: креативное и критическое мышление, межкультурная компетенция и социальное и глобальное мышление.*

Образовательная система оказалась не в состоянии подготовить не только учащихся—представителей меньшинств, но и школьников – представителей привилегированных групп *к жизни в культурно-многообразном обществе.*

Таким образом, в конце 1980-х мультикультуралисты сместили акцент на *разработку новых подходов и моделей обучения, построенных* на основе социальной справедливости, развитии критического мышления и достижении равных возможностей. Традиционные модели обучения стали выводиться из образовательного процесса. Джоэл Спринг, Питер МакЛарен, Генри Джирокс (Spring J., McLaren P., Giroux H.) внесли свой вклад в социокультурную критику образовательных учреждений в контексте более широких социальных и глобальных представлений о власти, привилегиях и экономике, а также взаимосвязи всех указанных факторов. То, что вначале было простой добавкой к учебному плану, стало позднее концепцией для прогрессивного пересмотра образования и общества. Например, Овандо (Ovando C.) и МакЛарен (2000) говорят о том, что пока процесс становления мультикультурного образования проходит в рамках существующих отношений капиталистического общества, расизм и социальная несправедливость будут продолжать существовать и представлять угрозу демократии, и таким образом мечта социального равенства не будет реализована. Новая концептуализация мультикультурного образования ставит акцент на том, что этот *процесс должен проходить во взаимосвязи с социальными и политическими структурами, которые осуществляют контроль над образованием в США.* Мультикультурное образование в этом аспекте адресовано проблемам и недостаткам системы образования, которые вызваны существующей государственной системой; оно может быть толчком для перемен в жизни общества.

Концепция мультикультурного образования, сформировавшаяся в 60-х гг. в Канаде, также трансформировалась, меняла цели и находится в состоянии эволюции, как в теории, так и на практике. Идея о том, что хорошее образование должно быть мультикультурным, широко распространена в канадском обществе и нашла свое отражение как в образовательном процессе, так и в основополагающих документах и законодательных актах.

Реализация мультикультурного образования проводилась в рамках билингвальных программ. Одной из целей политики мультикультурализма являлось оказание помощи иммигрантам в изучении по меньшей мере одного из государственных языков Канады. Первоначально политика мультикультурализма имела в значительной степени культурно-просветительский характер, была ориентирована на сохранение культурного наследия, оказание помощи школам с преподаванием на языках других этнических групп, создание и поддержание многоязычной «этнической» прессы, радио и телевидения, проведение фольклорных фестивалей. Возможности мультикультурного воспитания граждан *виделись, прежде всего, в информационно-просветительской деятельности.*

Реализация политики мультикультурности проявлялась в следующих мероприятиях: создании мультикультурных центров, проведении молодежных обменов и обменов студентами, преподавателями, исследователями, принятии мер по обучению детей иммигрантов официальным языкам, поощрении мультикультурных исследований, создании фильмов, экспозиций, посвященных этнокультурным группам, их вкладу в развитие Канады.

В 1980 г. происходит институализация политики мультикультурности, в это время понятие мультикультурного образования рассматривается как *включение программ, курсов, которые усиливают понимание культурного многообразия в образовательном контексте.* Эти меры усиливают знание, понимание и принятие различных культур, представленных в Канадской социальной мозаике.

В 1990-е гг. начинает вестись активная *исследовательская деятельность в области разработки вопросов мультикультурного образования.* Следует отметить, что параллельно с политикой, проводимой на федеральном уровне, в канадских провинциях действуют свои программы мультикультурности.

Обучение культурному наследию и традиционным ценностям в сегодняшнем плюралистическом обществе – это обязательство, которое государственное образование признает и придерживается его исполнения. Самосохранение и продвижение культур стали важной образовательной и социальной целью. В настоящее время также наблюдается увеличение количества программ изучения языков.

В целях реализации обозначенных целей мультикультурного образования вводится образование для международного понимания как широкий спектр инициатив, которые позволяют развивать *межкультурное понимание и толерантность.* Альтернативные дисциплины включаются в учебный план для более точной передачи различных путей восприятия мира людьми. Представление программ по изучению прав человека, изучение коренного населения, изучение стран третьего мира и мультикультурные вопросы – это ответ на постоянное усложнение социальной среды в Канаде. Помимо школ в различных

образовательных центрах также предоставляются частные программы межкультурной подготовки.

Мультикультурный аспект начинает активно вводиться в программы подготовки учителей; появилась практика найма культурно-разнообразного состава работников, так как сторонники мультикультурного образования полагают, что они могут обогатить деятельность учебного заведения разными умениями и стилем работы. Также в последнее время признается важность *вовлечения в процесс обучения всех заинтересованных сторон — представителей общественности, власти, родителей.*

Будучи сравнительно новой областью педагогики, школьной политики, мультикультурное образование Австралии сложилось в основном к началу 70-х гг. Эти идеи получили свое распространение с 70-х гг., но вплоть до 80-х не находили заметного места в теории и практике воспитания и обучения.

Суть мультикультурного образования в этот период, названная Дж. Мартином «стадией участника», *состояла в поддержке этнических языков, финансировании этнических школ, поощрении других мультикультурных видов деятельности. Для эмигрантов из неанглоязычных стран были организованы доступные курсы английского языка*. В 1971 г. английский был введен как второй язык в учебные планы национальных школ, и в 1983 г. он становится полноправным экзаменом за 12-летний курс средней школы. Эта реформа изменила отношение к детям беженцев после Второй мировой войны, которые вынуждены были сдавать экзамены на английском языке, и тот факт, что они говорили на другом языке и не имели достаточно хороших знаний, не принимался во внимание.

Правительством увеличивалось финансирование на так называемую поддержку культур и языков. Это был новый подход, согласно которому особая *поддержка оказывалась языкам мигрантов.*

Практическим результатом Национальной языковой политики от 1986 г. явилось окончательное принятие учебного плана, направленного на многоязычность и этническое многообразие Австралии.

В этот же период был введен учебный план выпускного года обучения и выпускные экзамены по языкам представителей различных этнических общин — арабскому, греческому, македонскому, мальтийскому, сербскому, шведскому и др.

Детям иммигрантов предлагается обучение на английском и на родном языках. Билингвальное обучение рассматривается как важный способ мультикультурного воспитания поколений,

которые будут способны эффективно жить и работать в многокультурной среде. Программы билингвального обучения обеспечивают преподавание как на первом, так и на втором языке. Школы с полиязычным составом учащихся обязаны обеспечить наличие преподавателей нескольких языков. Разработанный для билингвального обучения «полиязыковой проект» предусматривает, помимо прочего, найм в учебные заведения педагогов — представителей этнических меньшинств, носителей родного языка учащихся.

В реализации идей мультикультурного образования существенная роль отводится гражданскому образованию. В середине 80-х гг. премьер-министр С. Райен выдвинула предположение возвратить гражданское образование в школы, «чтобы развить знания, умения, отношения и ценности, которые помогут учащимся стать активными и информированными гражданами нашего демократического австралийского общества».

Департамент работы, образования и подготовки является органом, на который возложена ответственность правительства проводить политику мультикультурного образования. Данный орган проводит политику поощрения исследований теоретиков и практиков мультикультурного образования. В результате были выявлены те области, от которых зависит успешное внедрение идей мультикультурного образования: планирование и разработка учебных планов; содержание программ и учебников; подходы в обучении и методы преподавания; отношения в школе и дома.

В Австралии сложились следующие формы мультикультурного образования: программы изучения английского языка как второго (ESL); программы изучения языков меньшинств; антирасистские образовательные программы; мультикультурный учебный план и др. ресурсы; система консультирования родителей и этнических сообществ; программы профессиональной подготовки.

Таким образом, можно условно выделить три стадии становления мультикультурного образования в трех странах. Раннюю стадию характеризует введение в учебный план этнических программ либо программ изучения языков. Для второй стадии характерна активная разработка новых форм реализации идей мультикультурного образования — отражение идей мультикультурализма на всех этапах учебного процесса, во всех его аспектах, интеграция идей мультикультурализма во все учебные дисциплины, создание мультикультурных учебных планов, формирование навыков и умений жизни и деятельности в культурно многообразном обществе, создание благоприятной

школьной среды для формирования подобных умений, мультикультурный состав штата сотрудников учебных заведений, организация школьной системы консультирования и педагогической поддержки и др.

Третья стадия, соответствующая началу 2000 г., характеризуется новым подходом — признанием того факта, что воспитание мультикультурной личности невозможно, если этот процесс будет проходить в изолированной от жизни общества среде. В результате чего сторонники мультикультурного образования обращают внимание на новую форму образовательной практики — организация системы взаимодействия школ с социальными и политическими структурами и вовлечения учащихся в новые формы деятельности.

В таблице 1 показаны основные характеристики, наиболее ярко отражающие национальные особенности стадий становления моделей и концепций мультикультурного образования в США, Канаде, Австралии.

Мультикультурное образование прошло три стадии эволюционного развития в США, Австралии, Канаде начиная с 1960-х гг. Его воплощение в образовательную практику имеет множество форм. Толчком к этому движению в трех странах послужили разные причины. Развиваясь в различных исторических, фактических и идеологических условиях и будучи мотивационными инициативами в США, Канаде и Австралии, практика мультикультурного образования в этих странах различается в постановке акцентов (Lynch, 1986; Sleeter C., 1989). В целом же в трех странах наблюдается примерно одинаковая периодизация стадий развития мультикультурного образования. Постановка акцента на необходимость установления широких связей с другими учреждениями для достижения целей характерна для последней стадии в трех странах.

Таблица 1

Стадии становления мультикультурного образования

Страны	1-я стадия (70—80)	2-я стадия (80—2000)	3-я стадия (2000—...)
США	Дополнение к учебному плану; обучение на родном языке	Новые концепции, основанные на идеалах равенства; внесение изменений во все элементы учебного процесса на всех уровнях; формирование умений действовать в многонациональном обществе	Реализация мультикультурного образования на основе взаимодействия школ с социальными и политическими структурами. Целостный (холистический) подход; выработка собственных концепций; создание моделей МО
Канада	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, формирования 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
Австралия	Поддержка этнических школ, обеспечение доступа к культурным и лингвистическим перспективам посредством национальной языковой политики	Формирование способности жить в поликультурном обществе; дальнейшее совершенствование языковых программ; поликультурные курсы и программы; система консультирования	Реализация мультикультурного образования на основе взаимодействия школ с социальными и политическими структурами. Целостный (холистический) подход; выработка собственных концепций; создание моделей МО

3.3. Концепции перехода от моно- к мультикультурному образованию

На основе этноцентрических концепций и концепций ассимиляции начали формироваться теории, которые отходили от ограничений монокультуры, в них были отражены идеи культурного плюрализма, несмотря на тот факт, что их авторы исходили из концепций этноцентризма и ассимиляции. Подобные теории можно считать переходными от моно- к мультикультурному образованию. Одной из таких теорий является теория американского ученого-антрополога Дж. Огбу «опыт поколений иммиграции» или теория подавляемых культур.

Антрополог Джон Огбу пришел к выводу о том, что исторически сложившийся опыт подавления некоторых культурных групп является в целом результатом неуважения к ним со стороны основных государственных институтов американского общества. Например, насильственное подчинение и рабство, сегрегация, дискриминация и нападки со стороны полиции и государственных деятелей явились причиной формирования у большинства афроамериканцев мнения, что правительство в первую очередь работает во благо белых американцев. В число государственных учреждений, не отвечающих интересам афроамериканцев, входят и государственные учебные заведения. Результатом сегрегации (а также сегрегации второго поколения) явилось сложившееся мнение, что система государственного обучения направлена на то, чтобы закрепить и без того низкое положение афроамериканцев в социальной и политической жизни страны. Мексиканцы и пуэрториканцы считают, что сегрегация первого и второго поколений была попыткой препятствовать тому, чтобы они говорили по-испански.

Согласно Огбу, такие исторические условия создают культурные рамки отношений между подавляемыми группами, которые отличны от отношений между другими иммигрантами и американцами европейского происхождения. Культурные рамки отношений (эталонов) означают толкование людьми отношения к миру. *Культурные рамки отношений* каждого человека формируются частично и за счет исторического опыта семьи. Например, афро-американский ребенок, возможно, и не был свидетелем линчевания, но переживание этих трагических случаев может передаться ребенку от воспоминаний в семье или из истории Соединенных Штатов. Возможно, ребенок-мексиканец и не испытал на себе дискриминации, но он часто слышал об этом разговоры в семье.

Различия в культурных рамках отношений могут быть результатом разной оценки событий. К примеру, европеец воспринимает учебные заведения как полезные и важные, в то же время представитель подавляемой группы оценивает их как учреждения, которым нельзя доверять. Также различия культурных рамок восприятия могут быть результатом разного поведения в определенных ситуациях. Например, если официант ведет себя грубо, европеец может воспринимать это как неудовлетворенность своей работой, а представитель подавляемой группы расценит это как враждебность по отношению к нему.

Джон Огбу (Ogbu J.) разработал *теорию, в которой он пытается дать объяснение слабой успеваемости школьников — представителей этнических меньшинств.* Он считал, что традиционное объяснение слабой успеваемости заключается еще в следующем утверждении — потребуется целое поколение или два для того, чтобы суметь успешно продвигаться в обществе. Он считает это утверждение справедливым, так как исторический и образовательный опыт афроамериканцев, индейцев, азиаамериканцев и латиноамериканцев существенно отличается от других этнических групп. Афроамерианцев, американских индейцев и мексиканцев вряд ли можно назвать новыми иммигрантами. Многие из них проживают в США на протяжении ряда лет, а то и веками. С другой стороны, несмотря на то, что иммигранты из Азии проживают в США четыре-пять поколений, многие из них достаточно успешны в обучении.

Очевидно, что некоторым этническим группам характерен собственный уникальный опыт вхождения в общегосударственную культуру. Американские индейцы были завоеваны и выселены на отдельные территории; афроамериканцы взяты в рабство, их семьи были разделены; земли мексиканских американцев были присоединены к Америке и затем они были колонизированы на собственной земле; пуэрториканцы также были колонизированы, и их родина до сих пор находится под контролем США. Все эти группы являются представителями небелого населения США.

Огбу говорит о том, что принимать во внимание необходимо не только особенности той или иной культуры, а также и то, какое положение в обществе занимает данная культурная группа, и ее восприятие тех возможностей, которые ей доступны в обществе[1]. Огбу классифицировал большинство иммигрантов

[1] *Ogbu J. U. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. Anthropology and Education Quaterly. — No.4 (Dec. 1987): P. 312–334.*

как добровольных (voluntary), подразумевая тех, кто приехал в Америку по своей воле, и недобровольных — те народы, которые были завоеваны или колонизированы (unvoluntary). Последняя группа вошла в состав США против своей воли: американские индейцы, африканцы, мексиканцы и пуэрториканцы. Согласно Огбу, к добровольным иммигрантам можно отнести всех европейцев и некоторые народы Азии и Центральной Америки. Но не всегда легко определить, к какой группе относится та или иная народность.

Огбу определил, что учащиеся — представители одной этнической группы показывают совершенно разные показатели успеваемости. И такие различия могут быть объяснены тем социополитическим контекстом, в котором они находятся. Ученики могут относиться к той же расе, что и доминирующая группа, но иметь низший социальный статус. Как показывает опыт, представители социально и политически подавляемых групп всегда показывают низкую успеваемость. Например, учащиеся-корейцы и представители касты бураку показывают достаточно низкие результаты в японских школах, так как эти группы воспринимаются как менее ценные в японском обществе. Когда они иммигрируют в Америку, они учатся достаточно успешно в школе, воспринимаемые как представители японского большинства. Уровень IQ тестов у них выше, когда они эмигрируют в другое общество. Фактор обесценивания их культуры на родине является определяющим, так как они занимают там положение меньшинства; в другой стране они имеют другой статус и добиваются больших успехов в обучении.

То же явление было обнаружено и среди учащихся-финнов, которые показывали плохие результаты в шведских школах, но учились достаточно хорошо, когда эмигрировали в Австралию. Причиной этого видится колонизация и их низкий статус в шведском обществе. В Новой Зеландии представители коренного народа Маори учатся хуже, чем полинезийцы (хотя принадлежат к одной культуре и говорят на одном языке). Сами в Норвегии и ирландские католики в Белфасте имеют более низкие оценки, чем у сверстников — представителей доминирующей нации. Подобные примеры можно найти в Америке и в Канаде. Только что прибывшие иммигранты показывают лучшие результаты в школе и имеют более высокую самооценку, чем те, которые родились в США. Их успеваемость и самооценка зависят не от этничности, а от того, как их сообщество взаимодействует с общегосударственной культурой, а также от того, какая самооценка сформировалась на родине, рассматривались ли они там как меньшинства.

Дж. Огбу подчеркивает, что необходимо принимать во внимание взгляды, опыт, ожидания добровольных и недобровольных меньшинств. Согласно Огбу большинство добровольных меньшинств имеют «свою легенду», которая рассматривает США как государство, предоставляющее возможности, где всем необходимо получить образование и упорно работать. Согласно этой идее даже вновь прибывший человек должен преуспеть. Они понимают, что для того чтобы достичь успехов, необходимо жертвовать многим, терпеть расизм, экономические трудности, иметь несколько работ.

Огбу утверждал, что главная проблема заключается не в том, что дети — представители меньшинств обладают другой культурой, языком, типом мышления, стилем коммуникации. Проблема заключается в историческом прошлом, порабощении и эксплуатации, через которую они прошли, и в выработанном отношении к этому. Дети воспринимают обучение как процесс, дающий неравные результаты: в их сообществах взрослые не получают работы, высокой зарплаты и других благ, зависящих от уровня их образования.

Низкие успехи в учебе у детей — представителей недоминирующих групп, по мнению Огбу, являются результатом негативного отношения подавляемых культур к обучению и школе. Он выделяет шесть причин, по которым это может происходить:

1) некоторые представители подавляемых групп считают, что для того чтобы хорошо учиться в школе, они должны вести себя, как белые;

2) школьники опасаются, что хорошая учеба в школе может означать их отказ от собственной культуры;

3) чувство враждебности школьников — представителей подавляемых культур может быть результатом конфликтов между администрацией школ, учителями и школьниками;

4) конфликты со школьным персоналом и другими учащимися могут усиливать недоверие к школе и привести к отрицанию ими школьных правил, что, в свою очередь, может повлечь за собой исключение из школы и другие формы наказания;

5) школьники — представители подавляемых культур могут потерять веру в собственные способности, что часто убивает стремление к достижению академических успехов;

6) нежелание вести себя, как белые, может являться причиной нежелания учиться.

Эти шесть причин отрицания школы могут привести, по мнению Огбу, к *синдрому низкой академической успеваемости* и антиакадемическим взглядам и поведению, что проявляется в нежелании выполнять школьную работу из-за давления,

конфликтов, разочарований. В результате всех упомянутых причин учащиеся ведут себя враждебно по отношению к школе и ее правилам.

Благодаря долгой истории дискриминации и расизма в образовании, представители недобровольных меньшинств испытывают недоверие к образовательным учреждениям. Дети из этих сообществ подвержены такому явлению, которое канадский исследователь-мультикультуралист Дж. Кумминс (Cummins J.) называет «уничтожение идентичности», когда уничтожаются их язык и культура как факторы, определяющие успешность обучения. Подобный негативный опыт является результатом того, что они начинают считать идею равенства «мифом»[1].

Как отмечает Огбу, школьники — представители меньшинств часто бывают вовлеченными в процесс, который он называет «культурной инверсией». Под «культурной инверсией» понимают процесс противостояния принятию культуры и когнитивных стилей доминирующей группы. Школьники могут следовать иному типу поведения, который отличается от поведения представителей основной группы. Такое явление Огбу называет «оппозиционное поведение». Такое поведение предполагает использование иного языка и типов поведения и другие проявления, которые не свойственны для доминирующей культуры. Дж. Огбу и С. Фордхэм (Fordham S.) называют необходимость принятия чужих моделей поведения — «бремя поведения белых».

Очевидно, что многие школьники — представители подавляемых групп тем не менее имеют хорошие академические успехи и не испытывают синдрома низкой успеваемости, но, несмотря на это, они оценивают свой школьный опыт сквозь культурные рамки отношений, сложившихся через предрассудки и несправедливое отношение.

Важно отметить, что многие школьники — представители подавляемых групп имеют успехи не только в успеваемости, но и в экономической жизни. Сторонники мультикультурных программ спорят о том, помогут ли образовательные программы, поддерживающие культурное многообразие, учащимся, которые испытывают на себе синдром низкой успеваемости. О таких программах речь пойдет дальше.

Теории Огбу подвергаются критике; считают, что они близки к старой концепции «культуры бедности» — одной из теорий генетической и культурной несовместимости, разработанной О. Льюисом (Lewis O.) в 1960-х, которая популярна и в настоящее время и которая критиковалась за расистские и этноцентристские взгляды. Маргарет Гибсон писала, что многие ученые бросают вызов теории Огбу в основном из-за ее неспособности учитывать внутригрупповое многообразие, по этой причине данные теории также считают детерминистическими. Например, типология поколений иммиграции не подходит к группе американских мексиканцев, которая сочетает элементы добровольных и недобровольных иммигрантов. Также в этой теории не учтены особенности разных поколений в рамках одной этнической группы. В результате последних исследований было обнаружено, что второе поколение «добровольных иммигрантов» испытывает такие же неудачи в обучении, что и недобровольные, так как они уже не воспринимают с таким энтузиазмом «идею успеха», которую принимали их родители. Тем не менее данная теория уже далека от ограничений этноцентризма и рассматривает вопросы вхождения в общегосударственную культуру и вопросы взаимодействия культур.

Переходной теорией можно считать бикультурализм М. Федулло. По мнению представителей данного направления, бикультурное образование — это один из методов противостояния дискриминации в школьной среде. Бикультурализм означает способность функционировать в другой культуре и при этом не терять связи с собственной. Бикультурализм считается важной составляющей образования коренных жителей Америки. До 1970-х федеральная политика обучения индейцев строилась на идее декультурации. В контраст этой политике был создан бикультурный подход для того, чтобы помочь молодежи коренного населения успешно действовать в мире доминирующей культуры, не принося при этом в жертву собственную культуру.

Один из сторонников бикультурного обучения для аборигенов Америки — это педагог и поэт Майк Федулло. Основная черта его подхода — облегчить процесс изучения английского языка путем написания сочинений на темы, которые близки индейской культуре. Таким образом, изучение английского не являлось инструментом декультурации, а, наоборот, служило способом выражения национальной гордости. Индейские дети, таким образом, успешно изучали английский язык и при этом у них не возникало чувство того, что они предают родную культуру. Создавая вместе с учащимися журналы, сборники, календари, в которых они печатали собственные рассказы, стихи, эссе, Федулло воспитывал у школьников чувство гордости за собственное культурное наследие, а также и за умение писать

[1] *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.*

и говорить на английском языке. Кроме того, он учил своих учеников понимать культурные различия между индейцами и белыми американцами.

Еще одной переходной теорией, которая изначально основывалась на идеях ассимиляции, явилась *теория Л. Делпит «Образование для достижения экономической власти».*

Лиза Делпит исследует вопросы консультирования школьников — представителей подавляемых групп в вопросах культуры власти. Она утверждает, что некоторые представители мультикультурного образования часто не раскрывают детям возможностей экономического процветания в обществе. Она не отвергает важность обучения критическому мышлению, но утверждает, что школьников необходимо обучать нормам приемлемой речи и поведения для того, чтобы развивать у них умения социальной мобильности.

Работая в университете Аляска, она критиковала так называемых либеральных деятелей образования за то, что, обучая коренных жителей Аляски, они ставили в центр внимания их родную культуру. По ее мнению, школьникам наносили вред, не готовя их к жизни в более широком сообществе. В то же время она критиковала учителей, практикующих традиционные методы, которые игнорировали особенности национальной культуры, что также является важным для подготовки к жизни в обществе[1].

Делпит изучала аналогичные проблемы, работая с учителями, обучающими детей-афроамериканцев в школах Филадельфии. Белые учителя часто выражают уверенность по поводу того, как следует обучать и воспитывать темнокожих детей. Они считают, что важно использовать такие прогрессивные методы, как обучение критическому мышлению и воображению. Делпит обнаружила, что учителя, реализуя эти цели, часто не проводят урок на стандартном английском языке. Один из родителей выразил жалобу исследователю: «Мой ребенок знает, как быть черным, научите его быть успешным в мире белых».

Л. Делпит выделяет пять важных аспектов, которые необходимо учитывать, готовя детей — представителей подавляемых культур к тому, чтобы занять высшее положение в обществе:

1) вопросы власти в обществе отражены в учебном процессе. Делпит утверждает, что важно проанализировать, как власть правительства и учителей распространяется на учеников, авторов учебников и разработчиков учебных планов. Подобный анализ может рассматриваться как подготовка к пониманию влияния государственной власти в сфере занятости;

2) существуют правила участия во власти или так называемая «культура власти». В классе подобная подготовка может осуществляться в форме самопрезентаций учащихся в разных формах, а также обучения соответствующему стилю общения и культуре одежды;

3) «Правила культуры власти — есть отражения культуры тех, кто стоит у этой власти». По Делпит, культура школы — это культура среднего и высшего классов общества. Поэтому для учащихся — представителей подавляемых культур достаточно важно участвовать в школьных делах и познавать культуру школы;

4) «Если вы еще не стали представителем власти, четкое ознакомление с правилами культуры власти поможет легче стать ее представителем»;

5) «Стоящие у власти реже осознают или хотят осознавать ее существование. Те, кто наделен меньшей властью, очень хорошо осознают ее влияние». По мнению Делпит, белые учителя и другие деятели образования неохотно признают тот факт, что они являются частью власти общества. С другой стороны, учащиеся — представители подавляемых культур явно ощущают влияние власти белых и для них важно четко знать механизмы осуществления власти в обществе[1]. (P. 160–161, Multicultural Education).

Теория Лизы Делпит была достаточно популярной, так как выдвигала двоякие задачи: с одной стороны, сохранение национальной идентичности, и с другой — вхождение в общегосударственную культуру. Подобные задачи перекликаются с задачами мультикультурного образования, следовательно, теорию Делпит нельзя считать монокультурной, несмотря на ее акцент, на аккомодацию к главной культуре. Базируясь на ассимиляционной основе, она тем не менее показывает на переход к новым идеям: культурного плюрализма и этнического многообразия.

3.4. Основные концепции мультикультурного образования

Теории и концепции мультикультурного образования проходили этапы развития и постепенно начинали отражать все

[1] *Spring J. American Education, New York: McGrow — HM Higher Education, 2002. — P. 97–172, 160.*

[1] *Banks J. Multicultural Education.*

более продвинутые и совершенные идеи. В рассмотренной выше периодизации можно соотнести теории и концепции с определенным этапом развития мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии.

Предоставление равных возможностей посредством мультикультурного образования: Джеймс Бэнкс, Соня Нието и критическая педагогика.

Лидеры мультикультурного воспитания, такие как Джеймс Бэнкс, Кристин Слитер, Карл Грант и Соня Нието (Banks J., Sleeter C., Grant C., Nieto S.), занимаются вопросами предоставления возможностей подавляемым группам людей путем введения в учебный план и содержание учебных предметов историю и культуру подавляемых культурных групп. В целом их цель — уменьшить предрассудки и уравнять образовательные возможности.

Предоставление возможностей реализуется через этническое обучение и изменение сознания. В данном контексте термин «равенство образовательных возможностей» означает предоставление интеллектуальных инструментов для создания справедливого общества. Обычно эта концепция рассматривается в контрасте с благотворительной помощью (существует мнение, что такие программы держат людей в состоянии зависимости).

Этническое обучение (Ethnic Studies) помогает подавляемым группам понять методы культурного подавления и воспитать самооценку. Будучи одним из способов социального предоставления возможностей, этническое обучение оказало влияние на содержание учебников и методов воспитания и обучения в Соединенных Штатах. Движение этнического обучения явилось причиной интеграции в содержание образования подавляемых культур и культур иммигрантов, женщин и людей с физическими и умственными недостатками. Джеймс Бэнкс говорит, что многие школьные округа считают интеграцию содержания образования главной целью мультикультурного образования.

В поисках подходящей модели эффективного межкультурного взаимодействия в современном мире Бэнкс развивает «мультикультурную идеологию» как более реалистичный подход к социальному сплочению при сохранении свободы культурного самовыражения. При этом он признает, что даже этот более реалистичный подход не дает пути решения конфликтов, которые неизбежно возникают в культурно открытом обществе.

Такой культурный релятивизм, который наивные мультикультуралисты рассматривают как важнейший в оценке многообразия, представлен Булом (1992) как неадекватная стратегия в условиях, когда культурные различия не явно выражены и когда культурные контакты продолжаются и неизбежны в обществе. Культурные различия могут привести к конфликтам в вопросах этики и ценностей, многие из которых несовместимы. Педагогу необходимо знать, должен ли он искать пути решения этого конфликта либо просто оценить природу этого конфликта и его культурный генезис.

Бэнкс и Булл поднимают серьезный вопрос — как достичь социального консенсуса в широко-многообразной культурной практике в обществе на всех уровнях межнациональных контактов. Существующая мультикультурная литература подчеркивает важность мирного сосуществования в ответ на ассимиляционное давление политиков, деятелей образования и всего общества. Практика межкультурного взаимодействия все более и более возрастает, возникают новые вопросы мультикультурного образования, такие как межнациональные браки, общие места проживания, многонациональный штат на предприятиях, международный бизнес; все это объединяет людей и создает равные отношения, вопросы мультикультурной политики смещаются от вопросов демократической социальной практики к пониманию фактов культурно-специфического поведения и ценностей и определения социальной политики в русле этих ценностей так, чтобы они были социально приемлемыми.

Критическая педагогика С. Нието

Хороший пример мультикультурного воспитания для предоставления возможностей отражен в книге С. Нието «Утверждая многообразие» («Affirming Diversity»). Будучи сама пуэрториканкой, С. Нието выросла в Нью-Йорке и постоянно ощущала напряжение из-за различий языка и культуры в семье и школе. Обстановка в школе заставляла чувствовать ее «неполноценность» своего происхождения. Она пишет: «Мы научились чувствовать стыд относительно того, кто мы, что мы едим, как мы говорим и всего остального, что нас отличало от других». По Нието, целью мультикультурного обучения должно стать соединение этого разрыва между культурой семьи и культурой школы так, чтобы дети из семей иммигрантов не чувствовали той боли и стыда, которые испытала она. По ее словам: «Наше общество должно продвигаться <...> к использованию культурных и лингвистических различий в борьбе за образование, которое будет более созвучно запросу общества на равное и высококачественное образование для всех учащихся».

