

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Казанский (Приволжский) федеральный университет**

Институт психологии и образования

Кафедра методологии обучения и воспитания

Г.Ж. ФАХРУТДИНОВА

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

КАЗАНЬ 2018

УДК 37.016:811.161.1-054

ББК 74.268.1

Ф29

Печатается по решению Учебно-методической комиссии Ученого совета
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского) федерального университета

**учебное пособие подготовлено в рамках исполнения САЕ
«Квадратура трансформации педагогического образования – 4Т»**

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор В.Г.Закирова (КФУ);

доктор педагогических наук, профессор Т.Н.Петрова (ЧГПУ им.И.Я.Яковлева)

**Ф 29. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурные аспекты образования: учебное
пособие.** – Казань: Отечество, 2017. – 172 с.

ISBN 978-5-87756-390-2

В учебном пособии рассматриваются отдельные направления совершенствования образования с учетом современных проблем образования в поликультурном обществе. Обоснованы поликультурные аспекты образования, сущность и смыслы поликультурного образования. Раскрыты отдельные подходы к формированию целостного поликультурного образовательного пространства России.

Данное пособие рассчитано для использования в подготовке будущих учителей, магистров направления: 44.04.01 – Педагогическое образование, профиль: «Педагогика высшего образования», «Управление воспитательными системами» и на широкий круг читателей, студентов, аспирантов и преподавателей, высших и средних педагогических учебных заведений.

ISBN 978-5-87756-390-2

УДК 37.016:811.161.1-054

ББК 74.268.1

© Фахрутдинова Г.Ж., 2018
©Институт психологии и образования
Казанского (Приволжского)
федерального университета, 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Тема 1. Социокультурный контекст современного образования	6
1.1. Социокультурная ситуация начала XXI века.	
1.2. Различные аспекты понимания сущности процесса образования	
1.3. Личностная значимость образования в контексте культуры	
Тема 2. Интеграционные процессы в образовании	24
2.1. Интеграционные процессы в образовании. Болонский процесс.	
2.2. Влияние интеграционных процессов на современное высшее образование:	
Тема 3. Этнокультура в формировании личности	44
3.1. Влияние этнокультуры на личность. Этнокультурное развитие личности: сущность, этапы, характеристика	
3.2. Сущность и характеристика этнической идентификации личности	
3.3. Национальный характер и ментальность личности	
Тема 4. Образование в поликультурном обществе	72
4.1. Факторы усиления значимости проблемы образования в поликультурном обществе	
4.2. Феноменология понимания образования в полиэтничном обществе	
4.3. Генезис становления и практической реализации поликультурного образования	
Тема 5. Теоретические основы поликультурного образования	99
5.1. Принципы поликультурного образования	
5.2. Концепции поликультурного образования	
Тема 6. Поликультурное образование в России	133
6.1. Современное состояние поликультурного образования в России	
6.2. Концепция поликультурного образования в России	
ТЕМА 7. Реализация межкультурного взаимодействия в поликультурном образовательном пространстве	150
7.1. Теоретические основы поликультурного образовательного пространства	
7.2. Моделирование поликультурного образовательного пространства	
7.3. Технологии реализации поликультурности образовательного пространства	
7.4. Проектирование психологически безопасной, толерантной образовательной среды	
Литература	170

ВВЕДЕНИЕ

В условиях современной социокультурной действительности необходимо обеспечить соответствующий уровень профессиональной компетентности педагогов, их готовность реализовать принцип поликультурности через содержание и формы воспитательно-образовательной работы с учащейся молодежью. Однако, решение проблем подготовки поликультурно-ориентированных педагогов сопряжено с преодолением ряда противоречий, таких как: - противоречие между острой необходимостью в специальной подготовке поликультурных педагогов и отсутствием соответствующих положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования; - массовость мигрантов и неготовность системы образования обеспечить их качественное обучение и воспитание в контексте принципа поликультурности; - поликультурное образование – это социально-педагогическая реальность, которая пока не еще не получила должного внимания со стороны государства, системы образования и социальных институтов.