С. Нието определяет мультикультурализм как процесс реформирования школы и базового образования для всех школь-

ников. Он отрицает расизм и бросает вызов ему, а также и всем формам расовой дискриминации в школе и обществе и принимает и утверждает плюрализм (этнический, расовый, лингвистический, религиозный, экономический, гендерный и др.), который свойствен всем учащимся, их сообществам и учителям. Идеи мультикультурного образования проходят через учебный план и процесс обучения и воспитания в школе и семье и отражены в тех методах обучения, которые проводит данная школа. Критическая педагогика положена в основу философии этого подхода и сфокусирована на процессе получения знаний и практики как фундамент тех социальных перемен, в основу которого положены демократические принципы социальной справедливости, которые несет в себе мультикультурное образование.

В своей книге «Утверждая многообразие» С. Нието представила семь характеристик мультикультурного образования, которые рассматриваются как пути его реализации:

1) школьный учебный план должен стать антирасистским и антидискриминационным. В школе создается атмосфера, когда ученики открыто обсуждают вопросы дискриминации, расизма и сексизма. Кроме того, учебный план включает историю и культурные особенности различных национальностей. Школьников учат распознавать проявления расизма в обществе и бросать ему вызов;

2) мультикультурное образование является частью обязательного образования, что означает, что все школьники должны стать билингвами и изучать культурное наследие различных культурных групп;

3) идеи мультикультурализма должны проходить через учебный план и быть включены во все его аспекты, а также быть отражены в школьной жизни (в школьных газетах, в оформлении школы: стендах, актовом зале, столовой и др.);

4) мультикультурное воспитание адресовано и представляет ценность для всех групп учащихся;

5) в школах обучают социальной справедливости, готовя школьников противостоять проявлениям расизма;

6) в процессе учения должны поощряться вопросы учащихся «почему», «как», «что если...». Если эти вопросы задаются применительно к вопросам социальной несправедливости, это приводит к вопросам относительно политических и экономических институтов, что делает мультикультурное образование объединением содержания и «процесса».

7) мультикультурное воспитание выдвигает критическую педагогику как основной метод обучения. Таким образом, школьники вовлечены в активную деятельность, в процесс принятия решений и приобретения социальных навыков, что также является частью учебного плана[1].

Остановимся на этих характеристиках

С. Нието подчеркивает, что антирасизм и борьба против дискриминации являются основной целью мультикультурного образования и важно сохранять его антирасистскую природу. Часто школы заявляют, что реализуют цели мультикультурного образования, однако их практика сводится лишь к тому, что в школах отмечают национальные праздники или устраивают выставки этнической литературы. Даже там, где пытаются создать действительно мультикультурную среду, часто можно встретить несоответствия между ожиданиями и результатами. Можно найти сотни примеров реализации мультикультурного образования без антирасистских и антидискриминационных целей. Иногда полагают, что мультикультурные программы автоматически нацелены на вопросы расизма. С. Нието отмечает, что это далеко не всегда так. М. Вайнберг (Weinberg M.) пишет: «Большинство мультикультурных материалов отражают лишь видимые черты различных культур, и почти никогда не берется во внимание уродливая действительность систематической дискриминации той самой группы, чьи прекрасные национальные одежды, изумительные игрушки, замечательные легенды и сказки и превосходную кухню мы знаем и изучаем. Ответ на расистские нападки и клевету также является частью изучаемой культуры этнической группы» (Weinberg «A Chronicle of Equal Education»).

Быть антирасистским и антидискриминационным означает обращать внимание на все те сферы, где предпочтение отдается одним и подвергаются дискриминации другие: учебный план, выбор материалов, политика деления на потоки, методы обучения, отношения между учениками и учителями и их семьями.

Нието утверждает, что учебный план по самому своему определению должен быть антирасистским. Учителю необходимо признать, что ученики имеют право на выражение различных точек зрения. Должны изучаться не только те факты истории, которые считаются яркими и героическими, но также и те, которые уродливы и неприглядны. Многие учителя избегают честного и прямого взгляда на негативные факты. М. Файн (Fine M.) называет это «страхом назвать своим име-

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. — P. 368—346.*

нем». Учителя часто не вовлекают своих учеников в дискуссии о расизме, так как это может «деморализовать» их, избегают затрагивать слишком сложные и опасные темы.

Именно из-за подобного страха школы настаивали на чистке учебного плана, что Дж. Козол (Kozol J.) назвал подборкой дел важных людей для школьных нужд. Козол описывает, как из истории выбирались наиболее выдающиеся и запоминающиеся личности, и их образы были лишены всякой жизненности. Он подчеркивает, что довольно опасно изучать историю, которая буквально напичкана такими идеализированными персонажами.

Подобный процесс «очистки» очевиден, если рассмотреть, как в курсе истории США изображен образ Мартина Лютера Кинга. Для того чтобы представить его образ более покладистым к главной культуре населения, он изображен как робкий и застенчивый человек. Единственное, что школьники помнят о нем, — это то, что он человек, у которого была мечта. Школьные газеты полны картин, где Кинг изображен как эфемерный человек, окруженный тучами. Ученики, как правило, знают только одну его речь, начинающуюся со слов: «У меня есть мечта...». Достаточно редки упоминания о его отношении к войне во Вьетнаме, малоизвестна его резкая критика дикого капитализма и те параллели, которые он проводил между расизмом, капитализмом и войной. Так, Мартин Лютер Кинг, человек, полный жизненности и страстей, стал безжизненным «безопасным героем». Многие подобные герои становятся «безопасными» благодаря тому, что их образы «подгоняют» под нужную идеологию.

Быть антирасистским означает четко действовать против этого общественного явления. Для этого, считает Нието, необходимо сделать идеи антирасизма частью учебного плана и обучать молодых людей, как противостоять расизму. Важно уважать школьников за то, что они открыто заявляют о проявлениях расизма. Воспитание деятельного гражданина демократического общества с критическим типом мышления является одной из главных целей образования, формирование антирасистского поведения отвечает этой цели.

Модель мультикультурного образования С. Нието

С. Нието предлагает модель мультикультурного образования, предполагающую несколько уровней поддержки плюрализма. Она разделяет их на четыре группы: терпимость; принятие; уважение и утверждение; солидарность и критика. В процессе становления мультикультурной личности необходимо

усвоить эти уровни мультикультурного образования. Эти категории рассматриваются как динамичные и имеют взаимопроникающие границы. Цель использования их — показать различные способы, какими мультикультурное образование может проявляться в школе. «Я предлагаю модель, которая исходит из монокультурного образования до уровня совершенного мультикультурного образования, в котором просматриваются все семь характеристик» (Nieto). Эта модель показывает, как мультикультурное образование реализуется во всех компонентах школьной среды и принимает разные формы в разных условиях.

Терпимость — это первый уровень. Быть терпимым означает выносить нечто, что временами может быть неприятным. Быть терпимым к различиям означает выносить их и вовсе необязательно принимать их. Можно научиться быть терпимым к различиям, но этот уровень очень шаткий, т. к. то, к чему относишься с терпением сегодня, может быть отвергнуто завтра. Терпимость представляет собой самый низкий уровень мультикультурного образования в школьной среде. В школьной политике и практике это может означать, что лингвистическое и культурное многообразие может рассматриваться как неизбежность в культурно-многообразном обществе. В школах используются программы, которые не направлены на многообразие, а скорее вытесняют его, например, программа ESL. Некоторые программы и виды деятельности довольно поверхностны. Месячник чернокожих может быть отраженным на доске объявлений и в школьном бюллетене. Ценности и стиль жизни семей, которые отличаются, по мнению школы, нуждаются в модификации.

Принятие — это следующий уровень поддержки многообразия. Если мы принимаем различия, мы признаем их, не отрицая их важности. В конкретном воплощении это проявляется, когда в школе существуют программы, признающие языки и культуры всех учеников. Они могут включать переходные билингвальные программы, в которых используется родной язык школьников — представителей меньшинств, до тех пор, пока они не вольются в англоговорящую среду. Это также предполагает признание различий в форме деятельности, таких как ярмарки и дни национальной кухни. В школах с таким уровнем поддержки многообразия используются мультикультурные программы, и родной язык может использоваться в школьных новостях.

Уважение — третий уровень мультикультурного образования. Уважение означает восхищаться другой культурой и це-

нить ее. Такое отношение служит основой для организации процесса обучения, который предполагает введение программ билингвального обучения, где родной язык используется не только как «мостик» к английскому, но и сам по себе. В процессе обучения принимается позитивное общение с родителями. В учебном плане опыт и ценности школьников — представителей национальных меньшинств используются как основа для развития их грамотности. Поощряется различный подход школьников к оценке действительности, в результате чего дети развивают свой способ видения мира.

Утверждение, солидарность и критика — самый высокий уровень поддержки многообразия, он основан на положении, что самые лучшие результаты обучения — когда школьники учатся вместе решать проблемы, даже если это достаточно трудно. Это означает признание языка и культуры школьников и их семей как законных и использование их как подходящий способ обучения, а также подразумевает и то, что культура не есть нечто неизменное. В связи с тем, что мультикультурное образование рассматривает вопросы равенства и социальной справедливости всех людей, базовые ценности разных народов часто бывают диаметрально противоположны, конфликт может быть неизбежным[1]. Отличие этого уровня от других в признании того, что конфликта не пытаются избежать, его принимают как неизбежную часть процесса обучения.

Пассивное восприятие привычного положения дел какой-либо культуры является несовместимым с задачами мультикультурного образования. Простая замена одного мифа на другой противоречит принципам мультикультурного образования, так как ни одна культурная группа не является вышестоящей по отношению к другим. На этом уровне школьники не только имеют положительный опыт, принимая «разнообразие», но и бросают ему вызов. М. Калантис и Б. Коуп (Kalantzis M., Cope B.) говорят, что «мультикультурное образование должно не только показывать положительные стороны многообразия, но и более фундаментальные вопросы, которые вытекают из общения многообразных групп в обществе, и базовые вопросы материальной жизни в том же пространстве — процесс, который может вызвать конфликт и страдания» (Kalantzis M., Cope B.). Такие фундаментальные вопросы трудно и даже невозможно уладить, и они могут включать разные ценности по вопросам уважения, власти, семьи, роли мужчины и женщины.

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. — P. 385.*

По мнению Нието, мультикультурное образование идеализирует культурное понимание. Если мы не можем выйти за пределы собственного культурного опыта посредством рефлексии и критики, мы не можем понимать другую культуру. Для школьников этот процесс начинается с чувства солидарности с другими, теми, кто отличается от них. Будучи основанной на уважении, критика является необходимой и здоровой. Без критики существует опасность, что мультикультурное образование может служить цели лишь восхваления и вознесения реальности в застывшие истины.

В школе стадия утверждения, солидарности и критики означает учитывать идентичность школьников последовательно, критически. Это происходит не посредством создания этнических анклавов, хотя в недемократических обществах это тоже может быть ступенью развития. Это означает создавать мультикультурную среду, в которой учитываются интересы всех школьников, например, посредством программ билингвального обучения, когда родной язык школьников осмысленно используется и поддерживается в академической среде. Учебный план характеризуется как учитывающий принципы мультикультурализма и включает самое разнообразное содержание. Учителя ожидают высоких результатов от всех школьников. Семьям оказывают поддержку и поощряют их сотрудничество со школой, так как они являются первыми и самыми важными учителями школьников. Их опыт, мнения и предложения учитываются и внедряются в школьные программы и процесс обучения и воспитания. С другой стороны, семьи будут вовлечены в деятельность и будут сталкиваться с мнениями и опытом, которые отличны от их собственных, что поможет им расширить свой кругозор.

Естественно, что не всегда мультикультурное образование не может быть воплощено строго по предложенным уровням. Эта модель представляет теоретический путь понимания, как различные уровни мультикультурного образования могут проявляться в школе. Любой уровень мультикультурного образования предпочтителен монокультурному образованию. Четвертый уровень является самым высшим в поддержке мультикультурного образования.

Четвертого уровня очень трудно достичь по разным причинам, включая отсутствие других моделей в школьной практике. Именно там сталкиваются с прямо противоположными ценностями и образом жизни, и эта ситуация серьезно испытывает границы терпения участников общения. Общение с людьми, у которых другие правила гигиены, обычаи принятия пищи,

религиозные обряды, часто становится серьезным испытанием. Например, если мы верим в равенство мужчин и женщин, а в классе есть семьи, где главенствующая роль мужчины, если нужно общаться с родителями, которые считают, что обучение не нужно их детям, если религия запрещает чьим-то детям принимать участие в какой-либо деятельности, кроме академической, — все эти ситуации проверяют нашу способность к принятию и солидарности.

Культурные ценности и традиции народов отражают лучшие стратегии выживания в определенный исторический момент. Иногда то, что внедрила определенная группа людей как подходящую стратегию, может рассматриваться другими как варварские и нецивилизованные методы. Из-за того, что каждая культурная группа развивалась в особом контексте, мы никогда не сможем придти к общему решению по поводу того, какие традиции являются самыми лучшими.

Один из способов удержать эту точку зрения — постановка акцента на гражданские права. Эти права обязывают уважать достоинство, признавать равенство. Иногда взгляды и поведение людей определенной группы так сильно противоречат этим правам, что представителям других народов невозможно воспринимать эти нормы поведения. В таких случаях неприятия норм и традиций, говорит Нието, необходимо опираться на более универсальные права и законы.

В заключение С. Нието подчеркивает, что очень трудно ввести мультикультурное образование. Достаточно трудно, а подчас и невозможно решать конфликты, связанные с культурными различиями. Некоторые ценности вообще неприемлемы, и необходимо принимать этот факт. Общество традиционно решает этнические конфликты единственным путем, в пользу доминирующей культуры. Редки попытки каких-либо переговоров. С. Нието считает, что мультикультурное образование может рассматриваться как путь проведения мирных переговоров между представителями разных культур[1].

Антирасистское образование: C. Sleeter

К. Слитер (1989) поддерживала идею о том, что мультикультурное образование служит формой противостояния дискриминации. В отчете о своих двухгодичных исследованиях Слитер исследовала влияние изучения «социальной справедливости» на становление мультикультурного образования (на-

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. — P. 387.*

чиная от влияния на личные взгляды и поведение школьников до необходимости систематических реформ). Весь процесс реформирования школьной политики в русле идей мультикультурализма определяется в целом как процесс, в котором школы работают с подавляемыми группами[1].

Взгляд Слитер на мультикультурное образование представляется как процесс систематических реформ. Она обратилась с призывом к своим коллегам воплотить все идеи мультикультурализма на практике. Слитер говорит о важности личной ответственности учителей в предотвращении расизма и превосходства белых. Она ставит акцент на личную ответственность учителя как главного участника перемен в реализации мультикультурного образования и в предотвращении преград к его воплощению. Слитер часто цитирует С. Нието, которая говорит о том, что идеи мультикультурного образования должны служить основой для образовательных реформ.

Вопросы-задания

1. Выделите основные философские, психологические, педагогические, антропологические течения, которые находят свое отражение в концепциях мультикультурного образования. Какие общие идеи их объединяют?
2. Охарактеризуйте основные этапы развития идей мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии. Выделите в них общее и особенное.
3. В чем сущность концепций перехода от моно- к мультикультурному образованию?
4. Дайте характеристику основным концепциям мультикультурного образования.

Тематика рефератов

1. Идеи мультикультурализма в философских, психологических и педагогических концепциях США, Канады и Австралии.
2. Развитие идей и концепций мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии.
3. Концепции мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии.

[1] *Sleeter C. E., Grant C.A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to race, Class, and Gender (4th ed.). — New York: Wiley, 2002.*

4. Особенности реализации идей мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии.
5. Особенности реализации концепции «равенства образовательных возможностей» в США, Канаде и Австралии.

Рекомендуемая литература

1. Балицкая, И. В. Поликультурное образование: учеб. пособие / И. В. Балицкая. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2003. — 60 с.

2. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. — М.: изд-во УРАО, 2003. — 232 с.

3. Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. — М.: Academia, 2008. — 304 с.

4. Дмитриев, Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. — 1999. — № 7. — С. 107–117.

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

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

7. Волкова, А. А. Система школьного образования Австралии и других англоязычных стран: авт. программа спецкурса / А. А. Волкова. — Новосибирск: НГПУ, 2003. — 38 с.

Глава 4
Развитие идей мультикультурализма в мононациональных государствах (на примере Республики Корея)

4.1. Изменение национального и этнического состава корейского общества

Процессы глобализации в современном мире не оставили без изменений даже самые традиционные мононациональные общества. Корейское общество, которое долгие годы считалось мононациональным, стало на путь перемен. Республика на волне экономического роста, достигшая определенного уровня демократии, быстро трансформируется в мультикультурное общество. Согласно данным Корейской культурно-информационной службы при Министерстве культуры и туризма (http://www.mct.go.kr) количество иностранцев, долговременно проживающих в Корее, на 24 августа 2007 г. превысило отметку в один миллион человек (2 % населения страны). Годовой прирост численности иностранцев составил 15 %[1].

Хотя эта цифра может показаться совсем незначительной, поскольку соответствует всего лишь 2% населения страны, однако для большинства корейцев, которые привыкли считать Корею мононациональным государством, эта новость оказалась шокирующей. Кроме того, в настоящий момент в Корее проживают иностранцы более чем из 40 стран. К тому же, если к числу постоянно проживающих добавить тех, кто приезжает в страну на короткий срок в качестве туристов, на учебу, в деловые поездки, работать по контракту и т. п., то получится весьма внушительная цифра, которая, согласно прогнозам, в

[1] *Ким Ынми. Мультикультуризация Кореи: в поисках иностранных кварталов в Сеуле // Koreana. — 2008. — Т. 4. — № 2. — С. 14–23.*

дальнейшем будет только расти. В таблице 2 указано, представители каких стран постоянно проживают в Республике Корея в настоящее время. Данные показывают, что Республика Корея на волне экономического роста и достигшей определенного уровня зрелости демократии быстрыми темпами трансформируется в мультикультурное общество.

Таблица 2

Иностранцы, проживающие в Корее, по национальностям

Страна	Численность	Страна	Численность
Китай (этнические корейцы)	550 103 (367 147)	Бангладеш	12 941
США	114 808	Пакистан	10 432
Вьетнам	74 564	Россия	9 969
Филиппины	50 894	Индия	7 539
Таиланд	46 858	Камбоджия	5 912
Япония	35 746	Непал	5 546
Монголия	34 245	Австралия	5 388
Индонезия	26 076	Великобритания	4 691
Тайвань	26 057	Мянмар	4 101
Узбекистан	20 178	Германия	3 397
Канада	17 013	Другие	37 781
Шри-Ланка	14 256		
ИТОГО: 1 118 495			

1. Источник: Данные иммиграционной службы Министерства юстиции Республики Корея (2008)

Одним из основных источников пополнения многонационального состава страны считают межнациональные браки. До недавнего времени в корейском обществе случаи этнически смешанных браков были единичными. При этом в основном этнические кореянки вступали в брак с мужчинами-иностранцами. Однако в настоящее время увеличивается количество жен-иммигранток, которые заключают брак с этническими корейцами, гражданами Южной Кореи. Женщины азиатских государств выходят замуж за корейцев, становясь при этом членами корейского общества, рожают детей и продолжают жить в Корее (см. табл. 3).

Таблица 3

Процентный уровень и количество межнациональных браков в Южной Корее (1990–2004)

Год	Кол-во зарег. браков	Межнациональные браки		Жена-иностранка		Муж-иностранец	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
1990	399 312	4 710	1,2	619	0,2	4 091	1,0
1991	416 872	5 012	1,2	663	0,2	4 349	1,0
1992	419 774	5 534	1,3	2 057	0,5	3 477	0,8
1993	402 593	6 545	1,6	3 109	0,8	3 436	0,9
1994	393 121	6 616	1,7	3 072	0,8	3 544	0,9
1995	398 484	13 494	3,4	10 365	2,6	3 129	0,8
1996	434 911	15 946	3,7	12 647	2,9	3 299	0,8
1997	388 591	12 448	3,2	9 266	2,4	3 182	0,8
1998	375 616	12 188	3,2	8 054	2,1	4 134	1,1
1999	362 673	10 570	2,9	5 775	1,6	4 795	1,3
2000	334 030	12 319	3,7	7 304	2,2	5 015	1,5
2001	320 063	15 234	4,8	10 006	3,1	5 228	1,6
2002	306 573	15 913	5,2	11 017	3,6	4 896	1,6
2003	304 932	25 658	8,4	19 214	6,3	6 444	2,1
2004	310 944	35 447	11,4	25 594	8,2	9 853	3,2
1990~ 2004	5 568 489	197 634	3,5	128 762	2,3	68 872	1,2

1. Источник: статистический центр, результаты миграции населения (браки и разводы) http://kosis.nso.go.kr (обработан Соль Тон-хун, 2005)

В таблице 3 приведены основные статистические данные о количестве межнациональных браков в период с 1990 по 2004 гг. До 1994 г. наблюдается умеренное увеличение числа жен-иностранок. В 1995 г. по сравнению с предыдущим годом количество межнациональных браков увеличилось в два раза, количество жен-иммигранток – в три раза. Далее процентный уровень остается почти неизменным. В период с 2003 по 2004 гг. наблюдается резкий скачок процентного уровня не только межнациональных браков, но и количества жен-иностранок. Таким образом, за последние 10 лет из 100 человек примерно 11 вступают в межнациональный брак, из 100 мужчин примерно 8 человек берут в жены женщин-иностранок.

Это связано с тем, что в середине 80-х гг. в корейском обществе остро стояла проблема брака среди мужчин из деревень и поселков. С начала 90-х гг. началась кампания по содействию

деревенским мужчинам в поиске спутницы среди соотечественниц из Китая. Этот факт можно считать началом волны межнациональных браков в Южной Корее.

В настоящее время география этнически смешанных союзов значительно расширилась. Если в 90-х гг. прошлого века корейцы вступали в брак главным образом с представителями США, Японии и Китая, то теперь среди вступающих в брак с корейцами много выходцев из Юго-Восточной Азии, Европы и стран Океании. В частности, резко возросло количество браков с выходцами из Юго-Восточной Азии, особенно из Вьетнама. Можно сказать, что в настоящий момент браки между корейцами и женщинами из Юго-Восточной Азии уже стали обычным делом и ни у кого не вызывают удивления. В 2005 г. число женщин, вступивших в межнациональный брак, составляло свыше 55 000 человек (см. табл. 4).

Таблица 4

Женщины-иностранки, вступившие в этнически смешанный брак

Страна	**Численность**
Китай (этнические кореянки)	26 478
Китай (китаянки)	11 602
Вьетнам	5 993
Япония	7 163
Филиппины	3 771

1. Источник: Данные иммиграционной службы Министерства юстиции Кореи (2005)

Рост числа этнически смешанных семей является свидетельством того, что Корея постепенно становится обществом культурного многообразия. По данным 2007 г. количество иммигрантов, приехавших в Корею на постоянное место жительства в результате заключения браков с подданными Кореи, составило 110 361 человек, т. е. 14 % от числа всех длительно проживающих в Корее иностранцев. По статистике один из десяти супругов-иностранцев принимает корейское гражданство и таким образом интегрируется в корейское общество в качестве гражданина Кореи. Специалисты прогнозируют, что примерно к 2020 г. один из пяти браков, заключенных в стране, будет межнациональным.

Таким образом, резкое увеличение числа межнациональных браков за столь короткий промежуток времени свидетельствует о больших изменениях, происходящих в корейском обществе. Однако общество не готово к столь быстрым переменам. В связи с чем большинство женщин, одержимых желанием выйти удачно замуж, вступая в брак с корейскими мужчинами, зачастую не зная ни корейского языка, ни культуры, сталкиваются с рядом проблем.

С ростом межнациональных браков растет и число детей, родившихся в этнически смешанных семьях. В 2007 г. количество таких детей, посещающих школу, составило 13 445 человек, что в два раза больше, чем в предыдущем году. Предполагается, что именно эти дети в будущем, сформировав основу корейского общества, станут главной движущей силой на пути превращения Кореи в подлинно мультикультурное общество.

В Корее выделяют три группы детей из этнически смешанных семей, проживающих постоянно на территории Кореи: дети, родившиеся в этнически смешанных семьях, в результате заключения межнационального брака одного из родителей с гражданином Кореи; дети, родители которых приехали в Корею на заработки; дети из семей беженцев из Северной Кореи.

В 1997 г. вступил в силу закон о гражданстве, согласно которому все дети, рожденные в межнациональном браке, являются полноправными гражданами Кореи. В 2003 г. была сделана поправка к Закону о начальном и среднем образовании, в результате чего государство гарантировало право на образование детей иностранных рабочих, в том числе нелегальных.

Доказательством быстро растущего этнического и культурного многообразия Республики Корея могут служить существующие в Сеуле иностранные кварталы различного типа, являющиеся местами сосредоточения иностранцев. Именно в столице Кореи городе Сеуле проживает 28 % всех иностранцев, прибывших в страну. Среди иностранных кварталов нужно назвать квартал Сорэ, объединяющий районы Панъбэ-донъ и Панхо-донъ — места компактного проживания французов; мусульманский квартал, сформировавшийся вокруг мечети в районе Итхэвон; «Монгольскую башню», расположенную в районе стадиона Тонъдэмун, в которой находятся турагентства, рестораны, булочные и салоны красоты, управляемые монголами; филиппинский квартал Хехва-донъ, где каждое воскресенье собираются филиппинцы, вместе предаются ностальгии, совершают богослужения или продают и покупают товары; квартал китайских иммигрантов в районах Мен-донъ, Еннам-донъ и др.; небольшой японский квартал под названием «Литтл Токио» («Маленький Токио») в районе Ичхон-донъ; расположенную в районе Карибон-донъ округа Куро улицу Енбен, центром которой являются церковь и торговые ряды, где проживают этнические корейцы из Китая, являющегося источником самого

большого количества иммигрантов, приезжающих в Корею[1].

В зависимости от своего предназначения иностранные кварталы в Сеуле делятся на два типа: иностранный квартал как место постоянного проживания группы иностранцев, прибывших из одной страны или принадлежащих одной национальности или вероисповеданию, и иностранный квартал как островок иностранной культуры, являющийся по преимуществу местом для встреч и общения с соотечественниками. Кварталы первого типа являются образцами типичных компактных поселений представителей одной национальности, которые можно было легко обнаружить на начальном этапе иммиграции в развитых странах, отличающихся высоким притоком иностранных переселенцев, например таких, как США или Канада. Они представляют собой места компактного проживания иностранцев, которые не смогли интегрироваться в новое для них общество и предпочли существование в замкнутой среде своих соотечественников. Если посмотреть на тенденции развития других государств, то можно обнаружить, что со временем подобные поселения поглощаются, а их обитатели ассимилируются местным населением. И чем стремительнее экономическое развитие страны, тем быстрее идет этот процесс. В результате этого с течением времени такие места компактного проживания иностранцев либо полностью исчезают, либо переходят во владение переселенцев последующих волн иммиграции. Но что касается Сеула, то, несмотря на то, что уже сменилось одно поколение иммигрантов, иностранные кварталы первого типа по-прежнему существуют в нем в своем первоначальном виде, не претерпев значительных изменений. По мнению специалистов, причина данного положения дел заключается в том, что недостаток толерантности и непонимание концепции мультикультурного общества не позволили корейцам принять иностранцев в свои ряды. Среди типичных образцов иностранных кварталов первого типа в Сеуле можно назвать квартал этнических корейцев из Китая, французский квартал, японский и др.

Кварталы второго типа, т. е. иностранный квартал как островок иностранный культуры, хотя и не являются местом постоянного проживания объединения соотечественников, тем не менее представляют собой пространство, предоставляющее возможность людям, принадлежащим одной культуре,

[1] *Ким Ынми. Мультикультуризация Кореи: в поисках иностранных кварталов в Сеуле // Koreana. — Сеул, 2008. — Т. 4. — № 2. — С. 14–23.*

регулярно собираться и общаться друг с другом. Подобные кварталы считаются оригинальной «формой коммуникации» иностранцев, наблюдаемой только в Корее, которая не является государством со сколько-нибудь значительной историей иммиграции. Эти культурные пространства, не являющиеся местами постоянного проживания иностранцев, возникают на непродолжительное время. Благодаря существованию таких мест соотечественники получают возможность поговорить на родном языке, порадовать себя блюдами своей национальной кухни, совершить богослужение в соответствии с собственным вероисповеданием да и просто обменяться новостями. В качестве примеров подобных пространств можно назвать мусульманский, монгольский и другие кварталы.

Значительный прирост иностранцев, проживающих в Корее, свидетельствует о том, что южнокорейское общество быстро меняется по расовому и этнокультурному составу. Раньше в Корее как мононациональном государстве не было необходимости разделять понятия «нация» и «этническая группа»; предполагалось, что «гражданин Кореи» должен быть корейцем по национальности. Однако в настоящее время гражданами Кореи становятся представители других наций, а этнические корейцы становятся гражданами других государств.

Активный обмен между различными культурами, центрами которых являются иностранные кварталы, продолжается и сейчас. Позитивные изменения, происходящие в последнее время в стране, дают нам надежду на то, что в скором будущем Сеул станет настоящей мировой столицей, гордящейся своим культурным многообразием, а Корея вступит в эпоху подлинной глобализации.

Активный обмен между различными культурами, центрами которых являются иностранные кварталы, продолжается и сейчас. Позитивные изменения, происходящие в последнее время в стране, дают надежду на то, что в скором будущем Сеул станет настоящим многокультурным центром, гордящимся своим культурным многообразием, а Корея вступит в эпоху подлинной глобализации[1].

4.2. Два взгляда на мультикультурное общество

В Республике Корея формируются различные мнения по поводу многообразия общества. В процессе сопротивления япон-

[1] *Чжо Ханнок. Тамунхва сахвеесо хангуго кеюк паньан (Обучение корейскому языку детей из межнациональных семей) // Сэ куго сэнъхваль (Современный корейский язык). — Сеул, 2008. — № 18. — С. 23–42.*

ским колонизаторам в период колониальной оккупации Кореи Японией (1910–1945), для того чтобы сделать более рельефными культурные различия между Кореей и Японией, получила свое развитие идеология этнического национализма. Корни этого национализма настолько глубоко проникли в сознание, что даже после освобождения Кореи эта идеология не только не исчезла, но и укрепилась. Существует мнение, что она была применена и при создании концепции «единой Кореи», сторонники которой настаивают на том, что объединение Севера и Юга Корейского полуострова, население которого в течение несколько тысяч лет жило как один народ, является не только естественным, но и жизненно необходимым. Таким образом, идеология этнического национализма, ставящая во главу угла кровные узы и разделение единых культурных ценностей, естественным образом пустила корни и довольно прочно закрепилась в Корее.

Однако в противоположность распространенному мнению о корейском национализме результаты недавних опросов общественного мнения показали, что для современных корейцев критериями определения человека как корейца являются вовсе не кровные узы или этническая принадлежность к корейской нации. Для того чтобы выяснить, каким критериям должен соответствовать человек, чтобы считаться корейцем, было проведено анкетирование. В качестве критериев, связанных с наличием кровного родства или принадлежности к корейской культуре, были предложены следующие: «один из родителей должен быть корейцем», «человек должен быть рожден в Корее», «человек должен разделять и продолжать корейские культурные традиции» и т. п., а в качестве критериев, связанных с политическими и юридическими моментами, респондентам предлагались следующие варианты: «человек должен уважать корейские законы и политическую систему», «человек должен способствовать развитию Кореи», «человек должен иметь корейское гражданство», «человек должен сам считать себя корейцем» и т. д.[1]

В результате опроса выяснилось, что наибольшее число респондентов в качестве критерия, которому должен соответствовать человек, чтобы считаться корейцем, выбрали варианты «он сам должен считать себя корейцем» и «он должен иметь корейское гражданство». Это означает, что на самом деле осознание себя как нации основано не на этническом национализме, а, скорее, на политических и юридических моментах. Кроме того, в результате опроса было выяснено, что более 50 % респондентов поддерживают идею предоставления корейского гражданства иностранцам, рожденным на территории Кореи. При этом было также обнаружено, что корейцы в возрасте от 20 до 40 лет не только считают более важными политические и юридические факторы, но и гораздо более благосклонно относятся к идее принятия закона о натурализации иностранцев и о принципе подсудности по гражданской принадлежности, чем представители старшего поколения. Эти результаты изучения общественного мнения убедительно показывают, что многие корейцы уже сейчас обладают демократическим образом мышления и зрелой системой ценностей, достойных членов мультикультурного общества.

Однако не все граждане Кореи придерживаются подобных взглядов. Достаточно распространенным является мнение о необходимости высылки из страны на родину тех иностранных рабочих, у которых истек срок контракта. Помимо этого, некоторые из тех, кто в целом демонстрируют свою открытость, поддерживая политику оказания помощи переселенцам, одновременно крайне отрицательно относятся к тем мерам, которые предпринимаются для поддержки культурных и расовых меньшинств.

Корейцы двойственно относятся к многообразию общества как на уровне самосознания, так и на уровне отношения к государственной политике в этой сфере. Внутренне, на уровне эмоций, корейцы готовы к тому, чтобы принять идею мультикультурного общества и стать его полноценными членами. Однако на самом деле они еще не до конца осознают тот факт, что для того, чтобы мультикультурное общество сформировалось и стало развиваться, необходимо реформировать как социальную сферу, сделав ее более гибкой и разнонаправленной, так и систему общественной поддержки нуждающихся.

Исследования подтверждают тот факт, что многие корейцы уже готовы к тому, чтобы принять идею мультикультурного общества и стать его полноценными членами. Однако специалисты и государственные деятели подчеркивают, что этого далеко недостаточно для формирования и развития полноценного мультикультурного общества. Они подчеркивают необходимость реформирования социальной системы для того, чтобы сделать ее более гибкой и разнонаправленной, а также создать систему общественной поддержки нуждающихся. Они предполагают, что первопричина двойственного отношения к много-

[1] *Чхве Хен. Два взгляда на мультикультурное общество // Koreana. – Сеул, 2008. – Т. 4. – № 2. – С. 26–29.*

образию состоит в том, что в процессе резкой трансформации в мультикультурное общество корейцам не хватило времени, для того чтобы сформировать собственное мнение и продумать свою позицию относительно столь быстрых и радикальных перемен.

Чтобы члены социума, отличающиеся друг от друга как внешне, так и на уровне культурных особенностей, могли мирно и гармонично сосуществовать, признается необходимость разработки и внедрения такой государственной и общественной системы, которая могла бы контролировать факторы, потенциально способные вызвать конфликт и разрешать проблемы по мере их возникновения. Кроме того, требуется модернизация образовательной системы, которая заранее информировала бы будущих членов мультикультурного общества о тех трениях и проблемах, с которыми они могут столкнуться, обучала бы их способам решения этих проблем и помогала бы выходить из сложных ситуаций.

Специалисты также предостерегают от преждевременного суждения о том, что постоянный приток иностранцев в Корею автоматически создаст в стране мультикультурное общество. Для того чтобы эмоциональная открытость переросла в реальную каждодневную толерантность к людям с другой внешностью и культурными привычками, необходимо реформировать не только систему образования, но и всю систему поддержки представителей иных культур в Корее.

Говоря о мультикультурном обществе, в Корее подразумевают не просто банальное сосуществование представителей различных рас и национальностей на одной определенной границами территории. Подразумевается общество, в котором мирно и гармонично уживаются все его члены с самыми разнообразными культурными традициями и привычками.

Таким образом, исходя из сложившихся условий, очевидна необходимость внедрения специальных образовательных программ, нацеленных на воспитание культурной толерантности и развитие представлений о многообразии культур. Утверждают, что нужны также и продуманная поддержка и пропаганда культурной терпимости, формирование восприятия культурно-отличных людей как равных членов корейского общества.

На сегодняшний день, как отмечают специалисты, недостаток толерантности и непонимание концепции мультикультурного общества не позволяют многим корейцам принимать иностранцев в свои ряды.

Позитивные изменения, происходящие в последнее время в стране, дают надежду на то, что в скором будущем Корея

станет многонациональным государством, гордящимся своим культурным многообразием, и вступит в эпоху подлинной глобализации.

4.3. Идеи демократии и толерантности в философии образования Кореи

Корейская национальная система обучения и воспитания опирается на вековые традиции конфуцианской культуры, философию «хоньик инган» («благожелательность ко всем людям»), в основе которой лежит конфуцианский гуманизм, буддийское чувство равенства и милосердия. В азиатской цивилизации конфуцианство сформировалось в качестве методологии образования и воспитания человека[1].

«Благо для всего человечества» — с такого лозунга начинается история страны, с таким лозунгом она развивается и процветает. Выбранная еще в древности система образования не привела страну к отсталости и упадку, а, наоборот, явилась основой создания крепкого демократического государства, строителями которого стали, естественно, корейцы, воспитанные на принципах идеологии *«хоньик инган»*.

Идеи конфуцианства и идеология *«хоньик инган»* связаны одной целью — созданием идеального человеческого общества, которое мыслилось, прежде всего, как результат огромной работы человека над самим собой. Идея самоусовершенствования личности, в основе которой лежит процесс приобщения с помощью образования и общения к высокой духовной культуре, пронизывает учение Конфуция и является стержнем течения «хоньик инган». Данная идеология повлияла не только на мировоззрение и образ жизни корейского народа, но и на образование и воспитание, что было зафиксировано в официальных документах.

Характер школьного образования был определен Законом об образовании, принятым 31 декабря 1949 г., который взял курс на демократическое воспитание. В его основу была заложена философия «хоньик инган» — воспитание человека, стремящегося к всеобщему благу. Часть I, статья 1: «Следуя великим идеалам «хоньик инган», образование имеет своей целью помогать всем людям в совершенствовании их индивидуальных характеров, развитии самостоятельности и приобретении качеств гражданина, необходимых для участия в строительстве демократического государства и обеспечении процветания все-

[1] *Сон Ильджэ. Саго кеюгый иронхва сильдже. (Теория и практика философии образования). — Сеул, 1989. — С. 53.*

го человечества». В этой концепции нашел отражение специфический подход Кореи к решению назревших проблем образования, главным направлением в реформировании которого стала его демократизация[1].

Согласно принципам идеологии *«хоньик инган»* человек в процессе обучения должен был познать самого себя. Только осознав себя как личность, обладающую достоинствами и недостатками, человек мог добиться установления гармоничных отношений с окружающим миром, и в первую очередь с другими людьми. Сущность любого человека представляет собой неразрывное единство двух начал — светлого и темного. Задача просвещения и образования состоит в том, чтобы через повседневную деятельность раскрывать светлое начало человека и тем самым способствовать прогрессу общества в целом. Чтобы объяснить суть и смысл жизни отдельного человека, Бог подчеркивал важность гармонии человеческих отношений в обществе и «не признавал» деления людей на сословия. Человеческие отношения должны строиться не на основе личной выгоды, а на принципах гуманной нравственности.

Корейская нация, воспитанная по принципу идеологии «хоньик инган», имеет характер, свойственный настоящему национальному характеру. С древних времен китайцы называли корейцев «добрыми людьми», «нация, которая лучше уступит, чем будет драться», «вера у них крепкая, девушки молчаливые, нераспущенные». *«Хоньик инган»* предполагает сохранение национальных ценностей, собранных на протяжении всей истории нации, и достижение величия человечества и его счастья. Понятие «человечество» охватывает как индивидуального человека, так и общину в целом. В этом проявляется сознание корейского народа.

Основополагающие принципы идеологии «хоньик инган» актуальны и в современной корейской педагогике. Корейское руководство понимает, что модернизация общества выходит далеко за рамки экономического развития. Она требует глубинных перемен в политической, социокультурной и духовной областях. Это — преобразование ценностных ориентаций общества, стиля и качества его жизни, общественных отношений, а в конечном итоге — изменение самой личности человека. Передовые деятели образования приступили к переориентации всей теории и практики педагогики на воспитание личности. Эта проблема была поставлена в Корее принципиально по-иному,

[1] *Корея. Справочник. — Сеул: Корейская служба информации, 1993. — С. 534.*

в свете строительства современной духовной цивилизации. Ряд ученых предлагает определить воспитание новой личности конечной целью реформ и создать необходимые для этого условия, в частности, пробудить самостоятельность и субъектность в каждом участнике образовательного процесса.

В 90-х гг. резко активизировались общегуманистические поиски корейских педагогов и ученых смежных областей знаний, направленные на выявление автономности и самореализации личности учащегося, его неповторимой индивидуальности. Они воплотились в ряде школьных экспериментов, включающих разработку новых дидактических приемов в организацию учебных программ и педагогику сотрудничества. На страницах педагогической печати постепенно пробивала дорогу более объемная гуманистическая концепция модернизации образования: «Человек — исходная точка образования», «Все для человека». «Воспитание качеств» современного корейца в 90-х гг. официально провозглашено главным содержанием идейно-нравственной подготовки учащихся[1].

При этом для корейской системы образования характерен последовательный эгалитаризм (стремление дать всем поступающим равные шансы независимо от финансового положения семьи и места проживания абитуриента). Эгалитаризм (франц. egalitarisme, от egalite — равенство) проповедует всеобщую уравнительность как принцип организации общественной жизни, и основным, в идеале единственным, его критерием должны быть личные знания и способности[2].

4.4. Государственная политика мультикультурализма в Республике Корея

Дискуссия на тему мультикультурного общества началась в Корее совсем недавно. В апреле 2006 г. корейское правительство выдвинуло концепцию «создания открытого мультикультурного общества» в качестве модели развития и обнародовало план социальной помощи иммигрантам и лицам из этнически смешанных семей. Данная инициатива была подхвачена различными правительственными ведомствами, которые, в свою очередь, выдвинули планы мероприятий, направленных на формирование мультикультурного общества. Так, Министерство гендерного равенства и семьи (http://www.mogef.go.kr) выступило с планом «Образовательной программы, направлен-

[1] *Сон Инсу. Хангук кеюкса. (История образования Республики Кореи). — Сеул, 1992. — С. 156.*

[2] *www.russ.ru/politics/20011108-lan.html*

ной на понимание концепции мультикультурности», Министерство культуры и туризма (http://www.mct.go.kr) обнародовало план проведения мероприятий по ознакомлению граждан Кореи с различными культурами, а Министерство образования и человеческих ресурсов (http://www.moe.go.kr) представило проект мер по оказанию образовательной поддержки этнически смешанным семьям[1]. Таким образом, правительство фактически выдвинуло в качестве государственной задачи создание мультикультурного общества, ведущего обмен со всем миром, общества без дискриминации и изгоев. Подобный прогресс в позиции правительства, безусловно, оказывает положительное влияние на общественное мнение и способствует формированию более открытой позиции в отношении мультикультурного общества у простых граждан страны[2].

Создание информационной сети

Министерство юстиции Республики Корея (http://www.moj.go.kr) в настоящий момент работает над созданием информационной сети и организацией регулярных консультаций для психологической и другой помощи иностранцам, длительно проживающим в Корее, в частности членам этнически смешанных семей, а также тем, кто переехал в Корею, вступив в брак. Министерство оказывает поддержку для создания этой системы в 14 филиалах Иммиграционной службы Кореи по всей стране, чтобы помочь иностранным супругам корейских граждан адаптироваться к новой для них экономической, культурной и социальной среде, а также чтобы оградить их от дискриминации и предубеждений.

По данным 2007 г. для участия в деятельности этой структуры в 14 офисах Иммиграционной службы уже зарегистрировалось 14 860 человек[3].

В Министерстве юстиции планируют использовать эту информационную сеть для претворения в жизнь политики, направленной на интеграцию иностранцев в корейское общество, в частности путем регулярных консультаций с выборными представителями из числа жен-иностранок по каждой стране в каждом регионе Кореи. Кроме того, в Министерстве намерены неуклонно

[1] *Чжо Ханнок. Тамунхва сахвеесо хангуго кеюк панъан. (Обучение корейскому языку детей из межнациональных семей) // Сэ куго сэнъхваль (Современный корейский язык). — Сеул, 2008. — № 18. — С. 23–42.*

[2] *Чхве Хен. Усилия правительства и общественных организаций // Koreana. — Сеул, 2008. — Т. 4. — № 2. — С. 26–29.*

[3] *Там же. С. 30–31.*

развивать службу психологической помощи иностранцам, страдающим от эмоциональных и психологических проблем, которые возникают в процессе адаптации к жизни в чужой стране.

Значительное увеличение средств на поддержку этнически смешанных семей

Министерство здравоохранения и социального обеспечения (http://www.mohw.go.kr) уделяет много внимания поддержке этнически смешанных семей. Так, количество Центров поддержки иностранным супругам и мультиэтническим семьям выросло с 38 в 2007 г. до 80 в 2008 г. Вслед за этим столь же значительно возросли и суммы, выделяемые корейским правительством на поддержку образования детей из этнически смешанных семей и обучение корейскому языку супругиностранок, расходы на которое выросли с 2 млрд. 300 млн. вон в 2007 г. до 18 млрд. вон в 2008 г.

Среди различных проектов министерство планирует прилагать особые усилия для продвижения мероприятий по оказанию образовательной помощи на местах, к которым относятся «Служба помощи в изучении корейского языка» и «Служба помощи в детском образовании». Такие службы, позволяющие получать помощь и поддержку в месте конкретного проживания, пользуются большой популярностью у иностранцев, которые являются основными пользователями этого вида образовательных услуг. Предполагается, что в 2008 г. услугами «Службы помощи в изучении корейского языка» воспользуются 6 000 человек, а «Службой помощи в детском образовании» — более 10 000 человек[1].

Предоставление рабочих мест и защита права на труд

Министерство труда (http://www.molab.go.kr) не только предоставляет иностранцам стабильные рабочие места, но и вводит систему лицензирования для нанимателей иностранной рабочей силы, с тем, чтобы защитить интересы и права иностранных трудящихся. Согласно этой системе при приеме на работу иностранцев наниматели обязаны заключать с ними стандартные трудовые контракты. Кроме того, эта система обязывает нанимателей обеспечивать иностранным работникам социальный пакет, включающий в себя страхование от невыплат заработной платы, страхование, гарантирующее благополучный выезд из страны после окончания срока действия контракта, и др., создавая, таким образом, для иностранных рабочих благоприятную, свободную от стрессов рабочую обстановку.

[1] *Чхве Хен. Указ. соч. С. 30–31.*

Помимо этого, несмотря на то, что иностранным трудящимся по закону запрещено менять место работы, теперь в случае наступления форс-мажорной ситуации, такой, как закрытие или приостановка деятельности предприятия, аннулирование нанимателем трудового контракта в одностороннем порядке и др., иностранцам разрешено менять место работы до трех раз.

Министерство намерено последовательно улучшать условия труда и рабочее окружение путем гарантирования иностранным трудящимся соблюдения основных прав трудящихся безо всякой дискриминации в соответствии с трудовым законодательством Республики Корея, включая страхование от несчастных случаев на производстве, обеспечение минимальной заработной платы и др., с тем, чтобы приезжающие в Корею на работу иностранцы могли с достоинством трудиться на корейской земле.

Открытие горячей линии для защиты прав и интересов женщин

Министерство гендерного равенства и семьи для профилактики преступлений в отношении иностранных женщин, проживающих в Корее, таких, как насилие в семье, сексуальное насилие, принуждение к занятию проституцией и др., с 2006 г. открыло эксклюзивную горячую линию помощи иммигранткам. Позвонив по номеру 1577-1366, женщины-иностранки могут получить по телефону консультацию по любым интересующим их вопросам.

В настоящий момент консультационный центр, который работает 365 дней в году, обеспечен кадрами, которые могут оказать консультационную помощь на вьетнамском, китайском, английском, русском, монгольском, тайском и других языках. Сотрудники центра обращают особое внимание на обеспечение анонимности для обратившихся за помощью женщин, а вся информация, поступающая от них в центр, считается строго конфиденциальной. Консультации проводятся в основном по трем аспектам: консультации по проблемам, связанным с проживанием в Корее, консультации по проблемам женщин и консультации по вопросам, относящимся к трудовой деятельности.

Тем не менее, на наш взгляд, нельзя не упомянуть и о тех недостатках, которые имеет проводимая в настоящий момент под руководством правительства политика, направленная на формирование мультикультурного общества. В проекте мер по оказанию образовательной поддержки этнически смешанным семьям, опубликованном Министерством образования и человеческих ресурсов, содержится инициатива по «превращению Кореи в плавильный котел (melting pot) культур». Согласно проекту с этой целью планируется оказывать помощь в образовании детей из этнически смешанных семей, воспитывать в корейцах дух мультикультурности, а также внести изменения в учебники и семейное воспитание с учетом новых реалий. Однако сам термин «плавильный котел» подвергся критике в США — в стране, где впервые стали использовать это выражение для обозначения государственной политики в отношении мультикультурного сообщества. Поскольку по сути своей эта политика была политикой метрополии в отношении своих колоний, направленной на уничтожение традиций и культуры аборигенов и навязывание им своих собственных культурных ценностей. В настоящий момент в США, когда переселенцы говорят об идеальном образе мультикультурного государства, они используют словосочетание «миска салата» (salad bowl), выражая им идею общества, члены которого мирно сосуществуют на территории США как полноправные американцы, не теряя при этом своей идентичности и не отказываясь от собственной культуры.

Создание мультикультурного общества не предполагает искусственной унификации культурного многообразия насильственным путем. Специалисты подчеркивают, что если Корея не откажется от идеи сделать из своего общества «плавильный котел», в котором мы намерены выплавить из различных культур некоторое подобие единой культуры по корейскому образцу, будет очень сложно создать здоровое и гармоничное общество.

Существует, однако, мнение, что государственная политика Кореи не поспевает за теми изменениями, которые происходят в обществе, быстрыми темпами превращающемся в мультикультурное сообщество людей. В связи с этим Правительство Кореи выдвигает ряд задач, которые следует решить для устранения этих несоответствий. Во-первых, необходимо внедрить гибкую систему предоставления гражданства, более толерантную к культурному и расовому разнообразию, а во-вторых, следует прививать корейцам новую систему ценностей и воспитывать в них новые гражданские качества — качества гражданина мультикультурного общества[1].

Современное корейское общество ставит перед собой задачу — выработать адекватную политику в ответ на происходящие из-

[1] *Чхве Хен. Усилия правительства и общественных организаций // Koreana. — Сеул, 2008. — Т. 4. — № 2. — С. 26—29.*

менения. В Республике Корея признают, что для того чтобы стать многонациональным и мультикультурным обществом, необходимо не просто признать существование культурных различий между своими гражданами, но и воспользоваться этим культурным многообразием как важным достоянием, создать на его основе новую культуру.

Определенное место в государственной политике Кореи отводится защите прав иностранцев, проживающих на территории Кореи. Большинство иностранцев, проживающих в Корее, не имеют корейского гражданства и, как следствие, политических прав. Поэтому без активных усилий корейского общества будет сложно достичь таких целей, как создание мультикультурного общества и защита прав иностранных переселенцев. Только тогда, когда и правительство, и его граждане, осознав подлинный смысл понятия мультикультурности и разделяя общее видение будущего страны, создадут культуру и выработают конкретные меры по помощи иммигрантам, общество культурного многообразия станет реальностью. В 2003 г. была сделана поправка к Закону о начальном и среднем образовании, в результате чего государство гарантировало право на образование детей иностранных рабочих, в том числе и нелегальных.

Государственная политика Республики Корея ориентирована на предоставление равных шансов в получении качественного образования всем членам общества. В пункте 1 статьи 31 Конституции Республики Корея говорится о том, что все без исключения граждане Республики Корея имеют право на получение образования, что является опорным пунктом в формировании стандартов системы образования на государственном уровне[1]. Утверждение о том, что «все граждане согласно своим способностям имеют равное право на получение образования», означает, что государство равноправно для всех обеспечивает получение качественного образования для того, чтобы человек мог развивать свои потенциальные способности. Что касается обязательного минимального образования, то нужно отметить, что оно предоставляется всем, при этом, благодаря своему разнообразию образовательных систем, подходит к каждому человеку с учетом индивидуальных способностей. Так как потребности населения в образовании различны, то наиболее выгодным будет подход не механического уравнения всех потребителей образования, а подход к каждому человеку отдельно как к личности. Так, в системе образования с акцентом на индивидуальность уровнем образования считается совокупность научных знаний, творческих способностей и личностных качеств.

[1] *Корея. Справочник. — Сеул: Корейская служба информации, 1993. — С. 535.*

В Основном законе об образовании раскрываются важнейшие стороны педагогического процесса. «Целью обучения и воспитания подрастающего поколения, — указывается в нем, — является самореализация индивида и формирование характера, привитие ему демократических взглядов и гражданских норм, развитие политической сознательности, чувства патриотизма и уважения традиций, гордости за национальную культуру, стремления к объединению корейского народа в едином государстве»[1].

4.5. Проблема педагогической поддержки и обучения детей из этнически смешанных семей

В результате бума межнациональных браков в период 1990–2000 гг. в настоящее время Республика Корея столкнулась с рядом педагогических проблем. По данным Национальной статистической службы Кореи на 2007 г. в Корее количество школьников из этнически смешанных семей составляло 13 445 человек. Из них ученики начальной школы — 87,1 %; ученики средней школы — 9,5 %; ученики старшей школы — 3,4 %.

Многие этнические дети сталкиваются с рядом проблем при поступлении в школу. Низкая успеваемость в связи с низким уровнем владения корейским языком; психологический стресс, причиной которого является проблема самоидентификации, в связи с чем ребенок в основном общается исключительно в среде своей этнической общины; потеря чувства гражданственности и др. (см. табл. 5).

Таблица 5

Причины, по которым дети из этнически смешанных браков испытывают ряд неудобств

Причина	Процент
Мама-иностранка	34,1 %
Языковой барьер	20,7 %
Нет особых причин	15,9 %
Отличия в привычках и поведении	13,4 %
Отличия во внешности	4,9 %
Другие	22,0 %

[1] *Кодынь хакке кеюк кваджень хэсоль (I). (Комментарий к законам и программам реформ старшей школы) // Кеюкбу (Министерство образования). — Сеул, 1999. — С. 5.*

1. Источник: материалы научно-практической конференции по мультикультурному образованию в Сеульском государственном университете (2008)

Задачи, которые в настоящее время стоят перед современной школой Республики Корея, требуют готовности как школы, так и учителей к их реализации. Считают, что современный образовательный процесс должен быть построен таким образом, чтобы учитывались особенности личности каждого ребенка, его этническая принадлежность, общий психологический контекст и особенности собственной педагогической индивидуальности учителя.

В Республике Корея признают, что значимую роль в воспитании и становлении подрастающего поколения играют матери, создав семью, они формируют внутрисемейные отношения. Однако матери-иностранки плохо или почти не владеют корейским языком. В связи с этим дети из мультикультурных семей испытывают большие трудности в языке, соответственно это отражается на уровне мотивации к обучению, развитии интеллекта, адаптации в обществе. Как следствие низкий процент детей, посещающих школу. В провинции Кенги 24,2 %, в г. Сеул 11,2 %, провинции Южная Чолла 9,6 %, провинции Северная Чолла 8,4 %, провинции Северная Кенсан 7,6 % и т. д. Большинство учащихся являются учениками начальной школы (87,1 %)[1].

Департамент помощи общественному образованию осуществляет широкомасштабную деятельность по оказанию помощи детям из мультикультурных семей в обучении и при поступлении в учебные заведения. В июле 2006 г. этим органом был сделан доклад о помощи в получении образования детям из мультикультурных семей. В докладе прозвучала мысль о принятии комплекса мер, таких как: повышение квалификации учителей, усовершенствование образовательной системы и учебников, расширение методов помощи для детей, создание системы взаимодействия с мультикультурными семьями, усовершенствование школьной программы, интенсивное обучение корейской культуре, проведение экзаменов для учителей для удостоверения их квалификации в корейском языке.

Затем в 2007 г. Департамент помощи общественному образованию в соответствии с предложенным планом выделил основные аспекты по контролю послешкольного образования, контролю обучения корейскому языку, улучшению и распространению учебного материала и программ обучения корейскому языку. Департамент предложил разработать и осуществить проекты, способствующие получению государственного образования детям из мультикультурных семей, и проекты для психологической и педагогической поддержки этих детей[1].

Для осуществления подобной деятельности широко привлекаются квалифицированные специалисты, проводятся научные исследования. Подчеркивается необходимость организации культурно-просветительской деятельности, в которую будут вовлечены профессора, знающие корейский язык как свой второй язык и владеющие другими языками.

На сегодняшний день такая система сложилась, и она получает ощутимую финансовую поддержку, однако правительство не удовлетворяют результаты данной работы. В связи с этим выдвигается новое требование более тесного взаимодействия с семьями таких детей, максимальный учет их особенностей и потребностей, адаптация существующих учебников и программ для более успешного изучения корейского языка. Знание корейского языка рассматривается как необходимое условие для того, чтобы стать полноправным членом корейского общества.

Отмечают, что сложившиеся системы обучения корейскому языку не соответствуют новым потребностям обучения и вновь создаваемые культурно-просветительские центры не могут решить этой проблемы. Кроме того, ощущается дефицит добровольных работников подобных центров, а также количество мест для обучающихся ограничено. Организация общественной помощи прилагает усилия для того, чтобы всем детям из мультикультурных семей были предоставлены места для обучения корейскому языку. В результате были предложены некоторые меры по улучшению качества преподавания корейского языка.

Во-первых, правительственные мероприятия должны четко следовать цели обучения корейскому языку членов мультикультурных семей. Но на самом деле до сих пор не ясна конечная цель этих мероприятий. Помимо изучения языка должна быть реализована стратегия мягкой адаптации и приспособления с точки зрения культуры. Необходимо осуществление подлинной передачи общественной структуры через понимание общественной культуры, которая исходит от языка и развивает способ-

[1] *Кеюк инджек чавонбу. (Министерство образования и развития человеческих ресурсов Республики Корея), 2007.*

[1] *Чжо Ханнок. Тамунхва сахвеесо хангуго кеюк панъан. (Обучение корейскому языку детей из межнациональных семей) // Сэ куго сэнъхваль (Современный корейский язык). — Сеул, 2008. — № 18. — С. 23–42.*

ность к более быстрому росту языковых навыков. Важна цель развития способностей межкультурного общения, вхождение в корейское общество.

Во-вторых, необходимо создавать такую систему обучения, которая будет учитывать уже имеющиеся знания и способности ребенка. Для того чтобы развить коммуникативные способности, необходимо передать образ мышления, шкалу ценностей того общества, язык которого изучают. Тот же принцип должен быть заложен в основу изучения корейского языка как иностранного. Изучение корейского языка должно быть построено на признании ценностей двух культур (корейской и культуры ребенка, изучающего его). Для развития качеств гражданина мультикультурного общества необходимо учить ребенка ценить различные общественно-культурные ценности. Кроме того, в содержание обучения включаются основные общественные знания из разных сфер научных знаний. Существенно необходима доработка и уточнение таких понятий, как «мультикультурное общество», «мультикультурное образование» и др. Реализация заданных целей невозможна без усилий учителей, для чего требуется повышение уровня их квалификации.

В-третьих, необходимо проводить мероприятия по совершенствованию преподавания корейского языка, для чего требуется установление сотрудничества с государственными отделами, осуществляющими систему мероприятий оказания помощи мультикультурным семьям. Среди подобных мероприятий (всего 13 пунктов) выделяют обращение к Президенту о проблеме социального неравенства и мер социальной помощи мультикультурным семьям. Среди них выделяют 8 Министерств, которые косвенно или напрямую связаны с проблемами преподавания корейского языка в мультикультурном обществе:

1. Департамент помощи общественного образования.
2. Министерство юстиции.
3. Министерство финансов и экономики.
4. Министерство культуры и туризма.
5. Министерство сельского и лесного хозяйства.
6. Министерство здравоохранения и социального обеспечения.
7. Министерство труда.
8. Союз женщин.

Деятельность этих Министерств направлена на организацию стажировки и переподготовки учителей и адаптацию учебных пособий. Подчеркивается важность создания взаимосвязанной системы работы этих Министерств по решению вышеуказанных вопросов, что видится необходимым условием достижения больших результатов.

В целом специалисты, в частности профессор Международной аспирантуры Женского университета Ихва г-жа Ким Ынми, отмечают, что для решения проблем детей из мультикультурных семей сложилась следующая практика:

1) открываются классы корейского языка и корейской культуры. При этом главное значение уделяют вопросам изучения корейского языка и культуры. Прежде всего обучают матерей-иностранок, т. к. ребенок большую часть времени находится с матерью;

2) открывают консультативные центры по вопросам поступления в школу, центры юридической помощи;

3) проводят политику сохранения ценностей двух культур, двух языков с помощью дополнительных учебных программ;

4) занимаются подготовкой учителей корейского языка, которые знают методику преподавания корейского языка как иностранного[1].

Безусловно, корейскому обществу предстоит решить еще немало проблем. Необходимы образовательные программы, которые с детских лет приучали бы корейцев к культурной толерантности и рассказывали о многообразии культур, нужны также и продуманная поддержка и пропаганда культурной терпимости.

Вопросы-задания

1. Проанализируйте причины, оказавшие наибольшее влияние на изменение этнического состава общества Республики Корея (РК). Выявите, какие нации и культуры составляют большинство иммиграции. Какова роль иностранных кварталов в крупных городах РК?

2. Охарактеризуйте различные взгляды на многообразие общества в РК. Под влиянием каких идей они формировались?

3. Дайте характеристику государственной политике мультикультурализма в РК. Сравните ее с политикой США, Канады, Австралии. Соотнесите ее с этапами развития государственной политики в США, Канаде и Австралии.

4. Расскажите, как решаются проблемы многообразия общества в образовательных учреждениях РК.

---

[1] *Ким Ынми. Мультикультуризация Кореи: в поисках иностранных кварталов в Сеуле // Koreana. — Сеул, 2008. — Т. 4. — № 2. — С. 14–23.*

Тематика рефератов

1. Изменение национального и этнического состава корейского общества.
2. Государственная политика демократизации межнациональных отношений в Республике Корея.
3. Государственные программы помощи иммигрантам и детям из межнациональных семей.
4. Развитие идей мультикультурализма в Республике Корея.

Рекомендуемая литература

1. Лим, Э. Х. Государственная образовательная реализация равных прав и возможностей в Республике Корея (анализ Единого государственного экзамена) Сборник материалов научно-практической конференции / Э. Х. Лим; под ред. В. А. Месиннова, Б. Л. Вульфсона и О. К. Гаганова, Н. Н. Найденова. – Москва: ИТИП, 2006. – С. 38–43.
2. Лим, Э. Х. История развития образования в Республике Корея (1945–2005 гг.) / Э. Х. Лим. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2006. – 56 с.
3. Лим, Э. Х. Практика мультикультурного образования в современном корейском обществе. Материалы III региональной научно-практической конференции «Педагогическая наука и образование» / Э. Х. Лим. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009.

Глава 5
Практика мультикультурного образования в школах США, Канады, Австралии

5.1. Устранение практики неравенства и дискриминации в учебных заведениях

Подходы к реализации мультикультурного обучения и воспитания могут исходить из определения условий, объясняющих причины академической неуспеваемости различных групп школьников: это расизм и другие формы дискриминации, их проявления в структуре и деятельности школ, а также негативное отношение в школе к культурным и лингвистическим различиям. На таких позициях стоит американский исследователь С. Нието. Она предлагает вносить изменения в учебный процесс исходя из этих позиций.

Главными причинами низкой успеваемости некоторых школьников С. Нието считает группу взаимосвязанных факторов: расизм, дискриминацию и низкие ожидания от школьников – представителей недоминирующей группы. С. Нието предлагает подходы обучения, направленные на их преодоление, и видит причину возникновения предрассудков в том, что школьная среда во многом копирует сложившийся в обществе стиль восприятия проблем многообразия. Примером тому может служить стремление учителей подавлять детское любопытство по поводу цвета кожи, отличных черт лица и др. Показывая нежелание обсуждать эти вопросы, учителя, таким образом, сами привлекают к ним ненужное внимание. Также причиной нежелания обсуждать эти вопросы служит и то, что в рамках подавляющей культуры на эти различия смотрят негативно. Следовательно, и учителя испытывают неприятные чувства, затрагивая подобные вопросы[1]. Дети быстро усваивают эту не-

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. – 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. – P. 400.*

досказанную истину — говорить о различиях плохо. Разговор в классе о различиях, а также о том, как эта проблема проявляется в обществе, часто заканчивается молчанием. Но, как считает С. Нието, эти проблемы тем не менее проявляются, но скрыто и негативно. Обидные клички по национальному признаку, отвержение детей других национальностей и другие проявления враждебности могут быть результатом такого молчания.

По мнению Дж. Бэнкса, учителя являются продуктом образовательной системы, которая имеет историю расизма, дискриминации, исключений, нездоровой педагогики. Поэтому их деятельность может отражать их собственный опыт образования, и они неосознанно будут проводить практику подобного воспитания[1].

Многие ученые подчеркивают, что для учителя недостаточно иметь добрые намерения относительно всех без исключения школьников. Необходимо осмысливать и анализировать собственные предубеждения и стереотипы даже при самом добром отношении ко всем без исключения учащимся. Подобные скрытые предрассудки могут проявляться в разных ситуациях, например, когда учителя совершенно неосознанно спрашивают чаще мальчиков, чем девочек, могут принимать работу у одного ребенка и не принимать у другого. Часто дети — афроамериканцы и латиноамериканцы жалуются на то, что учителя ожидают высоких оценок только от белых школьников. Если у учителя сложилось мнение, что дети — представители низших социальных слоев мало читают, это будет находить отражение в том, как учитель их обучает. Сочувствие к глухому ребенку может быть результатом мнения о том, что он не сможет учиться так же успешно, как ребенок, который хорошо слышит. Отношение учителя может формироваться подсознательно и даже исходить из самых лучших намерений. Однако результаты для школьников могут быть самыми печальными — учитель изначально не верит в их способности хорошо учиться.

Структура школы может быть причиной неравенства. Одним из проявлений подобного неравенства является сложившаяся и существующая система деления учащихся на группы и потоки в соответствии с уровнем их способностей или академических знаний. Признается, что деление на группы по способностям является серьезным препятствием в решении проблемы равенства. Подобная практика часто утверждает предрассудки

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. — 464 p.*

и стереотипы: учитель полагает, что каждая группа отражает характеристику школьника. Кроме того, деление по академическим способностям часто базируется на неакадемических характеристиках, таких как материальный и социальный уровень семьи, способность общаться со взрослыми и т. д.[1] Практика деления на «способных, одаренных» и «слабых» снижает у школьников интерес к учению.

Разрушение подобной системы неравенства в школе является первым шагом в создании в школе мультикультурной среды. Однако, как показывает практика, такие изменения могут проводиться «сверху», без учета мнений учителей. Если политика проводится «сверху» и классы уже не делятся «по способностям», учитель может создать группы «по способностям» внутри класса. Кроме того, школьники могут не иметь практики в работе в группах сотрудничества или с наставником-ровесником и могут противостоять этим формам работы.

Известен тот факт, что процесс десегрегации приводил к сегрегации внутри школы. Исследования по этому вопросу отражены в книге Роя Риста «Десегрегированные школы: Одобряя американский эксперимент». В книге описаны скрытые формы сегрегации, которые имеют место в современных американских школах. Например, в школе, которая была интегрирована сравнительно недавно, афро-американские учащиеся были исключены за такие же нарушения, за которые белые только получили выговор. В такой школе равные возможности посещать школу не повлекли за собой равного отношения к школьникам разных национальностей[2].

Как отмечает австралийский ученый Вуд: «Ни одна группа школьников не получает выгоды от подобного деления. Школьники средней и низшей ступени получают негативный опыт. У них формируется низкая самооценка и мотивация, они принимают меньшее участие во внеклассной деятельности, отчуждаются от школы, получают на всю жизнь ярлык «неспособного». Разница в отношении к детям основана на том, с какой скоростью они изучают материал»[3].

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 184.*

[2] *Spring J. Deculturalization and the Struggle for Equality: A Brief History of the Education of Dominated Cultures in the United States, 3rd ed. — New York: McGraw-Hill, 2000. — P. 110.*

[3] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — P. 290.*

Мультикультурный подход следует обучению в малых группах, что позволяет школьникам лучше узнать друг друга, а также выразить свои способности и индивидуальность. Так, разнородные группы (по расе, полу, социальному классу и уровню академических способностей), в которых школьники работают в сотрудничестве, показывали лучшие результаты и работали лучше во многих ситуациях. Группы по интересам являются альтернативой. Групповая практика должна быть гибкой. Ученикам нужно учиться строить отношения со своими сверстниками, а не делить людей по принципу групп по способностям. Иногда однородные группы могут быть полезны, например, в билингвальном или многолингвальном классе можно разделить на группы, потому что полезно проговаривать изучаемый материал на родном языке.

Учителям рекомендуют посещать школы, которые успешно реализовали подобную практику, или посещать специальные семинары, где изучаются альтернативные виды группировки учеников. Необходимо создавать творческую группировку школьников.

Вопрос группировки часто касается и внеклассной деятельности, и поэтому школы должны сосредоточить свои усилия на то, чтобы кружки и клубы были адресованы более широкому кругу учащихся. Например, участие в школьной газете подразумевается как вид деятельности для академически успешных учащихся, а спортивные кружки — для менее успешных в учебе. Признается, что школьные клубы и кружки также могут поддерживать социальное разделение школьников.

Неравное отношение к представителям разных рас — это серьезная проблема интегрированных школ. Установление расовых границ между учащимися влечет за собой все новые и новые проявления неравенства. Один из примеров, приведенных в книге Ритца, — как расовые границы были созданы в школе г. Мемфис штат Тенесси, когда школьников из школы для белых объединили с афро-американской школой. Белые учащиеся установили контроль над всеми формами внеклассной деятельности. Темнокожие школьники после объединения школ стали заниматься атлетикой и приветствием спортивных команд. Когда это произошло, белые студенты стали нелестно отзываться об этих видах деятельности. И с другой стороны, они смогли установить контроль над школьным самоуправлением, деятельностью школьных кружков и клубов и прохождением всех мероприятий.

Разделение контроля в сфере внешкольной деятельности отражает жесткие социальные границы, которые существовали в школе между двумя группами. Тем ученикам, которые

переходили эти границы, приходилось приспосабливаться к социальным обычаям другой стороны. Афро-американские школьники, которые изменили стиль одежды и прически, для того чтобы быть принятыми другой стороной, обвинялись афро-американскими школьниками в том, что они подражают белым, и были отвергнуты ими. То же происходило и с белыми учащимися, которые принимали другую сторону. Расовые барьеры, которые продолжают существовать в объединенных школах, отражают те расовые предрассудки, которые существуют в обществе. Часто социальная жизнь в школе отражает социальную жизнь в обществе. Интеграция школьной системы помогла реализовать равенство образовательных возможностей, но не смогла сломать тех расовых барьеров, которые существуют в обществе. Хотя школа делает попытки решения этих проблем, основная задача заключается в трансформации расовых отношений в обществе.

В двух известных книгах — К. Майера, Дж. Стюарта и Р. Инглэнда «Раса, класс и образование: практика дискриминации второго поколения» и «Политика образования испаноговорящих» акцент сделан на взаимосвязи политической власти и сегрегации второго поколения. В книгах рассказывается о политических организациях, которые распространяют практику сегрегации в школах и отрицают возможность равенства образовательных возможностей некоторых групп. Вдобавок они связывают практику сегрегации с успеваемостью учащихся. Главным выводом авторов является тот факт, что сегрегационная практика в самой школе может быть уменьшена, если в школьные советы и другие органы управления образованием будут введены представители подавляемых групп — например испаноговорящие или афроамериканцы. В данном исследовании также подчеркивается, что практика дискриминации зачастую осуществляется посредством академического деления с помощью таких форм, как обучение в специальных классах, деление на потоки по способностям, разделение учебных планов и разделенное билингвальное образование. Они также констатируют тот факт, что часто испаноговорящие или афроамериканцы могут быть исключены из школ за совершенно иные показатели успеваемости, чем белые школьники. Мейер и Стюарт рекомендуют *вводить больше представителей меньшинств в органы управления образованием, усилить федеральный контроль над формами дискриминации второго поколения, а также избегать всех форм академического деления.* Наиболее важная мысль их книг заключается в том, что политическая власть — это основной рычаг подчинить

систему образования интересам определенной группы населения страны. Предоставление власти испаноязычным, афроамериканцам и индейцам необходимо для прекращения форм неравенства образовательных возможностей.

С. Нието дает следующие рекомендации учителям по устранению подобной практики в школах.

— Создайте альтернативные способы группировки учеников, которые не основаны на их способностях. Например, разделите школьников по их интересам, хобби, дням рождения, любимому цвету, по алфавиту…

— Разработайте с коллегами межклассовые группы по иному принципу, чем способности. Разработайте подходящие виды учебной деятельности для этих групп.

— Совместно с коллегами разработайте семинар по разработке стратегий по группировке учащихся[1].

Мультикультурный подход обеспечивает примеры ролевых моделей, соответствующих традиционным и нетрадиционным моделям. Нието говорит о том, что школа, где все учителя евроамериканцы, администрация — мужчины, а кухонные работники — мексиканцы, дает непрямой намек на низшее положение в обществе некоторых групп учащихся. Школа должна показать иные ролевые модели, например, директором школы может быть небелая женщина. Учителя могут быть как мужчинами, так и женщинами разных национальностей. Могут быть мужчины секретари или работники кухни и женщины-охранники. Ролевые модели могут быть показаны на гостях, которых приглашают в школу. По мнению сторонников мультикультурного образования, подобные изменения помогут школьникам — представителям этнических меньшинств стремиться к высоким целям, думать творчески о своем будущем.

Положительные ролевые модели мотивируют школьников, которые пока не могут хорошо учиться в школе и нуждаются в поддержке. К. Грант и К. Слитер рекомендуют для школьников из бедной среды показывать примеры об успешных людях, которые выросли в бедности и достигли в жизни успехов, девочкам нужно читать рассказы об успешных женщинах, детям — представителям национальных меньшинств — рассказы о знаменитых соотечественниках.

Теоретики и практики мультикультурного образования обращают внимание на тот факт, что традиционные подходы и модели обучения должны быть пересмотрены с точки зрения

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. — P. 405.*

искоренения существующей системы расизма и дискриминации в учебном заведении. Такие известные формы дискриминации, как деление на группы по способностям (даже неформальное), должны быть выявлены и критически изучены.

Все аспекты обучения в школе должны быть пересмотрены и переориентированы на деятельность самих учащихся, а не на результаты стандартизированных тестов и школьное разделение. Акцент ставится на развитие у школьников критического и креативного мышления, умений учения, а также глубокого осознания всех фактов и событий.

5.2. Роль учителя в реализации идей мультикультурализма

Существенная роль в достижении поставленных задач отводится учителю и его роли в процессе обучения и воспитания, так как учитель несет в учебный процесс как свои взгляды и убеждения, так и предубеждения и стереотипы. Мировоззрение учителя накладывает отпечаток на то содержание, которое он хочет донести до учащихся, и вносит свой подтекст в эти знания. Как утверждает Дж. Бэнкс, учитель, который верит, что Колумб открыл Америку, и учитель, который полагает, что до прихода Колумба Америка была населена людьми, обладающими богатой культурой, вносят разный подтекст в обучение[1].

В контексте многообразия общества, ведомого принципами равенства и свободы, идея об «обучении через сотрудничество» или заинтересованного обучения (relational teaching) предполагает, что учителя имеют особую ответственность перед людьми, с которыми общаются в процессе обучения. Вопрос, к которому учителям в Канаде рекомендуют всегда возвращаться: «Как мы помним о различиях в наших ежедневных взаимоотношениях с учащимися?». Вопросы уважения, равенства и справедливости — это фундаментальные основополагающие принципы, которые движут образовательную систему, приверженную многообразию. Концепция «взаимоотношений» в выражении «обучение через взаимоотношения» означает, что обучение в своей основе сформировано добрыми взаимоотношениями с учащимися. Таким образом, в дополнение к правам и свободам, «обучение через взаимоотношения» также ведет к

[1] *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. — P. 159.*

двусторонней ответственности и должно рассматриваться как взаимные усилия.

Важным требованием к мультикультурному учителю в США, Канаде и Австралии считается его способность устанавливать дружеские, доверительные отношения с учениками. Для многих учеников отношения с учителем — очень важный атрибут учения. Если учитель не относится к ученику заинтересованно, он не будет стараться учиться. Некоторые учителя устанавливают доверительные отношения со всеми учениками, но иногда учителей беспокоит лишь уровень знаний ученика. При таком формальном подходе школьники часто теряют интерес, а учителя разочарованы, не видя результатов своей работы. Как утверждают К. Грант и К. Слитер, ученики должны знать, что учитель заботится о них и верит в них. В своей книге Дж. Вуд подтверждает эту мысль: «Когда учитель серьезно воспринимает учеников, он привлекает их в класс. Интерес и степень участия учеников растет»[1].

Таким образом, учителя, устанавливая взаимоотношения, нацеленные на понимание контекстуальных факторов, реализуют обучение, исходя из разных стилей, принятых в различных культурах. Учителя, таким образом, на практике получают знания о культуре, которые необходимы для успешного обучения школьников различного происхождения.

В Канаде придают большое значение мультикультурной подготовке учителя: для того чтобы успешно работать в мультикультурной среде, учитель должен быть готов к диалогу с другой культурой, быть способным с пониманием встретить другую шкалу ценностей, понять и принять чужое «Я». Для этого учитель должен хорошо осознавать собственные культурные ценности и в дальнейшем помогать школьникам — представителям разных групп идентифицировать их собственные. Этические взаимоотношения с другим человеком определены как этика ответственности, где ответственность означает конструктивное сосуществование с чужим «Я», одновременно сохраняя это «Я» неизменным.

Трансформация собственного сознания предполагает осознание того, что, будучи педагогом, человек должен взять на себя ответственность определить, как его собственные предрассудки проявляются в обучении и в результате влияют на получаемый опыт учения учащихся. К учителям выдвигается требование изучить и понять, какие собственные взгляды искажают реальный взгляд на людей и происходящие события. Только представляя, как развивается собственное восприятие в отношении с жизненным опытом, можно в реальности понять происходящие события. Для того чтобы быть настоящим педагогом, специалист должен находиться в постоянном процессе самоисследования и самотрансформации.

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — P. 157.*

Литература по образованию коренных народов Канады свидетельствует о том, что жизненный межкультурный опыт часто ведет к культурному шоку. Многие школьники — представители коренных народов переживают сложный переходный период при смене их домашней обстановки на школьное окружение как культурный шок. В контексте многообразного общества учителя сталкиваются с детьми, которые представляют различные культурные особенности, различные культурные нормы и ожидания. Задача учителя в таких условиях — установить хорошие взаимоотношения со всеми учащимися. Для этого необходимо учитывать культурные различия школьников и в то же время готовить их к тем проблемам, с которыми они могут столкнуться в обществе.

Все чаще звучит мнение о том, что в межкультурных взаимоотношениях заинтересованные учителя-исследователи должны действовать как этнографы, изучающие все оттенки межкультурных взаимоотношений. Канадский исследователь Волкотт (Wolcott, 1997) считает, что в межкультурных ситуациях учителя могут действовать как этнографы, рассматривающие школу как культурное поселение. Используя этнографические исследовательские методы, такие как полевые заметки, наблюдение за учениками, интервью с детьми, родителями, членами сообщества, учителя могут узнать об их культурных особенностях и традициях, выявить принятый в их сообществе стиль учения и коммуникации. Другой исследователь Коттлер (Kottler, 1997) считает, что учителя должны в большей мере занять антропологическую позицию, чем психологическую. Очень важно, согласно его мнению, не только понимать психологию ребенка, но и изучить, как различные социокультурные факторы влияют на развитие школьников. Действуя как антрополог, учитель не столько пытается осознать внутреннюю мотивацию учащихся и определить эффективность выбранной стратегии обучения, сколько понять культурный контекст их внутреннего мира. Учителя, занимающие позицию этнографа, изучая культурные особенности своих учеников, определяют, как эти культурные особенности формируют стиль учения и общения. Коттлер приводит пример, как во время одного из исследований, проводимых в индейских общинах, один из

участников рассказал о своем печальном опыте. В культуре индейцев принято обучать детей через наблюдение. Они обычно не задают вопросы, а внимательно наблюдают за старшими. В школе индейские дети сталкивались с совершенно обратной ситуацией. Учителя неиндейского происхождения хотели, чтобы индейские школьники активно задавали вопросы и отвечали на них. Для школьников такая ситуация оказалась неразрешимой: они не могли последовать этим указаниям, т. к. считали это неуважением к учителю. Каждый раз, когда учитель задавал им вопрос, дети опускали глаза, потому как это был их способ выразить свое уважение к старшим. Они понимали, что учителя воспринимали их поведение как желание игнорировать урок, но ничего не могли с собой поделать. Консультант из индейского сообщества рассказывает, что многие школьники-индейцы предпочитают сидеть на занятиях в конце классов. Школьники многому учатся таким образом: они слушают и слышат все, но не вступают в дискуссии, так как подобное поведение считается в их культуре проявлением неуважения. Такое поведение отражает культурное наследие индейцев, так учились их предки. Учителя-исследователи в межкультурных ситуациях должны признать, что им многому можно научиться от самих школьников, для того чтобы обучать, учитывая культурные особенности.

Американские, канадские и австралийские исследователи считают необходимым следовать многообразным стилям учения, которые свойственны культуре школьника. Некоторые школьники усваивают материал лучше, если читают его, другие — когда делают полный обзор, другим нужна комбинация методов. Некоторые нуждаются в организационных заданиях (временной график, график заданий или письменные рекомендации), другие школьники предпочитают минимум заданий, опираясь на собственное творчество.

Стиль обучения — это комплексная идея, которая показывает, как люди воспринимают, перерабатывают, хранят и восстанавливают информацию. Идея Х. Гарднера (Gardner H.) о множественности интеллекта не совсем совпадает с типом учения, но дает представление о множестве подходов. Гарднер выделяет восемь типов интеллекта. Школа сфокусирована в основном на двух типах: лингвистическом и логико-математическом. Учитель должен использовать множество методов при объяснении материала для того, чтобы он был воспринят всеми учащимися. Таким образом, учителя, устанавливая взаимоотношения, нацеленные на понимание контекстуальных факторов, реализуют обучение, исходя из разных стилей, принятых в различных

культурах. Учителя, в свою очередь, на практике получают знания о культуре, которые необходимы для успешного обучения школьников различного происхождения.

По мнению большинства представителей мультикультурного образования, учебный процесс должен быть изменен таким образом, чтобы выработать у учителей высокие ожидания от всех без исключения учеников и превратить школы в подлинно антирасистские учебные заведения. Ожидание высоких академических успехов от школьников означает, что они не только усвоят знания и навыки, необходимые для определенного этапа обучения, а также получат необходимые навыки для обучения после окончания средней школы. Учителя выясняют, что помогает им в учебе, а что мешает; определяют, как восстановить пробелы в знаниях, постоянно общаются с учащимися, так как верят в способности школьников достигать самых высоких результатов. Ученые считают, что учителя, которые возлагают небольшие надежды на школьников, как правило, проводят неинтересные занятия, не мотивирующие школьников к активному участию в учении. Школьники теряют интерес и соответственно реагируют на учение, и учитель видит подтверждение своим ожиданиям. Все это образует замкнутый круг, который трудно разорвать. Единственный способ исправить эту ситуацию — спросить себя, как бы вы обучали этих школьников, если бы они были одаренными — и учить их таким образом. Учителя, ожидающие высоких результатов учения от всех без исключения школьников, стремятся подтолкнуть своих учеников к получению знаний, которые в дальнейшем помогут им в учении — в следующем классе, при подготовке в колледж и т. д.

Как считает С. Нието, национальная идентичность учителя также играет большую роль в обучении. Она приводит доказательства того, что афро-американские и латино-американские школьники учатся лучше, если их обучают учителя — представители их культур. Это вовсе не означает, что только латино-американские или афро-американские школьники получат преимущество от такой ситуации. Как показали исследования, были установлены позитивные последствия обучения учителями — представителями меньшинств белых учеников. Это не означает также и того, что детей — представителей меньшинств должны обучать учителя только их национальности. Нието утверждает, что от многонационального состава, несущего многообразный опыт в процесс обучения, получают выгоду все группы учащихся.

5.3. Мультикультурные методы обучения

Педагогика должна обеспечивать всех школьников равными возможностями для достижения своего потенциала. Методы обучения должны быть достаточно гибкими и отражать различные стили учения. Как утверждает Дж. Вуд: «Ученик не должен быть пассивно послушным, а быть активным участником жизни школы и класса, где можно получить модели социального поведения. Все задания и упражнения в школе выполняются с поддержкой, а не с указаниями учителя».

Дж. Вуд показывает важность создания соответствующих условий на уроке для процесса учения, получения новых знаний. Сама классная комната может ориентировать учащихся на работу (действия): можно легко отличить класс-лабораторию от класса-музея[1]. Исследователь обращает внимание на некоторые аспекты организации класса:

Что является центром внимания — доска или место, где работает ученик? Оборудован ли класс для групповой деятельности и для множества различных видов работ?

Чье место доминирует: учителя или учеников с выставками их работ? Что можно делать со всем, что находится в классе, — просто смотреть или трогать, двигать, брать, чтобы найти что-либо новое.

Австралийский ученый Билл Эласки (Elasky B.) так пишет об организации учебного процесса: «Что важно для меня в преподавании — это процесс, в который вовлечены дети, процесс созидания чего-то значимого для них. Необходима их вера в то, что все, что они делают, это является действительно важным. Необходимо делать нечто, что позволяет людям относиться к детям серьезно[2]. Это позволяет ребенку чувствовать себя компетентным, способным человеком, который понимает жизнь общества и принимает участие в его жизни. Я считаю, что и шестиклассник может делать это множеством способов[3].

К. Грант и К. Слитер подчеркивают важность воспитания у школьников принятия множества взглядов и решений. Исторически школы учат школьников находить «правильный ответ». Мультикультурное образование, утверждая культурный плюрализм, помогает школьникам ценить множество взглядов и мнений. Ученые рекомендуют объяснить школьникам, что существует несколько сторон правды, что существует не одно правильное мнение, и помочь им посмотреть на проблему с другой стороны. Таким образом, у школьников будет развиваться чувство справедливости, гибкости мышления, принятие других точек зрения, ценность сходства и различий у людей[1].

Учителя могут использовать даже базовый учебный план как основу для выработки у школьников критического мышления и взглядов и навыков исследования. Например, изучая годы войны (революции), важно проанализировать участие и мнения афроамериканцев, индейцев и других групп. Изучая различные математические операции, учитель может попросить учеников узнать, как они выполняются в разных странах; ученики могут демонстрировать различные материалы и счетные инструменты.

Если в учебном плане отражены национальные праздники США, учителя пытаются обсудить их с разных точек зрения. Например, изучая день открытия Колумбом Америки, учитель обсуждает концепцию «открытия», но он объясняет, что это с точки зрения европейцев, но не индейцев. Учитель представляет это не как «открытие земли» одним народом, а как два вида миросозерцания, две истории. День благодарения для многих индейцев можно считать днем траура, т. е. это совсем другой памятный день. С. Нието советует избегать тенденции проводить параллели между праздниками различных народов. Ханнука — это не Рождество, и сравнение этого праздника с Рождеством показывает, что Рождество — это стандарт, а другие праздники — отклонения от него.

Дж. Бэнкс дает пример такого урока, на котором учат рассматривать разные точки зрения. Им был разработан (Banks, Sebesta, 1982) урок истории «К. Колумб и индейцы Аравак».

План урока «К. Колумб и индейцы Аравак» (Бэнкс, Себеста)

Школьники познакомились с выдержками из дневника Колумба, которые описывают знакомство Колумба с племенем Аравак в 1492 г. Вот что писал Колумб об индейцах племени Аравак (Джейн, 1930): «Они необычайно щедры и отдают все, что имеют, хотя, на мой взгляд, они бедны и у них

---

[1] Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 131.

[2] Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 54.

[3] Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 155.

[1] Sleeter C. E., Grant C. A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to race, Class, and Gender (4th ed.). — New York: Wiley, 2002. — P. 203.

нет даже самых необходимых вещей. Они ходят совершенно раздетыми, в чем мать родила, и даже женщины, среди которых я видел только одну молоденькую девушку... Они могут быть хорошими слугами и могут быстро усвоить необходимые навыки, так как я видел, что они очень быстро исполняют то, что им сказано. Я полагаю, что они очень быстро примут христианство, так как, мне кажется, у них нет веры. Господь пожелал, чтобы я взял с собой шестерых из них, чтобы они могли выучить наш язык. На острове я не видел никаких животных, кроме попугаев».

После того как школьники прочитали этот отрывок, их просят прокомментировать слова Колумба с точки зрения индейцев Аравак. К сожалению, у индейцев не существовало в те времена письменных документов. Однако археолог Фред Олсен изучил артефакты и на этой основе составил типичный день из жизни Араваков, который он описал в своей книге «Суд против Араваков» (Olsen, 1974). Школьники читают описание типичного дня из жизни индейцев и отвечают на вопросы:

1. Колумб пишет, что у Араваков не было религии. Считаете ли вы, что он прав, почему?

2. Записи, сделанные людьми, которые запечатлели какое-либо историческое событие, называют первоисточником. Могут ли историки воспринимать на веру все, что они прочитали в них? Почему?

В процессе обсуждения поставленных вопросов необходимо руководствоваться следующими положениями:

1. *Очевидность, основания.* Как мы узнали то, что нам известно? Какую форму доказательства мы считаем подходящей?

2. *Точка зрения.* Какие мнения мы видим, слышим, читаем? Кто автор, какова его позиция, каковы его намерения?

3. *Связи.* Как они связаны друг с другом? Как сочетаются? Где мы это слышали / видели раньше?

4. *Догадка.* Предположение. Что если..? Предположим, что... Можно ли представить альтернативу?

5. *Уместность.* Какая разница..? Кому это интересно? (с. 173).

Бэнкс подчеркивает, что цель не в том, чтобы собрать факты, а в том, чтобы развить умения школьника выяснять, исследовать, общаться, понимать.

Автор подчеркивает, что цель урока не в том, чтобы собрать факты, а в том, чтобы развить умения школьника выяснять, исследовать, общаться, понимать. Материал излагают таким образом, что содержание разных предметов переплетается и

это формирует единую картину мира учащихся. После того как школьниками были усвоены междисциплинарные знания по основным вопросам мультикультурализма, необходимо организовать для них практику принятия моральных решений и дейст-вий. Цель подобных упражнений — помочь выработать у учащихся стабильные четкие ценности, которые в дальнейшем обеспечат активные гражданские действия по исследуемым вопросам. Эта цель может быть достигнута за счет приобретения школьниками таких ценностей через создание демократической атмосферы в классе. При такой организации занятий учащиеся свободны выражать собственное мнение, свои взгляды и воззрения, изучать альтернативные ценности и защищать свои собственные; вырабатывать новые, исходя из идей человеческого достоинства, равенства и демократических идей[1].

Бэнксом была разработана модель исследования ценностей, которую могут использовать учителя для того, чтобы помочь школьникам идентифицировать и уточнить собственные ценности и сделать адекватный моральный выбор. Он предлагает взять за основу следующую схему:

1) определение проблемы ценностей;

2) описание типа поведения, присущего определенным ценностям;

3) выделение ценностей, исходящих из типа поведения;

4) определение ценностей, которые могут составить конфликтную ситуацию вышеупомянутым;

5) выдвижение гипотез относительно последствий проанализированных ценностей;

6) выдвижение альтернативных описанному типу поведения ценностей;

7) выдвижение гипотез относительно последствий проанализированных ценностей;

8) выбор предпочитаемых ценностей;

9) предположение причин выбора, источников формирования и возможных последствий выбранных ценностей: доказательства, выдвижение гипотез...

Эта модель использовалась при изучении темы «История движения за гражданские права», Бэнкс иллюстрирует, как Мр. Карсон, знакомя учащихся с историческими событиями движения за гражданские права, учит их анализировать и

[1] *Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (p. 3–24). — New York: Macmillan, 1995. — P. 155.*

уточнять собственные взгляды и предпочтения по поводу сегрегации и десегрегации школ, обосновывать эти взгляды и, возможно, предпринимать какие-либо гражданские действия в подобных случаях.

Модель определения ценностных ориентаций учащихся Дж. Бэнкса на уроке «История движения за гражданские права»

Учитель, взяв за основу главу 8 из книги Д. Бейтс «Большая тень от маленькой скалы», изучает ситуацию, в которой миссис Бейтс оказалась, будучи главой Национальной ассоциации продвижения небелого населения (NAACP). Дейзи Бейтс поддерживала процесс десегрегации, ею был положительно решен вопрос о переводе девяти темнокожих школьников в школу для белых. К Бейтс пришла белая женщина и предложила ей отменить свое решение и перевести этих учеников в школу для темнокожих. Женщина сказала, что она представляет Союз христианских женщин и пригрозила, что в противном случае будет разорена издательская фирма ее мужа — результат 16-летней работы всей семьи. Миссис Бейтс оказалась перед сложным выбором: сохранить собственность или остаться верной своим взглядам, в результате она решила не менять своего решения. В ситуацию включились высшие силы, и фирма ее мужа была уничтожена.

Далее учитель начинает следовать схеме, предложенной Бэнксом, и на основе изученной ситуации анализировать ценности разных людей.

Определение проблемы ценностей

1. С какой проблемой столкнулась миссис Бейтс, когда к ней пришла незнакомка?

Описание типа поведения, присущего определенным ценностям

2. Каких взглядов придерживалась Д. Бейтс? Каковы взгляды посетившей ее женщины? Как это выражалось в их беседе, поведении?

Гипотезы относительно природы этих ценностей

3. Как Вы думаете, почему у посетительницы миссис Бейтс сложились подобные взгляды? Как развивались взгляды и ценности у самой миссис Бейтс?

Определение предпочтительных ценностей

4. Попытайтесь поставить себя на место миссис Бейтс, как бы вы поступили?

Причины, источники и возможные последствия выбора

5. Почему миссис Бейтс приняла такое решение? Каковы возможные последствия, если бы она сказала «да» или «нет». Приведите доводы, почему Бейтс следовало поступить именно так или не поступать так?

Далее ученики могут написать список возможных личных действий для того, чтобы предотвратить расизм. Например, школьники указывали такие действия:

1. Не повторять расистских шуток.
2. Стараться преодолевать собственные стереотипы.
3. Составить список литературы о разных народах и культурах.
4. Сделать выставку о людях — представителях разных культур и об их достижениях.

Дж. Вуд называет подобный подход значимым учебным планом, в плане и построенных на его основе занятиях должно быть отражено следующее:

1. *Очевидность, основания.* Как мы узнали то, что нам известно? Какую форму доказательства мы считаем подходящей?
2. *Точка зрения.* Какие мнения мы видим, слышим, читаем? Кто автор, какова его позиция, каковы его намерения?
3. *Связи.* Как они связаны друг с другом? Как сочетаются? Где мы это слышали / видели раньше?
4. *Догадка. Предположение.* Что если...? Предположим, что... Можно ли представить альтернативу?
5. *Уместность.* Какая разница...? Кому это интересно?[1]

Дж. Бэнкс также предлагает технику обучения рефлективному принятию решений. *Обучение принятию решений и навыки социального общения* также являются целью современного мультикультурного образования.

Техника обучения рефлективному принятию решения Дж. Бэнкса

Процесс принятия решений состоит из нескольких компонентов: получение знаний, гипотеза, анализ ценностей и уточнение, синтез знаний и ценностей и утверждение курса действий.

---

[1] *Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (p. 3–24). — New York: Macmillan, 1995. — P. 173.*

Все решения состоят из элементов знаний, оценки и предположения, но рефлективные решения должны удовлетворять и другим требованиям. Для того чтобы принять рефлективное решение, необходимо использовать научный метод получения знаний. Знание должно быть не только научным, оно должно быть междисциплинарным и выходить за рамки дисциплин. Знаний из одной области недостаточно для того, чтобы принять рефлективное решение по социальным вопросам, таким как достижение школьной десегрегации или сокращение межрасовых конфликтов, школьнику необходимо рассматривать проблему с точки зрения таких дисциплин, как социология, экономика, политология и др. Рамки одной лишь дисциплины недостаточны для принятия вдумчивого рефлективного решения.

Например, для формирования мнения могут быть поставлены следующие вопросы:

Должны ли учебные заведения формировать общественную политику, которая поддерживает расовое, этническое и культурное многообразие?

Должны ли небелые школьники и студенты оцениваться исходя из других критериев при устройстве на работу, зачислении в школу или колледж?

Должны ли учебные заведения устанавливать квоты на найм на работу и зачисление небелых людей?

Могут ли представители национальных меньшинств создавать отдельные структуры и организации в учебных заведениях?

Должны ли поддерживаться и признаваться в обществе межнациональные браки?

Должны ли мужские афро-американские академии поддерживаться из государственных средств? И др.

Согласно уточненным компонентам принятия решения и формирования мнения, Бэнкс предлагает следующие стадии:

Сбор научных данных

Для того чтобы принять решение, школьникам необходимо получить знания. Необходимо изучить основополагающие концепции и овладеть ключевыми понятиями. К пониманию основных концепций школьников нужно подвести, используя разные методы познания. Однако для обобщений должен использоваться научный метод. Еще на этапе планирования учитель определяет ту область и ее основные концепции, которые помогут в дальнейшем принимать рефлективные решения. Концепции должны выбираться из нескольких дисциплин, таких как социология, антропология, история, география. Дискриминация, ассимиляция, этническая группа, культура, сепаратизм — ключевые понятия по вопросам расового, этнического и культурного многообразия.

Исследование ценностей

После того как школьники приобрели знания по данным вопросам, им необходим урок для того, чтобы выделить, проанализировать и уточнить собственный взгляд на эти явления. На таких занятиях должна быть открытая атмосфера для того, чтобы школьники хотели говорить о своих взглядах, открыто их обсуждать. Если учитель авторитарен, школьники не будут выражать их истинные взгляды и чувства. Лучше, если учитель не будет высказывать противоречивые мнения до тех пор, пока школьники не высказались по поводу своих суждений. Если учитель начнет обсуждение с того, что прямо выскажет свою точку зрения по какому-либо вопросу, многие ученики будут думать, что учитель ждет согласия с ним. Некоторые ученики будут вступать в открытый спор с учителем, но многие не сделают этого. Бэнкс говорит о том, что опыт показывает, что когда учитель высказывает свою позицию в начале, дискуссия в дальнейшей оказывается напряженной.

Принятие решений и социальные действия

После того как ученики получили общие социальные знания и уточнили свои взгляды по этим вопросам, учитель просит их записать все возможные действия, которые они могут предпринять по вопросам расового, этнического и культурного многообразия в своей среде, и предсказать возможные последствия каждого действия. Важно, чтобы альтернативы и последствия, высказанные студентами, были реалистичными и были основаны на тех знаниях, которые они приобрели на научной стадии. Альтернативы должны быть продуманными утверждениями, а не пустыми предположениями с желаемыми результатами. После того как школьники взвесили и продумали все возможные действия, они должны выбрать те из них, которые соотносятся с их ценностями, и предложить ввести их в школьную политику. Например, они пришли к выводу, что многообразие — это важная черта общества, но эта проблема пока не решается в их школе и могут предложить план достижения гармонии и взаимодействия всех культурных групп в школе.

Технику обучения принятию решений и формированию собственных суждений предлагает Дж. Бэнкс. Он предлагает следующий порядок работы на примере темы «Сегрегация».

Техника обучения принятию моральных решений на примере темы «Сегрегация»

Учитель изучает с учениками какой-либо конкретный случай, который дает возможность изучить те исторические силы, повлиявшие на становление государственной политики по вопросам расового, этнического и культурного многообразия. Внимание уделяется легализации расовой дискриминации (сегрегации). Учащиеся готовят доклады, в которых они рассматривают подобные события. После того как доклады представлены, обсуждаются вопросы: Почему сегрегация была распространена в послевоенный период? Почему она была узаконена? Как эти законы повлияли на афроамериканцев? На белых американцев? На другие группы населения?

Были предложены следующие виды заданий:

Попросите школьников драматизировать сцену Верховного Суда 1896 г., слушающего дело Гомера Плесси. Плесси утверждает, что сегрегация нарушает права, которые дает ему 14-я поправка к Конституции. После драматизации обсудите:

а) общее и отличное в действиях суда современного и суда того времени;

б) удалось ли участникам пьесы правдиво передать взгляды и настроения людей того времени;

в) что означала доктрина «разделенный, но равный» в 1896 г. и что она означает сейчас.

Исследование мнений

После того как собраны факты, необходимо исследовать существующие взгляды, мнения по этим вопросам. Различные стратегии и материалы используются для того, чтобы провести это исследование. Эти стратегии были адаптированы из техники, разработанной Саймоном, Ховом и Киршенбаум (Simon, Howe, Kirschenbaum, 1978).

Раскрытие мнения – учитель делит класс на группы, каждой группе дается одна из предложенных тем (межнациональные браки, открытые законы иммиграции, обратная дискриминация, сепаратизм, национальные квоты, межнациональные усыновления, сегрегированные братства, афроамериканские академии и школы). Каждая группа вырабатывает ряд мнений по этому вопросу. Каждый член группы защищает одно положение, неважно, соглашаются они между собой или нет.

Незаконченные предложения

Учеников просят дописать предложения теми словами, как они подумали в первый момент. После того как предложения дополнены, они обсуждают следующее: что я узнал о себе после этого упражнения:

Если бы я был афроамериканцем (белым, мексиканцем), я бы...

Если бы афро-американская семья поселилась в соседнем доме, я бы...

Если бы моя сестра вышла замуж за афроамериканца (белого), я бы...

Люди других рас заставляют меня чувствовать...

Расист – это человек, который...

Если бы меня назвали расист, я бы...

Большинство белых...

Специальные программы для небелых...

Люди, которые против межнациональных браков...

Темнокожие люди, которые набирают малое количество баллов при тестировании...

Учитель размножает следующие вопросники и дает копию каждому ученику. Он просит школьника показать, в какой мере он согласен или не согласен с каким-либо утверждением. Предлагаются обозначения:

полностью согласен – **ПС;** полностью не согласен – **ПН**;

не совсем согласен – **НСС**.

После того как ученики дали свой ответ на каждое утверждение, учитель делит класс на группы и просит обсудить их ответы в группах.

1. У меня есть предрассудки по отношению к некоторым расовым и этническим группам.
2. Я бы не стал жить в районе, где проживают афроамериканцы (белые...).
3. Большинство мексиканцев бедные, потому что они ленивые.
4. Большинство белых – расисты.
5. Я бы поддержал свою сестру, если бы она собралась выйти замуж за афроамериканца (европейца и т. д.).
6. Небелые молодые люди должны отвечать тем же требованиям при поступлении, что и белые.
7. Тесты интеллекта несправедливы по отношению к темнокожим и должны быть запрещены.
8. Не должно быть требований о переходе в десегрегированные школы.
9. Только афроамериканцы должны изучать этнические курсы для темнокожих.
10. Фирмы и университеты должны установить специальные квоты для темнокожих.
11. Белые братства должны принимать афроамериканцев и других небелых людей.

Решетка оценивания

Эффективным подведением итогов будет решетка оценивания. Авторы предлагают раздать школьникам таблицу и попросить их кратко написать, что они думают по поводу каждого из вопросов. Попросите школьников отметить свое мнение напротив каждого из одиннадцати утверждений. Следующие семь вопросов взяты из стратегии, разработанной Саймоном (Simon, 1978). Он предлагает написать их на доске и дать пояснения.

Гордишься ли ты своими взглядами?

Тверд ли ты в своих позициях?

Пришел ли ты к своим убеждениям от обратного мнения?

Пришел ли ты к своим убеждениям после детального обдумывания всех «за» и «против»?

Выбрал ли ты свободно свою позицию?

Делаешь ли ты что-либо исходя из своих взглядов?

Постоянно ли ты повторяешь эти действия?

Таблица 6

Проблемы многонационального общества	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**
1. Межнациональные браки							
2. Расовые квоты							
3. Сегрегированные школы							
4. Черный сепаратизм							
5. Белый расизм							
6. Английский язык темнокожих							
7. Насильное объединение							

Попросите поставить в каждую клетку «да» или «нет», чтобы показать ответ на каждый из семи вопросов. Когда таблица заполнена, школьники разбиваются на группы по три человека и обсуждают ответы.

После того как школьники собрали научную информацию и уточнили свои взгляды и ценности, им необходимо определить их действия по решению подобных вопросов и выявить возможные последствия каждого из действий. Ученик или группа учеников формулирует план действий, соответствующих их ценностям.

Возможные действия:

1. Составьте статистику, отражающую следующее: какой процент темнокожих людей работает в отелях, ресторанах, фирмах. Если возможно, обратитесь к местным бизнесменам с просьбой нанимать представителей меньшинств на более высокие должности. Объявите бойкот тем бизнесменам, которые отказываются нанимать представителей меньшинств на более высокие должности.

2. Составьте обзор того, как описываются этнические группы в учебниках, и порекомендуйте, как школа должна составить учебный план, чтобы он стал более объединяющим, предложите руководству школы изучить все материалы и посмотреть, как они представляют этнические группы. Представьте эти документы соответствующим властям и настаивайте ввести эти рекомендации в действия.

3. Составьте список местных этнических организаций и лидеров. Пригласите некоторых из них на классные и школьные собрания.

4. Составьте отчет, содержится ли в школьной библиотеке достаточное количество книг и материалов о различных этнических группах. Если их недостаточно, порекомендуйте библиотекам список книг и настаивайте на том, чтобы они пробрели их.

5. Изучите местные законы, касающиеся дискриминации в общественных местах, если возможно, разработайте рекомендации, направленные на внесение изменения в закон. Представьте эти рекомендации в органах управления и настаивайте на том, чтобы они работали над этими рекомендациями.

6. Если школа сегрегированная: разработайте план сотрудничества с другими школами, представляющими другие расы.

7. Составьте статистику национального состава сотрудников школы (включая секретарей, уборщиц и пр.) и, если возможно, рекомендуйте необходимые действия для того, чтобы сделать школу более расово-интегрированной. Представьте эти рекомендации руководству школы и настаивайте на том, чтобы они были приняты.

8. Составьте статистику о том, отражают ли все плакаты, фотографии, школьные праздники этническое многообразие, составьте план, направленный на создание мультикультурной учебной среды.

9. Если школа многонациональна: составьте опросник и выясните, имеют ли место межнациональные конфликты в школе. Если да, предложите меры по устранению подобных конфликтов[1].

Таким образом, проанализировав различные подходы к проблеме обучения принятию решений и социальных действий,

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

был сделан вывод о том, что большинство ученых выделяют в нем следующие стадии: получение информации (знаний), прогноз, анализ ценностей и уточнения, синтез знаний и ценностей и решение к действию.

Австралийская Ассоциация учебных планов выработала следующие рекомендации к реализации идей мультикультурного образования через специальные подходы и методы обучения:

1) мультикультурное образование должно помочь учащимся повысить академическую успеваемость во всех предметах, включая базовые умения посредством использования методов обучения и материалов, которые отвечают социокультурному опыту учащихся;

2) тип учения школьника и методы обучения учителя анализируются, и на их основе разрабатываются эффективные образовательные стратегии;

3) подвергается анализу система вербальной и невербальной коммуникации и в стиль общения вносятся необходимые изменения для того, чтобы достичь большей активности учащихся в процессе получения знаний;

4) учитель должен хорошо знать особенности жизни людей в местном сообществе, знать, как живут семьи;

5) идеи мультикультурного образования отражаются в учебном плане, дополнительных материалах, наглядных пособиях, должны быть частью содержания каждой дисциплины независимо от того, насколько культурно многообразен класс;

6) мультикультурное образование касается социальной и исторической реальности Австралии и помогает школьникам лучше понимать жизнь австралийского общества;

7) содержание учебных дисциплин пополняется за счет информации о жизни местных сообществ. Общество является объектом изучения содержания дисциплин.

5.4. Мультикультурные учебные планы

Содержание учебного плана является одним из важных вопросов мультикультурного воспитания. Школьный учебный план является важным источником мультикультурного образования учащихся, и именно с этой точки зрения он подвергается пересмотру и усовершенствованию. Следует уточнить понятие учебный план (curriculum), под ним понимается содержание образования – содержание всех учебных предметов (Г. Д. Дмитриев).

Дж. Бэнкс предложил концепции четырех подходов, которые школы могут использовать для встраивания этнического

компонента в учебные планы. Речь идет о следующих подходах:

1. Метод (полезных) вкладов, заключающийся в том, что время от времени отмечаются события, связанные с национальными героями, праздниками, кухней и различными культурными элементами.

2. Аддитивный подход, выражающийся в добавлении содержания и уроков в учебные планы без изменения их базовой структуры.

3. Трансформационный подход, посредством которого изменяется структура учебных планов, в результате чего школьники получают возможность рассматривать проблемы, события, концепции и темы в перспективе различных этнических и культурных групп, что помогает им понять, каким образом создается знание.

4. Действенный подход – школьники принимают решения по важным гражданским, социальным и личным проблемам и предпринимают действия, способствующие решению таких проблем.

Попытки усовершенствовать учебный план с точки зрения реализации целей мультикультурного образования предпринимаются в США, Канаде и Австралии. Так, профессиональная ассоциация по разработке учебных планов Австралии выдвигает следующие требования (1992): учебный план является продуктом социальных, исторических, политических и экономических факторов. Он включает отбор, интерпретацию, представление и оценку культурных знаний, умений и ценностей.

Ассоциация выдвигает к разработке учебного плана определенные требования, согласно которым учебный план должен:

1) строиться на политическом, социальном, экономическом, историческом анализе излагаемых фактов;

2) представлять собой коллективное критическое отражение фактов и событий;

3) содержать ресурсы для успешного сотрудничества школьников, учителей и родителей;

4) признавать тот факт, что все люди имеют опыт учения, но проявляют его по-разному;

5) отвечать опыту школьников, быть гибким.

Австралийскими учеными были предложены рекомендации по разработке учебного плана. При планировании учебного плана во внимание должны приниматься вопросы контекста, процесса и содержания. Контекст учебного плана должен учитывать информацию о всех группах австралийского населения, просматривать цели образования в австралийских школах в

целом и каждой индивидуальной школы в частности. Каждый учитель должен осознавать цели своей школы, политику, практику; учитывать существующие условия и программы. Таким образом, содержание учебного плана выстраивается в контексте обучающей среды. Постановка акцента на процесс требует учесть, что мультикультурализм – это плюралистический и взаимодействующий процесс. Для успешной организации учения необходимо достичь соглашения между учителями, учениками и родителями. Ученикам нужно помочь обучаться на основе приобретения собственного опыта, получая при этом знания и способности учиться самостоятельно. *Содержание* обучения должно включать аспекты изучения отдельных культур. Учителя оценивают содержание существующих программ до того, как вводят добавочный материал. Учить другим культурам и ценностям не означает смотреть на них с позиций собственной культуры и игнорировать все многообразие австралийской культуры. Содержание учебного плана должно отражать вклад в развитие австралийского общества различных культур. Необходимо, чтобы существовал баланс в том, как представлены эти группы населения, и язык описания не должен быть расистским. В учебный материал непрерывно вносятся коррективы для того, чтобы отвечать требованиям мультикультурного образования. В настоящее время предпринимаются попытки отразить мультикультурный аспект в преподавании и других дисциплин (математика, естественные науки и др.).

Эти требования к учебным планам, разработанные австралийской Ассоциацией, принимаются американскими и канадскими учеными. С. Нието особо подчеркивает такую характеристику учебного плана, как его способность отвечать опыту, культуре и языку каждого ученика. Она называет подобные учебные планы «включающими» (inclusive)[1], т. е. они имеют обратную связь с родителями и местной общественностью. Многими исследователями подчеркивается важность включения в учебные планы информации о собственной семье, культуре, местном сообществе. Для этого учителя приглашают в школу родителей, и они сообщают добавочную информацию о своей профессии, жизненном опыте. Таким образом, школьники получают возможность видеть и анализировать опыт и умения людей – представителей разных культур.

Проекты по истории могут быть направлены на изучение истории и опыта семей учащихся. Например, проект «мультикультурная библиотека» предполагает, что школьники собирают рассказы, стихотворения, легенды, услышанные в своих семьях. Они записывают их на пленку или на бумагу. В дальнейшем их можно оформить как книгу и поставить в библиотеку. Этот вид деятельности можно продолжить и представить материалы в форме драматизации или фильма, где люди декламируют эти произведения, или организовать чтения этих произведений для младших школьников.

Учителя и ученики добавляют новые темы и разделы для изучения. Например, работая над темой «Наши корни в школе и обществе», учащиеся посещают местную библиотеку, пишут эссе о жителях, ставя акцент на их многонациональных корнях, читают истории о представителях различных культур в городе (Social Studies). Изучая дисциплины естественнонаучного цикла (Science) – рисуют картины местности, изучают экосистему, флору и фауну того региона, где они живут. Социальные дисциплины могут включать устные истории, школьники берут интервью у родителей, бабушек и дедушек, читают газеты, чтобы составить представления о текущих событиях, изучают профессии людей в обществе. Предмет «искусство» предполагает изучение творчества местных художников, музыкантов; школьники записывают старые песни, которые помнят их бабушки и дедушки, собирают картины, отражающие жизнь местной общины.

Ученые считают, что использование темы (theme) более предпочтительно, чем работа по одному учебнику. Опираясь на тему, можно создать более взаимосвязанный учебный план.

Питер Спир в своей книге «Люди» рассказывает, как он видит работу над темой «Мир и люди». Дети общаются с представителями 14 стран, и каждая группа показывает преимущества каждой национальности. Школьники читают книги, сказки, учат слова, пишут письма сверстникам. Организуются праздники, где используют национальные костюмы. В холле рисуют картины, изображающие жизнь своей страны. Ученики готовят национальную еду, узнают особенности жилища. Чтение, письмо, искусство, музыка, история, обществознание, математика строятся вокруг темы. Цель подобной деятельности – научить детей учиться самостоятельно, сравнивать различные явления, понимать мир[1].

В австралийской практике существует подход, который называется «целостный язык». Он заключается в том, что школь-

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. – 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. – P. 408.*

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. – New York, etc.: Plume, 1993. – XXIII. – P. 182.*

ники учатся читать и писать так, как это они делают в естественной среде. Вместо того чтобы читать учебные тексты, они читают и пишут реальные о том, что их в действительности интересует. Учителя помогают развивать им способности чтения и письма, когда они вовлечены в такие интересные виды деятельности. Каждый класс представляет собой «издательский дом», где печатаются образцы работ школьников. Этот подход используется для того, чтобы объединить изучение предметов с интересами детей. Школьники никогда не забудут такой опыт, и они приобретают академические знания в контексте практической деятельности.

С. Нието дает следующие рекомендации по составлению «включающего» учебного плана:

– С группой коллег изучите возможную тему. Подумайте, как можно задействовать опыт учеников в изучении этой темы. Разработайте задания, которые помогут мотивировать школьников к тому, чтобы они поделились собственным опытом; которые помогут связать события жизни вашей школы (города, села) с темой. Составьте список литературы и источников местного характера для того, чтобы включить их в изучение темы.

– Запланируйте этап работы, направленный на сбор информации о достижениях и опыте людей из вашего города (села, района, области), и подготовьте учеников к тому, чтобы они представили его на уроке. Научите учеников брать интервью и затем перекладывать интервью на текст. Вводите подобные тексты в изучение предмета[1].

Подобное требование к учебным планам К. Грант и К. Слитер определяют как «релевантный» или «соответствующий» (relevant) учебный план.

Материал в таком плане должен быть представлен так, чтобы он отвечал интересам и опыту школьников. При таком условии процесс обучения будет больше мотивировать школьников. Например, изучение успешных школ для латиноамериканцев показало, что в них использовались культурно-релевантные учебные планы (Reyes, Scribner & Scribner)[2]. В соответствии с учебным планом учителя использовали культурно-релевантную педагогику. Это значит, что учителя считали своих учеников способными к достижению высоких результатов и рассматривали их культурное воспитание как важный источник, на ко-

[1] *Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. – 4th ed. Pearson Education, Inc., 2004. – P. 409.*

[2] *Sleeter C. E. Restructing Schools for Multicultural Education, Journal of Teacher Education 43, 1992. – P. 15.*

тором будет строиться знание. Они серьезно воспринимали вопросы и интересы учеников и рассматривали то, чему научились школьники дома или в их сообществе, как «фундаментальную основу», на которой будет построено академическое знание. На уроке учитель вовлекает учащихся в диалог со своими сверстниками и учителями в сложные дискуссии. Ценить и учитывать интересы, вопросы, язык и культуру школьников не означает ослабления академической подготовки, это предполагает использовать этот аспект отношений как трамплин для новых комплексных академических знаний[1]. Такой подход требует смещения акцента на личность учащегося, постановки его в центр учебной деятельности, развития активных навыков получения знаний.

Гибкий учебный план помогает школьникам переосмыслить опыт людей в своей стране и во всем мире; осмыслить весь опыт человечества с позиций различных культурных, этнических, социальных групп и таким образом создать собственную картину прошлого, настоящего и будущего. В гибком учебном плане представлены различные точки зрения и источники: материал учебников, статьи писателей и историков, мнения других школьников. Школьники рисуют собственную картину настоящего, прошлого или будущего после того, как они прослушали все многообразие взглядов и мнений на занятиях, для которых характерны гибкость подходов и многообразие мнений и источников. «В новом понимании определение «грамотность» должно рассматриваться как борьба за собственный голос, собственное видение. При таком подходе присутствие других точек зрения и мнений воспринимается как новая возможность, шанс. Каждый школьник столкнется с ситуацией, когда его мнение будет отлично от мнения его товарищей, мнения учителя, мнения автора учебника. Все ученики столкнутся с попыткой понять все эти отличные мнения, и в этом процессе они объединятся в создании культуры учения и восприятия, а не просто получат готовые знания» (Starrs, 1988). Гибкий учебный план учит школьников обдумывать и критически отражать идеи тех текстов и материалов, которые они прочитали, и те мнения, которые они услышали. Хорошо зная содержание, критерии обучения в каждой области, учитель мотивирует детей к тому, чтобы они осмысленно приобретали знания.

[1] *Spring J. American Education, New York: McGrow – HM Higher Education, 2002. – P. 97–172.*

Ученые выдвигают еще одну важную характеристику учебного плана, которая позволяет акцентировать внимание на деятельностном аспекте мультикультурного обучения. Учебный план должен быть направлен на то, чтобы привить ценности, необходимые для формирования критических взглядов, которые помогут принимать адекватные решения в личном, социальном, экономическом и социальном плане. Другими словами, рефлективное принятие решений и личные и гражданские действия являются целью гибкого учебного плана. Учебный план, направленный на обучение ведению исследования, позволяет школьникам быть не пассивными получателями знаний, а самим формулировать, обдумывать, концептуализировать новые факты и информацию.

Такой концептуальный подход позволяет переосмыслить многие исторические события, периоды, литературные направления и движения, которые уже были классифицированы, и им была дана определенная оценка. Выделенные периоды развития литературы, живописи, искусства отражают евроцентристские воззрения (эпоха Ренессанса, вестернизация). Акцент только на сходства и различия не дает гарантии того, что расизм исчезнет. Из-за того, что тема расизма и предрассудков в обществе исключается из учебных планов, эти темы становятся неловкими для разговора в школе. Введение этих вопросов в учебный план видится как здоровый путь к обращению к этим вопросам. Когда содержание сконцентрировано на основополагающих междисциплинарных концепциях, таких как культура, коммуникация, ценности, это дает возможность рассматривать эту информацию с точки зрения разных культур, что помогает школьникам приобретать знания, ценности, умения, необходимые для активного личного, экономического и гражданского действия.

5.5. Интеграция мультикультурных знаний в содержание учебных предметов

Дж. Бэнкс подчеркивает необходимость интеграции мультикультурного содержания в учебные предметы. Большую проблему представляет подбор учебных материалов и учебников так, чтобы они отвечали нуждам мультикультурного учебного плана. Для этого учителю в школе необходимо раскрыть содержание разных культур и особенностей социальных групп, чтобы проиллюстрировать основные понятия, принципы и спорные вопросы в своей дисциплине. Трансформационный подход переносит содержательную информацию об этнических и культурных группах с периферии в центр учебных программ. Он помогает понять, как знание конструируется и как оно влияет на опыт, ценности и намерения того, что конструирует это знание, учит учащегося познать самого себя. Успех того, как будет выбран и использован учебный материал, отражающий жизнь мультикультурного общества, зависит во многом от учителя. Учитель должен быть способным определить, подходит ли материал для введения в содержание его дисциплины.

Широкие возможности мультикультурного воспитания заложены в учебном предмете «литература». Целью мультикультурного литературного образования является сделать все участвующие в процессе образования культурные группы видимыми. Освещение в процессе обучения культурного наследия, ценностей, ритуалов, опыта недоминирующей группы познакомит учащихся со всеми культурами, представленными в образовательной среде.

По мнению ученых-мультикультуралистов, литература считается «мультикультурной», если изучаемые тексты несут опыт национальных меньшинств большинству учащихся. Разделы в хрестоматии по литературе могут быть основаны на тематическом, авторском, этническом принципе. Современные книжные компании нацелены на то, чтобы отвечать новым потребностям современного образования. Например, в США были выпущены новые антологии, разделенные на части, посвященные литературе афроамериканцев, коренных народов, азиаамериканцев, латиноамериканцев и др. Большинство антологий содержит три или четыре раздела, разбитые на другие подразделы. В основу структуры положен тематический принцип. Тексты, представляющие образцы литературы других культур, будут располагаться между основными текстами. В литературных произведениях освещаются проблемы любви, смерти, дома, жизни вдали от родины, понимания разных культур. Однако простое деление текстов по тематическому принципу не в полной мере содействует мультикультурному образованию учащихся. Для критического осмысления такой информации необходим подход, который получил название «новый критицизм». Данный подход предполагает, что необходим такой анализ, когда акцент ставится и на сам текст, и на понимание читающего. Интерпретация помогает глубже проникнуть в смысл произведения. Коркоран (Corcoran B., 1992) (Австралия) описывает понимание литературного текста как процесс противостояния (resistance reading). Он предлагает специальную таблицу (см. табл. 6), которую учителя могут использовать для понимания учащимися литературного произведения.

Таблица 6

Таблица мультикультурного анализа литературных произведений (Коркоран)

Личный отклик	Культурный отклик
1. **Чувства:** Какие чувства пробуждает в вас этот текст? Что вы ощущали, когда читали этот текст?	Какие аспекты вашего возраста, пола, национальности, семейного воспитания обусловили подобное восприятие?
2. **Восприятие:** Каковы основные события текста? Перескажите его кратко.	Какие эпизоды и события, на Ваш взгляд, умышленно упущены из этого текста? Можно ли объяснить это культурным происхождением автора?
3. **Ассоциации:** Какие воспоминания и ассоциации вызвал у Вас текст?	Как мысли и идеи соотносятся с вашими личностными и культурными характеристиками? Считаете ли Вы, что текст справедливо отражает действительность?
4. **Мысли и идеи:** Какие аспекты пола, расы, возраста обусловили негативные воспоминания и ассоциации?	Какие мысли и идеи появились у Вас после прочтения текста?
5. **Направленность мысли:** На какую идею, фразу, образ Вы чаще всего обращали внимание при чтении текста?	Отвлекали ли эти элементы от основной цели чтения? Оказались ли они важными после прочтения текста?
6. **Проблемы понимания:** Какая идея или параграф текста оказались наиболее трудными для понимания?	Что в тексте представляло для Вас наибольшую трудность для понимания?
7. **Отклики на прочитанное:** Впечатление от прочитанного интеллектуальное или эмоциональное? Близко ли Вам содержание текста?	Какие части текста показались Вам особенно трудными? Какие части текста соотносятся с Вашим опытом?
8. **Другие мнения:** Как, на Ваш взгляд, отличается Ваше понимание от понимания других?	Чье понимание текста противоречит Вашему? Почему?
9. **Межтекстовые ассоциации:** Напомнил ли Вам текст какие-либо произведения, прочитанные недавно? Какие общие идеи их связывают?	Какие общие проблемы Вы находите особенно важными?

Автор рекомендует использовать вопросы выборочно, так чтобы следовать логике понимания учащегося. Кроме того, он предлагает использовать специальные приемы, для того чтобы процесс понимания текста носил мультикультурный характер. Например, предложить ученикам определить, носит ли текст расистский характер[1].

Мультикультурное образование может реализоваться через преподавание общественных дисциплин. Американские педагоги определили перспективность мультикультурализма через включение в преподавание общественных дисциплин материалов о национальных меньшинствах, их истории и традициях, путем введения программ по истории, предусматривающих изучение культуры этнических групп.

Преподавание всемирной истории заключается в том, чтобы создать у учеников целостную картину развития человечества, а не развитие отдельной нации, цивилизации и т. д. С точки зрения мультикультурного образования невозможно изучать историю только отдельной нации или цивилизации, так как всемирная история изучает взаимодействие людей на протяжении всего своего развития. Любая нация развивается в сотрудничестве с другими народами, то есть перенимает традиции, культуру других народов. В этом и заключается изучение всемирной истории, то есть целью является создание у учеников представления о том, как на протяжении длительного периода времени развивался мир в целом, как одна нация или цивилизация повлияла на другую.

Изучение мировой истории долгое время было сосредоточено на отдельных нациях, цивилизациях, регионах, нежели на макроисторических процессах. Сейчас ученые осваивают новые подходы, призванные помочь перейти от знания отдельных историй к пониманию глобальных перспектив. В США, Канаде, Австралии всемирную историю (World History) трактуют в качестве науки о развитии и изменении человечества как органичной и единой системы — во всех частях земли и на всем протяжении исторического времени. В качестве примеров анализируются глобальные миграции, производственные технологии, развитие экономики, влиятельные духовные идеи, воздействие на окружающую среду. В центре внимания находятся сравнительные исследования различных обществ и анализ межкультурных обменов и взаимодействий. Цели этих новых исследований состоят в том, чтобы выходить за пре-

[1] *Mossenson D. A History of Teacher Training in Western Australia. Melbourne Australian Council for Educational Research, 1955. X, 11 p. A.C.E.R. Research Series № 68. — P. 59.*

делы национальных государств или цивилизаций. Например, историческая тема «Колумб в мировой истории» не сводится к простому рассказу об открытии Колумбом Нового Света. Она должна рассматриваться ближе к расширенному повествованию об изменениях в мире, последовавших за этим отдельным событием. Великие географические открытия повлекли за собой глобальные миграционные процессы, возникновение трансатлантической торговли, обмен людьми, болезнями, растениями, животными, а также идеями и жизненными традициями между человеческими обществами на четырех континентах. Так же, как история США представляется чем-то большим, чем история отдельных штатов, мировая история видится шире, чем история отдельных цивилизаций, религий и наций.

В последние годы в программах по всемирной истории уделяется внимание развитию следующих направлений:

1) взаимопроникновение и взаимообмен изделиями, идеями и культурными традициями между различными человеческими обществами;

2) последовательность и изменения на протяжении всех исторических периодов;

3) изменения вследствие технологических и демографических факторов в их влиянии на людей и окружающую среду, например: прирост или уменьшение населения, болезни, промышленное производство, войны и т. д.;

4) сравнение политических и социальных систем и их характеристик, изменения в этих системах в ходе развития;

5) взаимодействия и связи внутри обществ и между обществами.

Главной целью преподавания истории является знакомство учащихся с культурами и системами мировоззрений различных сообществ, научить их уважать традиции и религию не только своей нации, но и обычаи других стран, которые имели иное историческое развитие.

Помимо дисциплин, которые легко интегрируют мультикультурное содержание, пересмотру подвергаются предметы естественнонаучного и математического циклов. Примером тому могут служить попытки введения в учебный план мультикультурной математики. В контраст традиционной математике — универсальной, свободной от ценностей, объективной дисциплине, мультикультурная математика базируется на этноматематике, которая имеет в своей основе культуру людей, занимающихся математикой в своей естественной среде. Изначально мультикультурная математика предлагалась для школьников — представителей меньшинств с низкими академическими успехами. В общем, мультикультурная математика — форма математического образования, которое ставит акцент на вклад в развитие этой науки ученых-неевропейцев. В основном она базируется на этноматематике, которая объединяет математические действия — деятельность культур, не входящих в состав США (в основном страны третьего мира). Такие действия включают в себя африканскую счетную игру манкала и систему счета Йоруба, в которой за основу берется число 20 (не 10). (Zaslavsky, 1979; 1994). Основным является признание, что математика существует за стенами школы и вне евроцентристских рамок. Первоначальной целью создания данной дисциплины являлась интеграция идей мультикультурного воспитания в содержание предмета. Этноматематика не соотносится прямо с учительским образованием, одной из целей этноматематики является признание тех математических методов, которые изучаются вне школы[1].

Этноматематика рассматривается как область знаний, где в основу изучения математики положен культурно-антропологический подход. В контраст с традиционным описанием математики как универсальной, свободной от ценностей и объективной дисциплины, мультикультурная математика строится на этноматематике, которая ставит акцент на культуру людей, занимающихся математикой в их естественной среде. До 1950-х гг. этноматематику исследовали лишь несколько ученых, как утверждает П. Гердес (Gerdes P.) (1994), этноматематика не была признана до начала 80-х гг. Она развивалась в основном в странах третьего мира (Мозамбик).

Этноматематика признает две области математической грамотности: школьная математика и математика определенной этнической группы. Когда ребенок еще маленький и не ходит в школу, он усваивает математические знания, присущие той культурной группе, которой он принадлежит. Когда он начинает посещать школу, эти знания вытесняются школьными знаниями. Ученые признают тот факт, что обучение в Америке следует постколониальному образцу, когда школьные знания вытесняют те, которые были приобретены в рамках собственной культуры. Некоторые исследователи предлагают вводить этноматематику в учебный план для того, чтобы показать, что западная математика является одной из многих форм этой науки. Такой подход позволит оценить те знания и опыт, с которыми дети приходят в школу. Мультикультурная математика

[1] *Multicultural Curriculum. New Directions for Social Theory, Practice, and Policy / Ed. by R. Mahalingam and C.McCarthy. — Routledge. — New York. London, 2000. — P. 202.*

ставит целью ввести этноматематические подходы в математическое образование.

По поводу мультикультурной математики ведутся непрекращающиеся дебаты. Сторонники этого подхода (в основном деятели образования и культурные антропологи) полагают, что если школьники будут знать о том, что математика, которую они изучают в школе, также является результатом исследований ученых Азии и Африки, они будут больше заинтересованы в этом предмете и будут гордиться представителями своей культуры. Противники (в основном учителя-предметники) мультикультурной математики считают, что это не что иное, как «вымытая» версия настоящей математики и что акцент на содержание приведет к снижению качества академических знаний.

Мультикультурный подход прослеживается как в содержании дисциплины, так и в методах обучения. Многие ученые предлагают соответствующие методы обучения, которые позволят воспитывать думающую, активную личность. Ставя акцент на содержание, школьники берут многое из того, каким образом, как их обучали, в отличие от того, чему их учили. Контекст обучения, т. е. процесс получения знаний, называют «скрытым учебным планом». Г. Д. Дмитриев дает такое пояснение понятию «скрытый учебный план: «...это отношения между учащимися, самовосприятие, самовыражение ученика, учебный климат, учебный стиль, учебные ожидания учителя от ученика, школьные правила поведения и др.». Школьников обучают читать, добывая знания, исследовать, общаться. Если в течение всего периода обучения все, что делал ученик, — сидел тихо, слушал учителя и повторял то, что ему сказали, он приобрел способ мышления и поведения, которому он будет следовать всю жизнь. Пассивность в классе приводит к интеллектуальной и гражданской пассивности в жизни. Многие исследователи отмечают тот факт, что реформы за качество образования мало внимания уделяют этому моменту.

Дж. Вуд предлагает организовывать деятельность учащихся вокруг каких-либо важных, значимых социальных вопросов. «Многое, что ученики делают в школе — нечто искусственное, не имеющее цели. Многие ученики хорошо выполняют задания, полагая, что это просто необходимо, другие осознают, что после того, как они выполнили работы — их просто выбрасывают»[1].

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 153.*

Анализируя свой опыт, Дж. Вуд описывает организацию занятий: «Я всегда пытаюсь дать ученикам выбор — выбрать книгу для чтения, выбрать тему сочинения, выбрать проект, выбрать форму работы на уроке. Дети чувствуют себя сильными, так как они делают выбор по поводу того, что они хотят учить и др. Я говорю почти всегда: «Да... Я не беспокоюсь о шуме, обучаться нельзя без шума. Обычно я говорю: контролируйте себя. Очевидно, что происходящее в классе важно для школьников. Когда они выкрикивают что-либо друг другу, через некоторое время они перестают делать это и приходят к компромиссу»[1].

5.6. Мультикультурный подход и система оценки знаний

Следующим видом практики, порождающим неравенство в школе, является сложившаяся система оценки знаний. Существующая система оценивания учеников, учителей, школ часто определяет их как «победителей» или «проигравших». Стандартизированные, нормированные тесты, созданные для того, чтобы сравнивать и ранжировать учащихся и школы, базируются на концепции нормальности, т. е. соответствия образу белого ребенка — среднего класса[2].

Различные культурные группы имеют разные интеллектуальные традиции, которые создают различные концепции реальности. Далеко не всегда предлагаемые им тесты и другие инструменты оценки отражают эти традиции и концепции. Результатом тестирования школьников — представителей подавляемых групп является негативный опыт. Исследователи-мультикультуралисты придерживаются мнения, что стандартизированные тесты должны быть сведены к минимуму и школьники не должны причисляться к группам отстающих по результатам тестирования.

В связи с этим в США, Канаде и Австралии ведутся исследования и разрабатываются альтернативные, более справедливые способы измерения «достижений», «способностей» и «потенциала» учащихся. Один из ученых считает, что ученики должны получать реальные задания и оцениваться со-

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 159.*

[2] *Kleinsasser A. Testing Testing: Social Consequences of the examined Life by F. Alan Hanson // Harvard Education Review. — 1994. — Vol. 64. — № 1 (Spring). — P. 96—101.*

гласно критериям, которые важны для реальной деятельности (Виггинс, 1998). Сложилось мнение, что контрольные задания должны быть многообразны: включать устное представление, дискуссию, выставку письменных работ, видеозаписи деятельности учащихся, результаты экспериментов и творческих заданий (Арчибальд, Ньюман, 1988).

Ученые, занимающиеся вопросами оценки знаний в рамках мультикультурного подхода, разработали специальные рекомендации. Например, они считают, что оценки не должны снижаться за те умения и знания, которым учитель специально не обучал. К примеру, оценка не должна снижаться за то, что ученик медленно выполняет работу; школьников нужно мотивировать писать правильно, но нельзя снижать оценки за орфографию, если это не орфографический тест. Главная цель «направить на учение» (К. Грант).

Формы контроля могут оценивать новые и уже существующие программы с целью обеспечить больше возможностей тем группам, которые недостаточно представлены в жизни общества. Мультикультурный подход требует смены ориентиров и переориентировки контроля и тестирования на иные цели: быть средством помощи ученикам и учителям, вместо того чтобы быть орудием определения награды или наказания.

Дарлинг-Хэммонд рассуждает о политике поддержки «сверху—вниз» и реформе «снизу — вверх», где оценка служит для того, чтобы дать учителям практическую информацию об обучении школьника, и ориентирована на самокритику, самоотражение, самокоррекцию, самообновление.

Важный вопрос, который широко обсуждается сегодня, как утверждает Р. Лоув, что дается в обосновании детства: «Учение — это не академическая жизнь школьника, это эмоциональная жизнь ребенка». Необходима целая система мероприятий для того, чтобы превратить школу в общество. В разных условиях это достигается по-разному. Целью этих мероприятий является не создание новой структуры, а создание новой этики отношений, благоприятного морального климата.

5.7. Организация внеклассной работы и организация мультикультурной среды

В учебных заведениях США, Канады и Австралии принимается точка зрения, что для успешной реализации целей мультикультурного образования необходимо создавать климат поддержки в классе и школе. Для этого школам предлагается изучить административную структуру для того, чтобы выяснить: создает ли она позитивную среду работы и учения. Тщательному анализу подвергаются атмосфера школьной среды, традиции, отношения, кроме того, предлагается определить, как они вместе взятые поддерживают дискриминационные проявления в школьной среде. Учителя и администрация несут ответственность за проведение политики расизма и другой дискриминационной практики в школе.

Хорошие школы отличаются духом единого коллектива, и это проявляется во всех видах деятельности. Дети и взрослые знают силу их общности и учатся вносить свой собственный вклад, быть заинтересованными и активными членами общества. Сила демократического сообщества состоит в том, что сотрудничество делает возможным индивидуальный рост. Коллективно заботясь о множестве нужд и потребностей, школьники учатся свободно расти, развиваться, что невозможно для людей, изолированных друг от друга.

Мультикультуралисты принимают точку зрения, что школьная среда — это соглашение всех тех, кто вовлечен в эту среду, в объединяющее общество, в котором ценят многообразие, находят силу в совместных действиях, разделяют печали и радости каждого[1]. Пока дети изолированы, разрознены и враждебны, их борьба с несправедливостью учебного заведения забирает энергию, которую они могли бы использовать для учения и сотрудничества. Если школьников принимают в коллективе и они ощущают себя «своими», все, что мешает учению, уходит в сторону.

Мультикультурное образование требует разнообразных форм внеклассной работы. Эта деятельность рассматривается как способ стимулировать больший интерес к школе и развивать особые таланты и способности школьников. Учащимся предоставляются возможности продемонстрировать лидерские качества, применить их в решении социальных проблем общества. Эти виды деятельности организуются таким образом, чтобы предотвратить формирование стереотипов и категоризацию школьников. Учащиеся посещают кружки по своим интересам, но их мотивируют посещать и другие, которые не соответствовали раньше их образу мыслей (например, девочки посещают кружок механиков и др.).

Работа совместная противопоставляется работе соревновательной. Многие учителя используют соревнование как мотивацию, но так школьники учатся быть индивидуалистами. Если

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII. — P. 102.*

ученики добиваются успеха за счет других, они чувствуют ответственность только за свои успехи и поражения. Сторонники мультикультурного образования подчеркивают необходимость учить школьников использовать силу совместной работы. Они приобретают способность работать с людьми, смотреть на вещи с различных точек зрения, понимать, что подобного рода коллективы не возникают случайно.

Для того чтобы создать в школе подобный климат, Дж. Вуд предлагает сделать школьное пространство меньше через особую организацию; вводить меньше предметов, больше времени проводить в одном классе, разделить школы на «дома». Лучше, когда ребенок знает хорошо нескольких учителей, чем многих поверхностно. Учитель больше времени проводит с учениками. Идея деления на группы преследует цель единения – каждый чувствует себя группой, маленькой семьей, какой-то учитель должен особо интересоваться ей. Посредством консультаций и специальной организацией рабочего дня школьное пространство становится меньше. Ученики чувствуют связь между собой, каждый школьник чувствует, что его знают и о нем заботятся. Вся деятельность школ, где ученики осознают, кто они и кем стали, играет ключевую роль, все мелкие повседневные дела – совместное переживание побед и поражений, прогулки и путешествия и др. Открытость самоуправления, память и надежда.

Представители мультикультурного образования считают, что школа должна быть более открытой и комфортной. Важно продлить часы пребывания в школе, оформить выставки работ учеников, предоставить учителям и ученикам время для неформального общения. Культурное многообразие должно учитываться в организации жизни в школе. Подчеркивается также важность учета разнообразия традиций питания. Школа должна сформировать широкую базу осознания толерантности и понимания культурных различий на всех уровнях учебного процесса.

Для того чтобы преодолеть барьер неуспеваемости, используется метод построения более тесных связей между семьей и школой. Как правило, родители занимают в учебном процессе роль наблюдателя, более того, родители школьников – представителей меньшинств вообще могут быть исключены из процесса обучения. Мультикультурная школа планирует общение учителей с родителями, родительские собрания, информирование об успехах учеников. Родителям предоставляется возможность открыто заявить об их ожиданиях, а также высказать пожелания по поводу учебного плана. Родителей приглашают

для рассказов о своем опыте, своей профессии, а также, чтобы рассказать о своем культурном наследии, о языковых и культурных различиях. У родителей есть возможность открыто выразить свои ожидания от школы и внести свой голос в содержание обучения. Подобная деятельность помогает преодолеть барьер различий между школой.

5.8. Разработка моделей мультикультурной образовательной среды

В образовании США, Канады и Австралии накоплен богатый опыт практики мультикультурного обучения и воспитания. Можно сказать, что в этих странах сложилась система мультикультурного воспитания в учреждениях общего (прежде всего среднего) образования. Образовательные учреждения берут за основу существующие модели, разработанные учеными-мультикультуралистами, и воплощают их в практику, учитывая при этом особенности школ и специфику национального состава учащихся.

Как указывают многие ученые и практики США, Канады, Австралии, при организации процесса обучения основной акцент должен ставиться на воспитании у школьников умения жить в обществе. «Учащиеся должны стать думающими, заботливыми людьми, хорошими соседями. Можно быть очень умным человеком, но не уметь жить в общем социальном окружении». Эта мысль во многом определяет подходы к обучению и воспитанию в современной школе.

Учебные заведения в США, Канаде и Австралии рассматриваются как модели общества, где учащиеся получают навыки успешной деятельности в нем и опыт взаимодействия с его членами. Ученый-мультикультуралист Дж. Вуд (Wood J.) так определяет ценность школьной среды для учащихся: «Школа – это место, где ученики получают первые знания об обществе. Здесь дети общаются с людьми, которые не являются их родственниками, и таким образом учатся взаимодействовать с теми, кто отличен от них[1]. По этой причине ученый говорит о предпочтительности расово-десегрегированных школ; только такие школы могут представить все многообразие современного общества. Кроме того, в настоящее время все чаще звучат мнения о том, что школы и классы должны объединять все существующие в обществе слои населения: представителей всех рас, этнических

[1] *Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood. – New York, etc.: Plume, 1993. – XXIII. – P. 86.*

групп и социальных слоев, детей с физическими недостатками и представителей многих других нетрадиционных групп. При правильной организации обучения и воспитания такие условия будут благоприятными для всех представленных в учебном процессе групп учащихся.

За очевидность принимается необходимость полного пересмотра представлений обо всей организации учебного процесса: дисциплине, организации уроков и внеклассных мероприятий, создании благоприятного климата в школе и связей с другими организациями. Многие учителя ставят вопросы: Как организовать рабочий день в школе и всю деятельность в ней таким образом, чтобы помочь школьникам развивать у них способности принимать взаимовыгодные (рефлективные) решения, умения решать личные и общие проблемы, влиять на общественную политику посредством социальных акций и таким образом развивать чувство политической активности (Banks & Clegg, 1990; Lewis, 1991). Понятие о дисциплине исходит из условия активной деятельности учащегося в классе и из отношения к классу и школе как к обществу. Особую важность приобретает развитие самодисциплины школьников как важного условия жизни в обществе.

Многие исследователи говорят о необходимости системной перестройки всех компонентов учебного процесса, что требует тщательного анализа сложившейся в школе образовательной и воспитательной среды. Именно в перестройке всей системы школы видятся широкие возможности воспитания школьников к жизни в многонациональном мире, ведь только при таком условии можно сформировать подлинные убеждения демократии и плюрализма. С этой целью учеными США, Канады, Австралии предлагаются модели перестройки всей школьной системы с учетом целей мультикультурного образования.

Компоненты школьной образовательной среды могут служить объектами постановки целей. Согласно Бэнксу (Banks, 1997a), мультикультурное образование должно распространяться на следующие направления: 1) содержание дисциплин учебного плана; 2) процесс построения знаний; 3) развитие педагогики равенства; 4) развитие культуры учебного заведения.

Так как мультикультурализм является довольно широким понятием, подразумевающим общее направление реформы, педагогам, которые хотят реализовать его идеи, рекомендуют исследовать среду их образовательного учреждения для того, чтобы определить, в какой степени она моноэтнична и осуществляет политику доминирующей группы. Только после этого предпринимаются конкретные шаги для создания в образовательном учреждении мультикультурной среды. Этнический и

расовый состав сотрудников школы, их взгляды и убеждения, формальный и скрытый учебный план, учебные материалы, формы и методы обучения, программы тестирования и консультирования, школьные правила — все это те факторы, в которых рекомендуют отражать культурное многообразие в мультикультурном образовательном учреждении. В представленной выше схеме отражены эти и другие факторы, в которые вносят коррективы для того, чтобы сделать школьную среду подлинно мультикультурной.

Модель, предложенная П. Горски, американским ученым, который также занимается исследованиями канадской и австралийской школы, предполагает критический анализ и пересмотр следующих аспектов: 1) педагогика, методы обучения; 2) учебный план; 3) учебные материалы; 4) система взаимоотношений в классе и школе; 5) оценка и контроль знаний.

К. Слитер и К. Грант выделяют следующие условия создания мультикультурной образовательной среды: 1) высокие ожидания от школьников; 2) стиль учения, отвечающий особенностям всех учащихся; 3) релевантный учебный план; 4) принятие точки зрения возможности множества подходов и решений; 5) отражение идей плюрализма в системе контроля и оценки знаний; 6) иной принцип группировки, деления на потоки; 7) использование мотивирующих ролевых моделей; 8) использование потенциала внеклассной работы[1].

Кроме того, в рамках самого учебного заведения выделяются следующие направления трансформации: проектирование учебного плана и его изменение; материалы и учебники; подходы и методы обучения; отношения школа—дом—общественность; языковое и культурное многообразие образовательной среды.

С. Нието также выделяет сходные с вышеупомянутыми моделями условия создания в школе мультикультурной среды: 1) реструктуризация школьной среды; 2) трансформация учебного плана; 3) выбор адекватных многообразной среде методов обучения; 4) создание среды многообразия в школе. Кроме того, С. Нието выделяет и многие отрицательные характеристики учебного процесса, которые необходимо ликвидировать в процессе становления мультикультурной школы.

В представленном ниже описании рассмотрены элементы учебного процесса и условия создания мультикультурной среды в учебном заведении, выведенные на основе изучения представленных моделей.

---

[1] *Sleeter C. E., Grant C. A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to race, Class, and Gender (4th ed.). — New York: Wiley, 2002.*

Общая образовательная среда школы представлена как система, которая состоит из различных компонентов. В идеализированной мультикультутрной среде каждый компонент должен отражать этнический плюрализм. Мультикультурная образовательная среда школы может быть представлена следующей схемой.

Схема 1. Мультикультурная образовательная среда школы

Очевидно, что подходы в реализации мультикультурного образования на практике в США, Канаде и Австралии очерчивают общие направления и направлены на решение сходных задач. Деятельность по решению задач мультикультурного образования проявляется во всех компонентах школьной среды и учебного процесса, при этом прослеживается понимание того факта, что мультикультурное образование – это не только организационные меры, а глубокие процессы психологической перестройки личности.

Вопросы-задания

1. Объясните возможности реализации идей мультикультурного образования через преподавание учебных дисциплин.
2. Сформулируйте основные требования к организации процесса обучения и воспитания в поликультурной школе.
3. Предложите и обсудите возможные формы организации учебного процесса в поликультурной школе.
4. Какова роль учителя в организации мультикультурного воспитания и обучения?
5. Определите, какие из идей и форм мультикультурного образования за рубежом приемлемы в российской школе, какие неприемлемы. Почему?

Рекомендуемая литература

1. Балицкая, И. В. Мультикультурное образование в многонациональных странах (опыт США, Канады, Австралии): монография / И. В. Балицкая. – М.: «Прометей» МПГУ, 2008. – 336 с.
2. Балицкая, И. В. Поликультурное образование: учебное пособие / И. В. Балицкая. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2003. – 60 с.
3. Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. – М.: Academia, 2008. – 304 с.
4. Джуринский, А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джуринский. – М.: Просвещение, 2007. – 96 с.

Заключение

Вопросы мультикультурного образования являются проблемой первостепенной важности в современном мире в связи с развитием глобальной экономики и интернационализацией рабочей силы. Интерес к вопросам мультикультурного образования существует во многих государствах мира, так как отсутствие целенаправленного образования, направленного на формирование культуры межнационального общения, часто является причиной появления негативных отношений между народами. Все больше прослеживаются идеи мультикультурализма в государственных документах разных стран, определяющих политику в области образования. Мультикультурное образование в целом призвано выработать терпимое отношение к другим культурам, устранить расизм, научить молодое поколение смотреть на мир с различных точек зрения. Сторонники мультикультурализма верят в то, что мультикультурное образование есть средство для снятия межэтнической и межрасовой напряженности.

Противники мультикультурного образования беспокоятся о том, что эти формы обучения приведут к большей социальной напряженности, а не к большей терпимости. Они утверждают, что поддержка идей плюрализма может привести к соперничеству культур. Тем не менее большинство ученых и деятелей в области образования видят в реализации мультикультурного образования широкие возможности для воспитания у молодежи способности и желания жить в многонациональном обществе и успешно сотрудничать с представителями других национальностей. Проблемы, которые выдвигает мультикультурное образование, широко обсуждаются, многие вопросы являются спорными, однако важность этих проблем не вызывает сомнений. Очевидно, что идея мультикультурного образования будет совершенствоваться и воплотится в конкретных методах и формах обучения и воспитания.

Примерная тематика курсовых и дипломных работ

1. Влияние глобализационных процессов на образовательную политику государств.
2. Государственное образование и мультикультурная политика.
3. Реформы педагогического образования.
4. Особенности подготовки учителей в полиэтнической мультикультурной среде.
5. Реформы образования коренных народов.
6. Реализация демократических принципов управления образованием.
7. Билингвальные образовательные программы как средство мультикультурного образования.
8. Воспитание культуры межнационального общения.
9. Организация педагогической поддержки и обучения учащихся-мигрантов.
10. Формирование культуры межнационального взаимодействия.
11. Расширение контекста предметного содержания обучения как фактор поликультурного образования.
12. Современные концепции воспитания и образования.
13. Развитие содержания образования в средней школе.
14. Дифференциация содержания образования.
15. Становление и развитие идей мультикультурного образования в зарубежной школе.
16. Реализация концепции «образовательного равенства» в зарубежных странах.
17. Мультикультурное воспитание в дошкольных образовательных учреждениях.
18. Взаимосвязь мультикультурного, интернационального, гражданского воспитания.
19. Проблема сотрудничества семьи, школы и общественности в поликультурном воспитании.
20. Мультикультурное воспитание на примере одного из многонациональных государств.
21. Школьное самоуправление как путь демократизации образовательной среды.
22. Авторитарные и гуманистические тенденции в практике школьного воспитания в современном мире.
23. Проблемы демократизации школьного образования в современном мире.
24. Роль программ международного сотрудничества в университетах.
25. Влияние американской педагогической мысли на практику обучения и воспитания в Японии.
26. Влияние гуманистических и демократических тенденций развития общества Республики Корея на практику обучения и воспитания.
27. Учет этнокультурных особенностей в воспитании младших школьников (на основе изучения опыта).
28. Влияние изменения этнического состава общества на государственную образовательную политику.

Словарь терминов и понятий

Аккультурация — процесс взаимного влияния культур разных этносов, отличающихся по уровню развития, в результате которого происходит восприятие одной культурой элементов другой культуры (А. П. Садохин).

Ассимиляция — вариант аккультурации, при котором человек полностью принимает ценности и нормы иной культуры, отказываясь при этом от своих норм и ценностей (Дж. Бэнкс).

Билингвизм — двуязычие.

Воспитание поликультурное — приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной (российской) и мировой культурам в целях духовного обогащения, а также развитие планетарного сознания и формирование готовности и умения жить в многокультурной среде (Супрунова Л. Л.).

Гармония — уравновешенность, упорядоченность, взаимодополненность, соответствие различных составных частей некого целого, исключающее антагонизм этих частей; согласованность, стройность в сочетании какого-либо многообразия; дружная сработанность действий (Бим-Бад Б. М.).

Глобализация — процесс постепенного стирания межнациональных границ и интеграции государств в единую систему.

Десегрегация — простое физическое смешение различных расовых и этнических групп.

Доминирующая культура (dominant culture) — ведущая, главная культура. Например, в США доминирующей является евро-американская культура. В Канаде и Австралии — англосаксонская. Традиционно учебные планы школ базируются на традициях доминирующей культуры.

Зависимая культура (dominated culture) относится к тем группам, которые насильно объединены в состав страны.

Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства — принцип государственной политики в образовании, направленный на разработку наряду с федеральной программой развития образования национально-региональных программ, учитывающих местные уровни социально-экономического и культурного развития, а также особенности местных образовательных систем. Защита системой образования национальных культур и региональных культурных традиций обеспечивается путем включения в государственный

образовательный стандарт национально-региональных компонентов, разработанных органами управления народным образованием в повсеведомственных и национально-региональных территориях (Полонский В. М.).

Инкультурация — процесс приобщения человека к определенной этнической культуре и обретения им необходимых для жизни культурных навыков (А. П. Садохин).

Интеграция представляет собой идентификацию как со своей, так и с чужой культурой; возникает, когда между этническими группами, которые представлены в рамках одного общества, развивается чувство взаимоуважения и принятия.

Интегрированный курс — какой-либо учебный курс, объединяющий изучение нескольких предметов в единый учебный предмет (Полонский В. М.).

Ксенофобия — неприязнь, нетерпимость, ненависть ко всему незнакомому; нетерпимость к лицам иной веры, культуры, национальности (Полонский В. М.).

Культура (от лат. Cultura — возделывание, воспитание, развитие, почитание) — исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях (Российская педагогическая энциклопедия).

Культурная идентичность — набор культурных форм, черт, характеристик человека. Сущность культурной идентичности заключается в осознанном принятии индивидом соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентаций и языка, понимании своего Я с позиции тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества.

Культурная норма — общепризнанное требование и соответствующее правило, регулирующее поведение людей, всегда соотносится с определенными ценностями.

Культурно плюралистическое общество — открытое общество, в котором все граждане могут пользоваться социальными, экономическими и образовательными возможностями общества и при этом могут поддерживать собственную уникальную этническую идентичность. Членам общества необязательно ассимилировать в доминирующую культуру для того, чтобы обеспечивать жизненные потребности.

Культурный релятивизм — научное направление, признающее относительный характер всех культурных ценностей и от-

дельных культур, основывающееся на убеждении, что каждая культура обладает уникальным набором ценностей и поэтому заслуживает изучения и сохранения (А. П. Садохин).

Маргинализация — потеря идентичности с собственной культурой и в то же время отсутствие идентификации с культурой большинства. Эта ситуация возникает из-за невозможности поддерживать собственную идентичность и отсутствия интереса к получению новой идентичности (возможно, из-за дискриминации или сегрегации со стороны этой культуры).

Межкультурная компетентность — приобщение к культурам других стран с целью развития желания и готовности школьников к жизни и деятельности в многонациональном демократическом обществе, способность устанавливать и поддерживать позитивные взаимоотношения между людьми, умение плодотворно работать в коллективе, используя такие категории, как эмпатия, терпимость, гибкость.

Менталитет (от фр. Mentalite) — некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него (И. Г. Дубов).

Ментальность — разлитые в определенной социальной среде умонастроения, неявные установки мысли и ценностные ориентации. Автоматизмы и навыки сознания. Текучие и вместе с тем очень устойчивые его внеличные аспекты (А. Я. Гуревич).

Национально-региональные компоненты образовательных стандартов — компоненты государственных стандартов, применяемые органами управления народного образования на подведомственных им территориях (Полонский В. М.).

Национально-региональные компоненты учебного плана — часть содержания образовательного процесса, которая отражает национальное и региональное своеобразие культуры (родной язык, литература, история, география региона и т. п.), особые потребности и интересы в области образования народов нашей страны в лице субъектов Федерации (Полонский В. М.).

Образовательные программы — общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные) документы, определяющие уровень и направленность содержания общего и профессионального образования (Полонский В. М.).

Равенство образовательных возможностей — право каждого гражданина в получении образования. По определению Дж. Спринга (Spring J.), «равенство образовательных возможностей» означает, что все имеют равные шансы в получении образования. Это определение подразумевает равный шанс получать образование в государственных учреждениях и является юридическим термином.

Раса — группа людей, отличающаяся своеобразными физическими характеристиками или культурными различиями. В биологическом смысле этот термин используется для того, чтобы классифицировать подгруппы видов людей. Ученые К. Беннет, С. Нието, Д. Голлник (Bennet C., Nieto S., Gollnik D.) утверждают, что понятие расы относится к физическим характеристикам (черты лица, рост, цвет кожи, структура волос), которые не выступают ориентирами культуры.

Самоактуализация личности — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей (психологический словарь под редакцией А. В. Петровского).

Самореализация личности — наиболее полное выявление личностью своих индивидуальных и профессиональных возможностей (Полонский В. М.).

Сегрегационные организации, как правило, создаются в сообществах меньшинств доминирующей властью для того, чтобы подчинять их. Эти учреждения создаются и контролируются представителями власти общества, а не самими сообществами меньшинств. Итак, сепаратистские и сегрегационные организации фундаментально отличны и по структуре, и по функциям.

Сепаратизм существует в том случае, если этническая группа, которая исключена из основного потока жизни общества, создает этническую организацию или другое подразделение для того, чтобы отвечать потребностям этой этнической группы.

Сепаратистские организации создают для того, чтобы помочь этнической группе достичь самоуважения и политической власти и сохранить этническую культуру.

Сепарация — отрицание чужой культуры при сохранении идентификации со своей культурой. В этом случае представители недоминантной группы предпочитают большую или меньшую степень изоляции от доминантной культуры. Если на такой изоляции настаивают представители доминантной культуры, это называется сегрегацией.

Субкультура — культура группы (группировки) людей, обладающих характерными чертами, отличающими их от других членов социума (P. Harris, R. Morgan, 1993). Согласно С. Адлеру (Adler S.), субкультура ограничена различным сегментом общества (мужчины или женщины, молодые или пожилые); данный сегмент имеет много общего с доминирующей куль-

турой, но в то же время обладает некоторыми уникальными чертами.

Терпимость (толерантность) – способность снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия, терпеливо или снисходительно (в позитивном смысле слова) относиться к другому, его инакодействиям, инакомыслию.

Толерантность – терпимость к чужому мнению, поведению, образу жизни (Полонский В. М.).

Унификация – процесс стирания различий, ведущий к единообразию.

Ценности – поведение, жизненные установки, жизненная философия и т. п. Ценностные (аксиологические) характеристики культуры неоднократно являлись основой для построения типологии культуры. Это – регулятивные компоненты любой культуры, воплощающие идеалы и представления об эталоне. Ценности находят отражение в нормах, значениях и наиболее типичных для данных культур артефактах (материальных и идеальных продуктах).

Ценностные ориентации – важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного (Философия. Энциклопедический словарь).

Этнический конфликт – форма межгруппового конфликта, когда группы с противоречивыми интересами поляризуются по этническому признаку. (Психологический словарь под редакцией А. В. Петровского).

Этнические стереотипы – относительно устойчивые представления о моральных, умственных, физических качествах, присущих представителям различных этнических общностей. (Психологический словарь под редакцией А. В. Петровского).

Этнос (нация) – исторически сложившаяся на определенной территории устойчивая совокупность людей, обладающая единым языком, общими относительно стабильными особенностями культуры и психики, а также общим самосознанием (сознанием своего единства и отличия от всех других подобных образований), зафиксированным в самосознании (Крысько В. Г.).

Этноцентризм – свойство этнического самосознания воспринимать и оценивать жизненные явления сквозь призму традиций и ценностей собственной этнической группы, выступающее в качестве некого всеобщего эталона или оптимума. (Философия. Энциклопедический словарь).

Список литературы

Литература на русском языке

1. Австралия и Новая Зеландия: Лингвострановедческий словарь / Под общ. рук. В. В. Ощепковой, А. С. Петриковской. – М.: Русский язык, 1999. – 211 с.
2. Ажаева, В. С. Государство благосостояния в Канаде [Науч.-аналит. обзор] / В. С. Ажаева. – М.: ИНИОН, 1992. – 41 с.
3. Алиев, Р. Билингвальное образование. Теория и практика / Р. Алиев, Н. Каже. – Рига: RETORIKA A, 2005. – 384 с.
4. 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 обществе». – СПб.: НИИ Химии СПбГУ, 1999. – 322 с.
5. Американский характер: очерки культуры США /АН СССР. Науч. совет по истории мировой культуры. Комиссия по культуре США и Канады; редкол.: О. Э. Туганова; отв. ред. и др. – М.: Наука, 1991.– 381 с.
6. Андреева, Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теор. подходы: учеб. пособие для студентов вузов, обуч. по спец. «Психология» / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М.: Аспект-Пресс, 2002. – 286 с.
7. Андреева, И. Н. Антология по истории теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
8. Арутюнов, С. А. Народы и культуры. Развитие и взаимодействие – Peoples and Cultures. Their development and interaction / Отв. ред. Ю. В. Бромлей [АПН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая]. – М.: Наука, 1989. – 243 с.
9. Арутюнян, Ю. В. Многообразие культурной жизни народов СССР / Ю. В. Арутюнян, Л. М. Дробижиева. – М.: Мысль, 1987. – 304 с.
10. Аюпова, Д. Р. Гражданские права и федеральные власти США в 1950-е гг.: «Зона возможного» // Д. Р. Аюпова.

Исторический образ Америки / Материалы международной конференции, посвященной 20-летию программы Фонда Фулбрайта, состоявшейся на историческом факультете МГУ им. Ломоносова, г. Москва, 1994. — М.: Ладомир, 1994. — С. 322—334.
11. Балицкая, И. В. Интерактивные методы обучения и воспитания в системе образования США: монография / И. В. Балицкая. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2004. — 108 с.
12. Балицкая, И. В. Поликультурное образование: учеб. пособие. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2003. — 60 с.
13. Берндт, Р. М. Мир первых австралийцев: (Сокр. пер. с англ.) / [Авт. предисл. В. Р. Кабо] / Р. М. Берндт. — М.: Наука, 1981. — 447 с.
14. Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. тр. / Под ред. Р. С. Баура и др.; Сарат. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. — Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2004. — 232 с.
15. Бондаревская, Е. В. Педагогические основы межкультурного общения / Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко; Ростов. Гос. пед. ун-т, Приднестр. гос. ун-т. — Тирасполь: Полиграфист, 2000. — 78 с.
16. Бок, Д. Университеты и будущее Америки; пер. с англ. Баскаковой / Д. Бок. — М.: изд-во Московского ун-та, 1993.
17. Бромлей, Ю. В. Очерки теории этноса / Ю. В. Бромлей. — М.: Наука, 1983. — 412 с.
18. Бромлей, Ю. В. Страны и народы: Земля и человечество. Общ. обзор. [Е. В. Миланова, А. М. Рябчиков, Н. Н. Чебоксаров и др.; Гл. редкол.: Бромлей Ю. В. (пред.) и др.]. — М.: Мысль, 1978. — 349 с.
19. Веселова, В. В. Американская школа: ценности образования (1960—1990-е годы): монография / В. В. Веселова. — М.: Витязь, 1999. — 144 с.
20. Волков, Г. Н. Этнопедагогика: учебник для студентов средних и высших педагогических заведений / Г. Н. Волков. — М.: Академия, 1999. — 167 с.
21. Волков, Г. Н. Три лика культуры / Г. Н. Волков. — М.: Молодая гвардия, 1986. — 335 с.
22. Волкова, А. А. Система школьного образования Австралии и других англоязычных стран: авт. программа спецкурса / А. А. Волкова; Новосиб. гос. пед. ун-т. — Новосибирск: НГПУ, 2003. — 38 с.
23. Вульфсон, Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков. Учебное пособие / Б. Л. Вульфсон. — М.: изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2006. — 235 с.
24. Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: история и современные проблемы / Б. Л. Вульфсон. — М.: изд-во УРАО, 2003. — 232 с.
25. Вульфсон, Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI / Б. Л. Вульфсон. — М.: изд-во УРАО, 1999. — 208 с.
26. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учебное пособие / Б. С. Гершунский. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 768 с.
27. Гершунский, Б. С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия: Опыт экспертного исследования российского и американского менталитетов / Б. С. Гершунский. — М.: Флинта, 1999. — 604 с.
28. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 608 с.
29. Геворкян, М. Л. Педагогические основы развития мигрантской педагогики в России и США / М. Л. Геворкян. — Ростов н/Д., 2001. — 176 с.
30. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика: монография / О. В. Гукаленко. — Ростов н/Д.: изд-во РГПУ, 2003. — 512 с.
31. Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США / Рос. акад. образования, Ин-т теории педагогики и межд. исслед. в образов.; Рос.-амер. центр непрер. образования; под ред. М. В. Кларина, И. И. Семенова. — М.: ИТП и МНОРАО, 1994. — 189 с.
32. Давыдов, Ю. С. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации / Ю. С. Давыдов, Л. Л. Супрунова. — Пятигорский гос. линг. ун-т: Пятигорск, 2003. — 42 с.
33. Джуринский, А. Н. Зарубежная педагогика: учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Джуринский. — М.: Гардарики, 2008. — 383 с.
34. Джуринский, А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А. Н. Джуринский. — М.: Academia, 2008. — 304 с.
35. Джуринский, А. Н. Воспитание в многонациональной школе: пособие для учителя / А. Н. Джуринский. — М.: Просвещение, 2007. — 96 с.
36. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ. Монография /

А. Н. Джуринский. — М.: Прометей, 2006. — 160 с.
37. Джуринский, А. Н. Научные и методические проблемы истории педагогики и сравнительной педагогики: научное издание / А. Н. Джуринский. — М.: Прометей, 2005. — 196 с.
38. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в современном мире / А. Н. Джуринский. — М.: Прометей, 2002. — 72 с.
39. Джуринский, А. Н. Модернизация образования и воспитания в США / А. Н. Джуринский. — М.: изд-во УРАО, 2000. — 96 с.
40. Джуринский, А. Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие / А. Н. Джуринский. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 200 с.
41. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. — М.: Народное образование, 1999. — 208 с.
42. Дмитриев, Г. Д. Критический анализ дидактической мысли в США / Г. Д. Дмитриев. — М.: Педагогика, 1987. — 102 с.
43. Егорова, Е. В. США в международных кризисах / Е. В. Егорова. — М.: Наука, 1988. — 174 с.
44. Западная социальная психология в поисках новой парадигмы: Анализ методологических дискуссий 70–90-х годов: Научно-аналитический обзор / Рос. АН, ИНИОН. Лаб. социологии. — М.: ИНИОН, 1993. — 75 с.
45. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учебное пособие для высших учебных заведений по дисциплине «Педагогика» (блок ОПД) / Международная академия наук по образованию: И. Н. Андреева и др.; под ред. З. И. Васильевой. — М.: Академия, 2001. — 414 с.
46. Кларин, М. В. Инновации в обучении: Метафоры и модели: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. — М.: Наука, 1997. — 222 с.
47. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России / В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова; Южное отд-ние Рос. акад. образования, Пятигор. гос. лингв. ун-т. — Пятигорск: изд-во Пятигор. гос. лингв. ун-та, 1999. — 17 с.
48. Корсаков, К. Н. История Соединенных Штатов Америки: учебное пособие / К. Н. Корсаков. — М.: изд-во УРАО, 1998. — 124 с.
49. Корсунов, В. И. Актуальные вопросы образования в США: учебно-методическое пособие / В. И. Корсунов, И. В. Балицкая. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2000. — 84 с.
50. Коул, М. Культурно-историческая психология: Наука будущего; пер. с англ. / М. Коул. — М.: Когито-Центр: ин-т психологии РАН, 1997. — 431 с.
51. Крылова, Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. — М.: Народное образование, 2000. — 272 с.
52. Кубышкин, А. И. Формируя интеллект нации: государственная политика США в отношении высшей школы (первая половина XX века) / А. И. Кубышкин. — Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2005. — 175 с.
53. 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.
54. 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.
55. Куропятник, А. И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических сообществ / А. И. Куропятник. — СПб., 2000. — 205 с.
56. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. — СПб.: Соц.-псих. центр, 1996. — 391 с.
57. Лим, Э. Х. История развития образования в Республике Корея (1945–2005 гг.) / Э. Х. Лим. — Южно-Сахалинск: СахГУ, 2006. — 56 с.
58. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / Под общ. ред. А. А. Белика. — М.: Смысл, 2001. — 555 с.
59. Малаховский, К. В. История Австралии / К. В. Малаховский. — М.: Наука, 1980. — 400 с.
60. Малькова, З. А. Особенности общеобразовательной школы США: К-12. Двенадцатилетняя американская школа: организация и особенности учебно-воспитательной деятельности, их результаты / З. А. Малькова. — М.: Институт теории образования и педагогики, 2000. — 54 с.
61. Малькова, З. А. Школа и педагогика за рубежом / З. А. Малькова. — М.: Просвещение, 1983. — 191 с.
62. Мид, М. Культура и мир детства: Избр. произведения; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева; сост., авт. послеслов., с. 5–30, и отв. ред. И. С. Кон / М. Мид. — М.: Наука, 1988. — 429 с.
63. Мультикультурное образование // Методология и практика мультикультурного образования в условиях возрождения традиций народов Республики Саха (Якутия): Ма-

териалы межд. конференции / Сост. И. А. Расторгуева. — Якутск, 1996. — 142 с.
64. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 303 с.
65. Новикова, Т. Г. Программа подготовки педагогов по курсу «Культура мира, права человека, толерантность и миролюбие» / Т. Г. Новикова. — М.: АПК и ПРО, 2003. — 20 с.
66. Новые ценности образования: образование и сообщество — 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.
67. Новые ценности образования. Свободное образование: зарубежный опыт: Сб. ст.: Институт педагогических инноваций РАО / Ред. Н. Б. Крылова. — № 2 (13). — 2003. — 120 с.
68. Образование в Канаде: система образования: ун-ты, колледжи, яз. шк. / Генер. Консульство Канады в Санкт-Петербурге; сост. Ю. Г. Акимов и др. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. — 115 с.
69. Образование в современном мире: состояние и тенденции развития / Под ред. М. Н. Кандакова. — М.: Педагогика, 1986. — 245 с.
70. Палаткина, Г. В. Мультикультурное образование в полиэтническом регионе: монография / Г. В. Палаткина. — Астрахань: изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2001. — 167 с.
71. Петрищев, В. И. США: взаимодействие общины и школы. Критический анализ / В. И. Петрищев. — Красноярск: изд-во Красноярск. ун-та, 1995. — 111 с.
72. Присяжная, А. Ф. Какой быть школе информационного века, или 22 вопроса после научной работы в США / А. Ф. Присяжная. — Челябинск: Факел, 1996. — 46 с.
73. Проблемы социо-кросс-культурной интеграции в поликультурном образовании: материалы междунар. науч.-практ. конф. (Новосибирск, 22—23 нояб. 2004 г.). — Новосибирск: НГПУ, 2005. — 380 с.
74. Психология национальной нетерпимости: хрестоматия / Сост. Ю. В. Чернявская. — Минск, 1998. — 560 с.
75. Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней. — Т. 4: От романтизма до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 880 с.
76. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. — М.: изд-во Российского открытого университета, 1995. — 272 с.
77. Ричардсон, Г. Образование для свободы: проект шк. человекоцентрир. направления / Г. Ричардсон; Рос. гос. гуманитар. ун-т. — М.: изд. центр РГГУ, 1997. — 209 с.
78. Риэрдон, Б. Э. Толерантность — дорога к миру / Бетти Э. Риэрдон; Междунар. благотв. фонд им. Д. С. Лихачева. — М.: Бонфи, 2001. — 301 с.
79. Роджерс, К. К науке о личности // История зарубежной психологии (30—60 гг. XX в.) / К. Роджерс, К. Халл, Б. Скиннер, Д. Миллер и др.; под ред. П. Я. Гальперина. — М., 1986. — 344 с.
80. Садохин, А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособие для вузов / А. П. Садохин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — 271 с.
81. Современная американская социология / Под ред. В. И. Добренькова. — М.: изд-во МГУ, 1994. — 296 с.
82. Современное образование: поиски и решения Contemporary education search and findings: (Образование России и Канады: Перекрестки мнений) / Гос. Ком. Рос. Федерации по высш. образованию, Сиб. отделение Рос. акад. образования, Алт. регион. центр, учеб.-науч.-производств. комплекс «Социология, психология и соц. работа». — Алт. АГУ, 1994. — 77 с.
83. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. — М.: Политиздат, 1992. — 542 с.
84. Спенсер, Дж. Да или нет: система принятия верных решений; пер. с англ. В. Гаврилова / Дж. Спенсер. — СПб. и др.: Питер, 1997. — 118 с.
85. Стефанчук, Л. Г. Просвещение и подготовка национальных кадров в странах Океании после второй мировой войны / Л. Г. Стефанчук. — М.: Наука, 1978. — 131 с.
86. Сыродеева, А. А. Поликультурное образование: учебно-методическое пособие для пед. вузов / А. А. Сыродеева. — М.: МИРОС, 2001. — 189 с.
87. Татарашвили, Т. А. Либеральные колледжи (колледжи свободных искусств) в системе подготовки специалистов с высшим образованием в США / Т. А. Татарашвили. — М., 1997. — 60 с.
88. Тишков, В. А. Коренное население Северной Америки в современном мире / В. А. Тишков, В. П. Алексеев и др.; отв. ред. В. А. Тишков; АПН СССР, Ин-т этнографии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. — М.: Наука, 1990. — 396 с.
89. Тишков, В. А. История Канады / В. А. Тишков, Л. В. Кошелев. — М.: Мысль, 1982. — 268 с.
90. Токарев, С. А. История зарубежной этнографии / С. А. Токарев. — М., 1978.

91. Хайруллин, Р. З. Образование коренных народов в Канаде: проблемы и решения / Р. З. Хайруллин // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики / Р. З. Хайруллин – М.: Перспектива, 2006. – Ч. 1.– С. 122–126.
92. Шахнина, И. З. Гуманитаризация высшей школы в США / И. З. Шахнина. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1993.
93. Шибутани, Т. Социальная психология: пер. с англ. / Т. Шибутани. – М.: АСТ Ростов н/Д.: Феникс, 1999. – 538 с.
94. Школа будущего рождается сегодня. Инновационный опыт Российской и Американской школы / Ред.-сост. З. И. Батюкова, Т. Д. Шапошникова, Э. Вайнерман. – М., 1995. – 124 с.
95. Этнография детства: традиционные методы воспитания детей у народов Австралии, Океании и Индонезии / Рос. АН. Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая, отв. ред. И. А. Бутинов, И. С. Кон. – М.: Наука, 1992. – 188 с.
96. Этнопсихологические аспекты развития индивидуальности / А. Н. Леонтьев, В. И. Панов, Т. М. Марютина и др.: РАН. Психол. ин-т – М.: Психол. ин-т, 1997. – 147 с.

Статьи

97. Акимов, Ю. Г. Канадское общество на пороге XXI в. / Ю. Г. Акимов // США и Канада. – 2001. – № 9. – С. 59.
98. Баталов, Э. Я. Идея демократии в Америке XX века / Э. Я. Баталов // США. Канада. – 2006. – № 4. – С. 3–27.
99. Баур, Р. С. Из опыта билингвального обучения в Канаде и Германии / Р. С. Баур, Н. Меркиш // Билингвальное обучение: опыт, проблемы, перспективы. – Саратов: изд-во Сарат. ун-та, 2004. – С. 26–36.
100. Вендровская, Р. Б. Прогрессевизм в США 20–30-х гг. XX в. / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 85–90.
101. Вендровская, Р. Б. Тесты в американской системе образования / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 96–102.
102. Вендровская, Р. Б. Американская школа глазами американцев / Р. Б. Вендровская // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 81–87.
103. Веселова, В. В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания / В. В. Веселова // Педагогика. – 1999. – № 8. – С. 91– 99.
104. Владимирова, М. А. Иммиграция и многокультурность канадского общества // США. Канада. – 2006. – № 5. – С. 88–101.
105. Владимирова, М. А. Канадская самобытность и политика многокультурности / М. А. Владимирова // США, Канада. – 2004. – № 6. – С. 45–56.
106. Волков, А. А. Австралия. Воспитание гражданина: [В сред. шк.] / А. А. Волков // Гуманитарное образование в Сибири. – Новосибирск, 2000. – С. 88–91.
107. Воскресенская, Н. М. Образование и многообразие культур / Н. М. Воскресенская // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 105–107.
108. Вульфсон, Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–92.
109. Гарова, В. Австралия: традиции колледжей / В. Гарова // Учитель. – 2001. – № 6. – С. 86–88.
110. Гарова, В. Австралия: традиции обучения / В. Гарова // Учитель. – 2000. – № 2. – С. 77–82.
111. Гершунский, Б. С. Культура как воплощение американских ментальных ценностей / Б. С. Гершунский // Magister. – 2000. – № 4. – С. 67–80.
112. Голерова, С. Н. Профессиональное педагогическое образование в Австралии: ключ к непрерывному образованию: [на примере орг. новой модели обучения на фак. пед. образования технол. ун-та г. Канберра] / С. Н. Голерова // Непрерывное образование: от методологии до практического воплощения. – Хабаровск: ДВГГУ, 2007. – С. 93–97.
113. Джуринский, А. Н. Поликультурное воспитание в США и Канаде / А. Н. Джуринский // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 79–87.
114. Дмитриев, Г. Д. Что такое дидактика в США сегодня? / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 78–87.
115. Дмитриев, Г. Д. История теоретических исследований содержания образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 93–105.
116. Дмитриев, Г. Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США / Г. Д. Дмитриев // Педагогика. – 1999. – № 7. – С. 107– 117.
117. Змеев, В. А. Новые инициативы США в области образования / В. А. Змеев // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 5. – С. 234–248.

118. Иванов, О. А. Иммиграция в США в последнем десятилетии XX – начале XXI века / О. А. Иванов // США. Канада. – 2005. – № 6. – С. 114–127.
119. Исраелян, Е. В. Диалог государства и общественности: опыт Канады / Е. В. Исраелян // США. Канада. – 2006. – № 4. – С. 27–41.
120. Канада: единство в многообразии (международная конференция канадоведов) // США. Канада. – 2006. – № 1. – С. 59–78.
121. Карпинская, Л. А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде / Л. А. Карпинская // США. Канада. – 2005. – № 2. – С. 81–92.
122. 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.
123. Келли, Дж. Образование в Канаде: современное состояние и тенденции развития: сравнительная педагогика / Дж. Келли, Р. Данко, Е. Корзинский // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 93–100.
124. Клинтон, Дж. У. Меморандум для глав исполнительных департаментов и агентств / Дж. У. Клинтон // Поиск. – 2000. – 1 сент. – С. 14.
125. Кондратьева, Г. В. Непозволительная роскошь: к вопросу об истоках проблем школьного образования в США // Образование в современной школе. – 2002. – № 3. – С. 59–63.
126. 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.
127. Крылова, Н. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики / Н. Крылова // Новые ценности образования. – Вып. 7. – 1997. – С. 185–204.
128. Кузьмин, М. Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М. Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3–11.
129. Лапицкий, М. И. Национальная идея: специфика американского опыта / М. И. Лапицкий // США. Канада. – 2006. – № 9. – С. 64–82.
130. Лурье, С. В. Национализм, этничность, культура. Категория науки и историческая практика / С. В. Лурье // ОНС. – 1999. – № 4. – С. 107–111.
131. Малькова, З. А. Особенности организации педагогических научных исследований в США / З. А. Малькова // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 89–95.
132. Малькова, З. А. Актуализация проблем воспитания в США / З. А. Малькова // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 79–89.
133. Малькова, З. А. Актуализация проблем воспитания в США / З. А. Малькова //Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 79–89.
134. Миголатьев, А. А. Проблема отчуждения: грани и следствие / А. А. Миголатьев // Социально-гуманитарные знания. – 1999. – № 1. – С. 71–83.
135. Морозова, С. Социальное общение: в чем суть?: Из опыта гражданского образования в школах США и возможности его применения в России / С. Морозова // Учитель. – 2000. – № 2. – С. 27–29.
136. Немова, Л. А. Канада: политика государства в сфере образования / Л. А. Немова // США. Канада. – 2006. – № 9. – С. 82–104.
137. Немова, Л. А. Экономика и социальная сфера Канады в начале XXI века / Л. А. Немова // США. Канада. – 2004. – № 7 – С. 113–127.
138. Нитобург, Э. Л. Афроамериканцы США, XX век. Этап большого пути / Э. Л. Нитобург // США. Канада. – 2005. – № 12. – С. 53–68.
139. Пилиповский, В. Я. Поиски новой модели школьного образования в США / В. Я. Пилиповский // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 102–106.
140. Пинский, А. О. О культурно-образовательных инициативах и инновационных школах / А. О. Пинский // Мир образования. – 1997. – № 3. – С. 20–22.
141. Образование в Австралии в эпоху постиндустриальной революции (интервью с исполнительным директором Центра по исследованиям и развитию Ассоциации технических колледжей У. Холлом) // Педагогика. – 1987. – № 3. – С. 121–127.
142. Равные возможности для всех детей: Проект программы реформ в области образования президента США Дж. Буша; пер. с англ. А. Г. Анисимовой; под ред. проф. О. В. Александровой // Народное образование. – 2002. – № 8. – С. 15–26.
143. Рэй, Д. Политика Канады в области обучения языкам / Д. Рэй // Педагогика. – 1993. – № 3. – С. 108–112.
144. Спасибенко, С. Г. Социальная идентичность человека // Социально-гуманитарные знания / С. Г. Спасибенко. – 2000. – № 1. – С. 53–75.

145. Супян, В. Б. Иммиграция и экономика / В. Б. Супян.— США. Канада. — 2006. — № 5. — С. 3—15.
146. Супян, В. Б. Образование в США: состояние и приоритеты развития / В. Б. Супян // США. Канада. — 2000. — № 1. — С. 80—93.
147. Федорова, Е. В. Афроамериканский фактор в политической культуре США / Е. В. Федорова // США. Канада. — 2005. — № 11. — С. 106—119.
148. Хайруллин, Р. З. Образование коренных народов в Канаде: проблемы и решения / Р. З. Хайруллин // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики. — М.: Перспектива, 2006. — Ч. 1. — С. 122—126.
149. Хайруллин, Р. З. Реформа образования коренных народов Севера в Канаде / Р. З. Хайруллин // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 86—96.
150. Хирабаяши, Р. Гуманизация, родительский голос иммигранта и обучение в Канаде / Р. Хирабаяши // Гуманизация образования. — 2001. — № 1. — С. 133—141.
151. Фрумин, И. Д. Сравнительный анализ российской и австралийской образовательных реформ / И. Д. Фрумин, Д. Чапмен // Образование в Сибири. — 1995. — № 1. — С. 137—142.
152. Чарльз, М. Т. Законодательная политика США в сфере образования / М. Т. Чарльз // Юридическое образование и наука. — 1999. — № 2. — С. 37—41.
153. Шакуров, Р. Х. Психология смыслов: теория преодоления / Р. Х. Шакуров // Вопросы психологии. — 2003. — № 5. — С. 18—32.
154. Янковский, В. Е. Реформы педагогического образования и особенности школьного обучения в развитых западных странах / В. Е. Янковский // Институт теории и истории педагогики РАО (Москва). Теоретические исследования 2004 года. — М.: ИТИП, 2005. — С. 225—233.

Литература на иностранном языке

на английском языке

155. A History of Australian Education. — Melbourne e. a.: Oxford Univ. Press, 1980. — VIII, 415 p.
156. Abi-Nader J. “Meeting the Needs of Multicultural Classroom: Family Values and the Motivation of Minority Students.” In Diversity and Teaching: Teacher Education Yearbook 1, edited by Mary John O’Hair and Sandra J. Odell (Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich, 1993).
157. Aboriginal Education: Issues a. Innovations / Ed. by John Sherwood. — Perth: Creative Research, 1982. — VI, 241 p.
158. Abruscato J. Introduction to Teaching and the Study of Education / Englewood Cliffs (N. J.) Prentice Hall, 1985. — P. 177.
159. Adler S. Multicultural Communication Skills in the Classroom. Boston. London, etc.: Allyn and Bacon, 1993. — P. 39.
160. Alexander W. M. Secondary Education. Basic Principles and Practices. New York, Rinehart, 1951. — 536 p.
161. Allport G. The Nature of Prejudice. Reading, M. A.: Addison-Wesley, 1954. — P. 52.
162. American Life and Institutions, U. S. Department of State Washington D. C., 1998.
163. Asante M. K. Kemet, Afrocentricity, and knowledge. Trenton, NJ: Africa World Press, 1990.
164. Australian Council on Population and Ethnic Affairs. Multiculturalism for All Australians: Our Developing Nationhood, AGPS, Canberra, 1982.
165. Badets J. (1993) Canada’s Immigration Population. Canadian Social trends, 1993. — P. 29, 8—11.
166. Badets J. Canada’s Immigration Population. Canadian Social trends, 1989. — P. 14, 2—6.
167. Ballantine J.H. The Sociology of Education. Upper Saddle River, New Jersey, 2001.
168. Banks J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. A. Banks & C. A. Banks (eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (P. 3—24). New York: Macmillan, 1995.
169. Banks J. A. An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon, 1994.
170. Baratz S. S., Baratz J. C. Early Childhood Intervention: The Social Science Base of Institutional Racism. Cambridge, MA: Harvard Educational Review, 1971.
171. Barcan A. A History of Australian Education / Melbourne etc.: Oxford University Press, 1980. — VII, 415 p.
172. Belting P. E., Coffman L. D. The Community and Its High School. New York a. o., Heath, 1923. — XII, 371 p.
173. Berdichewsky B. Racism, ethnicity and multiculturalism: Vancouver: Future Publications, 1994.
174. Berry J. W. Native Peoples and the Larger Society. In R. C. Gardner and R. Kolin (Eds), A Canadian Social

Psychology of Ethnic Relation (P. 214–230) Toronto: Methnen, 1981.
175. Bibby R. W. Mosaic Madness: The Poverty and Potential of Life in Canada, Toronto: Stoddor, 1999.
176. Bradley J. G. New Teacher Training Programs for Quebec/ Bradley J. G. // Phi Delta Kappan. – 1995. – 77, № 2. – P. 180–182.
177. Castles S. "Australian Multiculturalism: Social Policy and Identity in a Changing Society" p. 184-201 in G. Freeman & J. Jupp eds. Nations of Immigrants: Australia, The United States and International Migration, Melbourne: Oxford University Press, 1992.
178. Coleman M. Presbyterian Attitudes toward American Indian, 1837–1893. Jackson: University of Mississippi Press, 1985.
179. Colman A. M. Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction / By A. M. Colman. – Oxford e. a.: Bergman Press, 1982. – XII, 301 p.
180. Crittenden B. Cultural Pluralism and Common curriculum / Brain Crittenden – Corlton (Victoria): Melbourne Univ. Press, 1982. – V., 103 p.
181. 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.
182. Darling-Hammond L. Performance-based Assessment and Educational Equity / Harvard Education Review. Vol. 64 – № 1? Spring, 1994. – P. 5–30.
183. Davidman L., Davidman P. T. Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide. White Plains, NY: Longman, 1994.
184. Dorais, J-L, Foster & D. Stockley "Multiculturalism and Integrtion" in H.Adelman et al. eds. Immigration and Refugee Policy: Australia and Canada compared, Melbourne: Melbourne University Press, 1994. – P. 372–404.
185. Duarte E. M., Smith S. Foundational Perspectives in Multicultural Education. Longman. – New York, etc. – 2000. – 374 p.
186. Edgar D. Introduction to Australian Society: A Sociological Perspective Melbourne: Longman Cheshire Wild, R., 1978.
187. Erkstrand L. H. Multicultural Education/ L. H. Erkstrand.- Malmo, 1994. – [12] 1 p. (Reprints and miniprints from department of educational and psychological research, malmo school of education – University of Lund; No. 818). – 1100 p.
188. Equitable Opportunities in Australian Education / Prep. By Dr. Keeres. – Melbourne: Curriculum Branch. Min. of Education, 1986. – 109 p.
189. Fox G. Hispanic Nation: Culture, Politics, and the Constructing of Identity. Tucson: University of Arizona Press, 1996.
190. Gay G. Multiethnic Education: Historical Developments and Future Prospects. Phi Delta Kappan, 1983. – 64 p.
191. 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.
192. Ghosh R. Redefining Multicultural Education / Toronto: Harcourt Brace and Company, 1996.
193. Gibson M. A., Ogbu J. U. Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities. New York: Garland, 1991.
194. Giroux H. A. Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. – Massachusetts, 1988. – 20 p.
195. Giroux H. A. Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition. London: Heinemann, 1983.
196. Gollnik D. M., Chinn P. C. Multicultural Education in a Pluralistic Society (4th ed). Columbus: Merill, 1994.
197. Gollnik D. M. Multicultural Education: Policies and Practices in Teacher Education. In C. A. Grant (Ed.), Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream. Washington, DC: Falmer, 1992.
198. Goodenough W.H. Cultural Anthropology and Linguistics // Report on the seventh Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Study, Washington, 1957.
199. Goodlad J. Curriculum Inquiry. The Study of Curriculum Practice, McGraw Hill, USA, 1979.
200. Goodson I. J. Representing Teachers / I. J. Goodson // Teaching and Teacher Education. – 1997. – 13, № 1. – P. 111–117.
201. Goodson I. J. An Alternative Culture for Teaching / I. J. Goodson // Curriculum and Teaching. – 1996. – 11, № 1. – P. 87–92.
202. Gould S. The Mismeasure of Man. New York: Norton, 1981.
203. Grant C. A., Secada W. G. Preparing Teachers for Diversity. In W. R. Houston (Ed.), Handbook of Research on Teacher Education (P. 403–422). New York: Macmillan, 1990.
204. Grant C. A. Research and Multicultural Education: From the

Margins to the Mainstream. Washington, DC: The Falmer Press, 1992.
205. Grant C. A., Sleeter C. E. Turning on Learning / Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for race, Gender and Disability. — John Wiley & Sons, Inc., 2003. — 379 p.
206. 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.
207. Gutman D. B. The Development of Racial Prejudice in Children / D. B. Gutman, Hickson F. // Educational Practica and Theory. — 1996. — 18, № 1. — P. 3–14.
208. Hill B. V. Values Education: the Australian Experience / B. V. Hill // Prospects. — 1998. — 28, № 2. — P. 173–191.
209. Hirsh E. D. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know— Boston: Hougton Miffin, 1987. — XVIII. 251 p.
210. Hofstede G. Cultural Constraints in Management Theories // Academy of Management Executive, no. 7 (1) — 1993. — P. 81–94.
211. Holton R., Lanphier M. "Public Opinion, Immigration and Refugees", in H.Adelman et. al. eds. Immigration and Refugee Policy: Australia and Canada Compared, Melbourne: Melbourne University Press, 1994. — P. 125–148.
212. Johnston S. Resolving Questions of "why" and "how" about the Study of Curriculum in Teacher Education Programmes / S. Johnston // Journal of Curriculum Studies. — 1994. — 26, № 5. — P. 525–540.
213. Katz M. B. Reconstructing American Education / M. B. Katz. — Cambridge (Mass.); London: Harvard University Press, 1987. — VIII. — 212 p.
214. Kennedy K. J. Teaching and Learning at the University: New Directions for Australian Higher Education / K. J. Kennedy // Higher Education Quarterly. — 1995. — 49, № 3. — P. 191–209.
215. Kennedy K. J. 'National Curriculum Policy Development in Australia: A Review and Analysis of Commonwealth Government Involvement in the School Curriculum', in Kennedy R. J., Watts O. F. and McDonald, G. (eds) Citizenship Education for a New Age, USQ, Brisbane, 1993.
216. Kohls L. R., Knight J. M. Developing Intercultural Awareness: a Cross-Cultural Training Handbook / Intercultural Press, Inc. — 1994. — 143 p.
217. Kozol J. Savage Inequalities: Children in American Schools. — New York: Crown, 1991.
218. Kroeber A. L., Klukhon C. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions // Harvard University Press, 1952. — Vol. XLVII, no. 1.
219. Ladson-Billings G., The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children (San Francisco: Josey-Bass Publishers, 1994).
220. Ladson-Billings G. Culturally Relevant Teaching: The Key to Making Multicultural Education Work. In C. A. Grant (Ed.), Research and Multicultural Education (P. 106–121). — London: Falmer Press, 1992.
221. Lippmann L. Multicultural Education and Its Implications for Education. In John Sherwood (Ed.), Multicultural Education: Issues and Innovations (P. 21–27). — Australia: Creative Research, 1981.
222. Lucas Ch. Foundations of Education. Englewood Cliffs: N. J., 1984. — P. 376.
223. Lupul M. The Political Implementation of Multiculturalism // Journal of Canadian Studies. — 1982. — № 17. — P. 93–102.
224. Lynch J. Multicultural Education in a Global Society. — New York: Falmer Press, 1989.
225. Mahalingham R., McCarthy C. Multicultural Curriculum: New Directions for Special Theory, Practice and Policy / Routledge, New York, 2000. — 303 p.
226. Marginson S. Educating Australia / Cambridge, 1997. — 286 p.
227. Marginson S. Education and Public Policy in Australia / Simon Marginson — Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1993. — XV. — 286 p.
228. Marshall J. G. Education in Australia: A Literate Survey / Julie G. Marshall. — Kensington, History Project. Inc., 1982. — 41 p.
229. Miller S. L. An American Imperative. — Yale University Press, 1995. — 383 p.
230. Mossenson D. A History of Teacher Training in Western Australia. Melbourne Australian Council for Educational Research, 1955. — X, 11 p. (A.C.E.R. Research Series № 68).
231. Multicultural Curriculum. New Directions for Social Theory, Practice, and Policy / Ed. by R. Mahalingam and C. McCarthy. — Routledge — New York. London, 2000. — 310 p.
232. Multicultural Education and Policy: ESL in the 1990s — A

Tribute to Mary Ashworth / John H. Esling (ed.), Toronto: OISE Press, 1‘990. — 223 p.
233. Multicultural Teaching in the University / Ed. by D. Shoem, L. Frankel, etc. Draeger Westport, Connecticut and London, 1995. — 362 p.
234. Multiculturalism and Citizenship Canada. Ideals and Reality. Eliminating Racial Discrimination in Canada., Ottawa: Minister of Supply and Services Canada, 1989. — P. 3—11.
235. Multiculturalism for all Australians: Our Developing Nationhood, AGPS, Canberra, 1982. (Prepared by Ethnic Affairs Task Force of the AGPEA).
236. Multiculturalism in Contemporary Education / D. M. Gollnick, P. C. Chinn, Guest Co-ed. — Bloomington (Ind.). 1980. — VI, 104 p.
237. National Multicultural Advisory Council. 1995 Multicultural Australia: The Next Step Towards and beyond 2000, A Report of the National Multicultural Advisory Council, Canberra: AGPS.
238. National Agenda for Multicultiral Australia (National Multicultural Advisory Counsel). 1995 / Vol. 2.
239. Nelson H. One of Six Thousand Weatherboard Schools. Australian Cultural History № 7, 1988. Australian Science and its Public. R. W. Home. Canberra.
240. Nieto S. Affirming Diversity / The Sociopolitical Context of Multicultural Education. — 4th. Ed. Pearson Education, Inc., 2004. — 464 p.
241. Notable Selections in Education Fred Schulz McGraw-Hill / Dushker 2001 Cunnecticut Chapter 3. Some Alternative Perspectives in Educational Thought / Joel Spring 3.1. — The Great Civil Rights Movement and the New Culture Wars. (P. 68—77).
242. Ogbu J. U. Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of an Explanation. Anthropology and Education Quaterly. №. 4 (Dec. 1987): 312—334.
243. Ogbu J. U. Minority Education and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective. New York: Academic Press, 1978.
244. Omi M., H. Winant, Racial Formation in the United States from the 1960s to 1980s, New York and London: Routledge & Kegan Paul, 1986. — P. 70—86.
245. Orfield G. The reconstruction of Southern Education: The Scholls and the 1964 Civil Rights Act. New York: Wiley-Interscience, 1969.

246. Osvita: Ukrainian Bilingual Education / Ed. By Manoly R.Lupul. — Edmonton: Canadian Institute of Ukrainian Studies, Univ. of Alberta, 1985. — XIV, 268 p.
247. Pettigrew et. Al., Prejudice, P. 33—40: Angie Debo, A History of the Indians in the United States (Normann: University of Oklahoma Press, 1970).
248. Poverty, Power and Authority in Education: Cross-Cultural Perspectives / Ed. By Edg. B. Gumbert — Atlanta (Cd): Center for Cross-Cultural Education, College of Education, Georgia State University, cop., 1981. — 64 p.
249. Psychological Problems: The Social Context / Ed. by P. Feldmann, J. Orford — Chichester e. a.: Wiley, 1980. — XI, 405 p.
250. Ramsey P. G., Williams L. R. Multicultural Education: A Source Book. — Routledgefalmer, New York and London, 2003. — 295 p.
251. Ravitch D. The troubled Crusade: American education, 1945—1980. — New York: Basic Books, cop., 1983. — XIII, 384 p.
252. Ray D. Modern Inequality and the Role of Education. In D. Ray & D. H. Poonwassie (Eds.) / New York: Garland, 1992.
253. Research and Practice in Social Skills Training / Ed. by A. S. Bellack, M. Hersen — New York; London: Plenum, 1979. — XII, 358 p.
254. Rist R. Desegregated Schools: Appraisals of an American Experiment. — New York: Academic Press, 1979.
255. Ryan W. Blaming the Victim, New York: Vintage Books, 1972. — 61 p.
256. Schoem D., Frankel L. Multicultural Teaching at the University / Praeger. — Wetport, Connecticut, London, 1995. — 359 p.
257. Sleeter C. E. Restructing Schools for Multicultural Education, Journal of Teacher Education 43, 1992. — P. 141—48.
258. Sleeter C. E. Empowerment through Multicultural Education. Albany: State University of New York Press, 1991.
259. Sleeter C. E., Grant C. A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to race, Class, and Gender (4th ed.). New York: Wiley, 2002.
260. Smolicz J. J. Language Policies and Minority: Australia and Philippines / J. Smolicz // Curriculum and Teaching. — 1996. — 11, № 2. — P. 77—94.
261. Spring J. American Education, New York: McGrow — HM Higher Education, 2002. — P. 97—172.
262. Spring J. Deculturalization and the Struggle for Equality: A

Brief History of the Education of Dominated Cultures in the United States, 3rd ed. (New York: McGraw-Hill, 2000).
263. Statistics Canada (1984) Census of Canada. Population, Etnic Origin, Canada, Provinces, Urban Size, Rural nonform and Rural Form (Statistics, Canada Catalogue 92–91), Ottawa.
264. Statistics Canada (1995 a) Projections of Population with Aboriginal Ancestry, Canada, Provinces / Regions and Territories, 1991–2016 (Statistics, Canada, Catalogue 91-539-XPE). Ottawa.
265. Stevens E., Wood G., Sheehan J. Justice, Ideology and Education: An Introduction to the Social Foundations of Education-McGraw Hill — Boston, 2000. — 150 p.
266. Stevenson D. K. American Life and Institutions. — Ernst Klett Verlag, 1996. — 176 p.
267. Sykes R. B. Incentive, Achievement and Community: An Analysis of Black Viewpoints on Issues Relating to Black Auatralia Education / Roberta B. Sykes. — Sydney: Sydney Univ. Press, 1986. — XIX, 130 p.
268. Taylor A. Education for Democracy: Assimilation or Emancipation for Aboriginal Australians? / A. taylor // Comparative Education. — 1996. — 40, № 4. — P. 426–438.
269. Wayne T., Collier National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievements. (Santa Barbara, CA: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence, 2003).
270. Weinberg M. A Chance to Learn: A History of Race and Education in the United States. New York: Cambridge University Press, 1977. — P. 84–182.
271. Welsh A. Australian Education. Reform or Crisis? — Sydney. 1996. — 212 p.
272. Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education Progress / George H. Wood — New York, etc.: Plume, 1993. — XXIII, 290 p.
273. World Almanac and Book of Facts Copyright be World Almanac Education group, New York, 2005. — 1008 p.

на корейском языке

274. Ан Кенсик, Ким Тонъгванъ, Ким Хянъын, Ким Хвеенъ, Пак Чхонынъ, И Чхольхо, Чанъ Инсиль. Тамунхва кеюкый хенхванъ квадже (История перспективы развития мультикультурного образования). — Сеул, 2008. — 260 с.
275. Ван Ханъсок. Кукдже керхон иджу йосонъый оно мунджева хэгель панъан (Проблемы языка жен-иностранок в Республике Корея) // Сэ куго сэнхваль (Современный корейский язык). — Сеул: Кунниб куговон, 2006. — № 16. — С. 33–51.
276. Чолланамдо кеюкчхонъ (Департамент образования провинции Южная Чолла). Тамунхва чане кеюкдживон кехвек (Планы по образовательной поддержке детей из этнически смешанных семей), 2007.
277. И Чжиенъ. Тамунхва кеюгыль тхонъхан сэгеса кеюк: мигукква хангугыйсэгеса кегвасопигебунсок (Изучение всемирной истории через призму мультикультурного образования: сравнительный анализ учебников по «Всемирной истории» Республики Корея и США). — Сеул: сонъгюгван тэхакке кеюкдэхагвон, 2001.
278. И Чжиенъ. Тамунхва кеюгыль тхонъхан сэгеса кеюкый хенджанъсаре енгу (Место всемирной истории через призму мультикультурного образования): Материалы научно-практической конференции, посвященной изучению общественных изменений в Республике Корея. — Сеул, 2002.
279. И Кенъхо. Тамунхва сахвеый тэдува симин кеюгый квадже: кваненъсонъыль чунсимыро (Осознание роли мультикультурного общества и задача гражданского воспитания: воспитание великодушия, терпимости). — Сеул: сахвева кеюк, 1997. — С. 279–303.
280. И Чхольхо. Тамунхва каджонъ чанерыль вихан оногеюк (Обучение корейскому языку детей этнически смешанных семей) // Сэ куго сэнхваль (Современный корейский язык). — Сеул Кунниб куговон, 2008. — Т. 18. — Вып. 1. — С. 43–57.
281. Канъ Синим. Хангуг сахвеый тамунхвава кеюгый квадже (Основные вопросы образования и мультикультурности корейского общества): Сборник докладов аспирантов университета Тонгук. — Сеул, 1998.
282. Квон Огенъ. Хангуго кеюгесоый хангук мунхва кеюкый панъхянъ (Преподавание корейской культуры в контексте изучения корейского языка как иностранного): Материалы конференции по изучению корейского языка и литературы. — Сеул: омуллончхонъ, 2006.
283. Ким Ванъгын. Сегехвава таджунъ симинсонъ кеюгый кванге кванхан енгу (Исследование по теме глобализации и мультикультурализации гражданского воспитания). — Сеул: симин кеюк енгу, 1999. — С. 28, 45–68.
284. Ким Енъсун. Мидиова мунхва кеюк (Мультимедиа и культурное воспитание). — Сеул: хангуг мунхваса, 2006.

285. Ким Енъсун, Ким Чонъын. Кыллоболь сидэрыль вихан хангук мунхва кеюк нэенъ комтхо (Исследование содержания образования в корейской культуре в эпоху глобализации): Материалы педагогической конференции, посвященной изучению корейской культуры и корейского языка как иностранного. — Сеул, 2005.
286. Ким Сона. Кванъго хвангенъе тэхан сигагмунхва кеюгджок чобгын (Воспитание культуре с помощью наглядного материала на примере рекламы). — Сеул: хангуг кеюгквадженъ пхенъкавон, 2007.
287. Ким Сонми. Тамунхва кеюгый кэнемгва сахвегва чогенъе тарын мундже (Концепция мультикультурного образования и изучение ее на уроке обществоведения). — Сеул: сахвегва кеюкхак енгу, 2000. — С. 63—81.
288. Ким Сонми. Сэро кеджонтвен кегвасое натханан хан·чунъ·иль кванге ихэкеюк: тамунхва кеюгджок кванджемесо (Отражение взаимоотношений между Кореей, Китаем и Японией во вновь переработанных учебниках в контексте мультикультурного образования): Материалы международной конференции, посвященной отношениям Республики Корея и Тайвань. — Сеул, 2001. — С. 43—57.
289. Ким Сонми. Чунъдынь сахвегва кегвасое натханан ханджунъильквангe пунсок: тамунхва кеюгый кванджомесо (Анализ содержания взаимоотношений Кореи, Китая и Японии, предложенного в учебниках средней и старшей школы по «Обществоведению» в контексте мультикультурного образования). — Сеул: сахвегва кеюк, 2003. — 42 (1), P. 43—57.
290. Ким Сонми. Тамунхва кеюкква симинкеюк (Гражданское воспитание и мультикультурное воспитание): Материалы 2-го научно-практического семинара в г. Кочанг. — Кочанг, 2007.
291. Ким Сонми. Екса суобый тамунхва кеюкджок чобгын: чудже чунъсим ексасуоб сарйе пунсок (Анализ примера урока истории с упором на главные темы в контексте мультикультурного образования). — Сеул: сахве кеюк енгу, 2007. — 14 (3).
292. Ким Сонми. Тэхаксэый сэгехва, чонъбохва еннянъ пунсок (Анализ влияния информатизации и глобализации на студенческое общество). — Сеул: сахвеква кеюк, 2007. — С.125—145.
293. Ким Сонми, Ким Енъсун. Тамунхва кеюгый ихэ (Понимание мультикультурного образования). — Сеул: хангук мунхваса, 2008. — 285 с.
294. Ким Сонми. Чисик сахверыль вихан тамунхва кеюгый ихэ (Понимание мультикультурного образования с целью создания образованного общества) / Ким Сонми, О Енъсу, Ким Енъсун // Чисик сахве, мунхваый сидэ (Образованное общество, эпоха культуры). — Кенъбук, 2004. — С. 335—359.
295. Ким Хенъин. Мигугый тамунхва чонъчхэкква кехун (Опыт мультикультурной политики в США). — Сеул: кукхведосогванбо, 2006.
296. Ким Ынми. Мультикультуризация Кореи: в поисках иностранных кварталов в Сеуле // Корейское искусство и культура. — Сеул, 2008. — Т. 4. — Вып. 2. — С. 1—24.
297. Кеюк инджок чавонбу (Министерство образования и развития человеческих ресурсов Республики Корея) Тамунхва каджонъ чивонсильчхон сарйе нанум тэхве чареджип (Сборник материалов конференции, посвященной проблеме поддержки мультикультурных семей), 2008.
298. Но Сонха. Чходынъ сахвекваесо тамунхва кеюгыль вихан кесу·хаксып панъане кванхан енгу (Исследование на тему: «Проект оптимизации учебного процесса и подготовки преподавателей в контексте мультикультурного образования на уроке «Обществоведение» в начальной школе). — Чхонгджу, 2004.
299. О Сонъбэ. Кукджегельхон каджонъ чане (Kosian)ый кеюкхвангенъкква мундже (Проблемы воспитания детей из этнически смешанных семей). — Сеул: кеюк пипхенъ, 2007.
300. Пак Пенъги. Сахве кеюкквадженъый чиекхва хаксып кеджэ кэбаре кванхан енгу: хамангуныль чунсимыро (Исследование на тему: «Разработка учебного пособия по регионоведению в рамках социального образования на примере уезда Хаман»). — Чхангвон, 2004.
301. Пак Соненъ. Чонъбохваесоый кеюкква хангук мунхваый чонъчхесонъ (Характер корейской культуры и образование в информационном обществе): Материалы научной конференции по философии образования. — Сеул: кеюк чхорхак, 1999.
302. Пэ Миэ. Сэге кеюкква тамунхва кеюкый енге мит чирикегвасоесо ыйи (Связь мультикультурного образования с образованием во всем мире и значение содержания учебника по географии). — Сеул: кеква кеюкхакенгу, 2004.
303. Республика Корея. Цифры и факты: сборник — Корейская культурно-информационная служба при Министерстве культуры, спорта и туризма: — Сеул, 2008. — С. 20—21.
304. Тамунхва кеюгый хенхванъгва квадже (Задачи и настоящее положение мультикультурного образования): Сбор-

ник материалов научно-образовательного центра Национального университета Пусан. – Пусан, 2006.
305. Кенгидо тамунхва кеюк (Мультикультурное образование в провинции Кенги): Сборник материалов Центра мультикультурного образования провинции Кенгидо. – Кенги, 2007.
306. Соль Тонъхун. Тамунхва сахвеесоый мунхва санъхо керю (Преподавание корейского языка в мультикультурном обществе) / Тонъхун, Соль // Современный корейский язык. – Сеул, 2008. – Т. 18. – Вып. 1. – С. 5–23.
307. Соль Кюджу. Сэге симин сахвеый тэдува тамунхва чуыйджок симин кеюгый панъхянъ (Направление мультикультурного гражданского воспитания и подъем самосознания гражданского общества в мире). – Сеул, 2004.
308. Хан Гонсу. Изменения, происходящие в корейском обществе // Koreana. – Сеул, 2008. – Т. 4, № 2. – С. 9–13.
309. Чхве Хен. Задачи, которые необходимо решить для создания подлинно мультикультурного общества // Koreana. – Сеул, 2008. – Т. 4. – № 2. – 26–29.
310. Чанъ Инсиль. Тамунхва кеюги хангук кеса кеюкгваджонъ кэхеге чунын сисаджем (Основные моменты, на которые ставит акцент мультикуль
311. турное образование при реформе педагогического образования в Республике Корея). – Сеул: кеюкгваджонъ енгу, 2003. – С. 21 (3), 409–431.
312. Чо Енъдаль. Тамунхва каджонъый чане кеюк сильтхэ чоса (Изучение реального положения мер, направленных на поддержку образования детей из этнически смешанных семей). Доклад Министерства образования и развития человеческих ресурсов. – Сеул, 2006.
313. Чжо Сонгенъ. Вегугин кыллоджаый оно мунджева тэынъ панъан (Иностранные рабочие и проблемы языка) // Сэ куго сэнъхваль (Современный корейский язык). – Сеул, 2006. – № 16. – С. 7–33.
314. Чжо Ханнок. Тамунхва сахвеесо хангуго кеюк панъан (Обучение корейскому языку детей из многонациональных семей) // Сэ куго сэнъхваль (Современный корейский язык). – Сеул, 2008. – № 18. – С. 23–42.