В нынешней ситуации назрела необходимость в реформировании педагогического образования в направлении формирования поликультурно ориентированных педагогов.

В развитии современной цивилизации особую значимость приобретает поликультурное образование, отражающее взаимосвязь образования и культуры в становлении личности, общества и государства. Вопросы такого образования сегодня актуальны как для всего мира, так и для Российской Федерации.

Но, к сожалению, в России на сегодняшний день, хотя и принята концепция поликультурного образования, она не работает. Отсутствует целостная концепция и стратегия развития образования с опорой на

этнокультурный компонент и принцип поликультурности. Не разработаны минимальные требования к содержанию учебных программ по предметам этнокультурного цикла, много нерешенных вопросов в отношении лицензирования и аккредитации национальных образовательных учреждений, в новом профессиональном стандарте отсутствует перечень компетенций, отражающих поликультурную грамотность будущих педагогов. Однако, очевидно, что за поликультурным образованием будущее, прежде всего потому, что оно противостоит негативным аспектам глобализации и выдвигает на передний план необходимость разработки новой модели, призванной обеспечить конструктивное развитие и взаимодействие культур на принципах диалога и стабильности.

Изучение материала, представленного в данном учебном пособии, будет способствовать формированию у студента знаний об образовании в поликультурном обществе, о поликультурных аспектах образования, о подходах к формированию целостного поликультурного образовательного пространства России.

Тема 1. СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Социокультурная ситуация начала 21 века.

Образование реализует свои функции – лично-образующую, культуру-образующую и профессиональную – в специфической социокультурной ситуации. К середине 60-х годов XX века передовые страны пришли к пониманию того, что научно-технический прогресс не способен разрешить наиболее острые проблемы общества и личности, обнаруживается глубокое противоречие между ними. Так, например, колоссальное развитие производительных сил не обеспечивает минимально необходимый уровень благосостояния основной массы населения; глобальный характер приобрел экологический кризис, создающий реальную угрозу тотального разрушения среды обитания и самого человека как вида; безжалостность в отношении растительного и животного мира превращает человека в бездуховное существо. Это обусловлено глобальными изменениями, произошедшими в жизни и требующими адекватных реакций системы образования на них. В их числе: императив выживания, стимулируемый техногенными и социогенными катастрофами; новые критерии качества бытия, качества общественного интеллекта востребовали человеческие качества как самый важный ресурс развития и умения ими пользоваться; демократизация и гуманизация общества (новизна особенно для отечественного воспитания и образования); отсутствие в прежнем виде социального заказа на воспитательный идеал и результаты образования (отсюда определенная реальная свобода, данная образовательным учреждениям); стандарт и вариативность в образовании (федеральный, региональный и местный компоненты учебного плана); плюрализм политический, культурологический, религиозный, педагогический; развитие нового мышления (экономического, политического, идеологического и педагогического); возвращение религиозности, церковности; противоречивость

образовательного процесса – востребованность научных достижений и эмпиризм большинства учителей, некомпетентность, научный нигилизм, неготовность принять новизну ситуации и нежелание совершенствоваться профессионально педагогически, иногда и предметно; кризисное состояние семьи (невозможность иметь ребенка естественным путем, насилие в семье, сиротство при живых родителях, рост беспризорности, эволюция межличностных отношений в семье (педагогическая слабость семьи, некомпетентность в вопросах воспитания, сужение ее влияния, не авторитетность родителей); противоречивость воспитательной ситуации: личность живет в мире все больших возможностей (развития физического, психического и социального) и, с другой стороны, нарастание источников ранней деградации (быстро меняющиеся факторы рассогласования человека с природой и социумом, алкоголизация, наркотизация, широкое потребление лекарств, нездоровый образ жизни, речевая агрессия, терроризм СМИ, акультуры, рекламы). Массовая культура несет отпечаток насилия, гедонизации, стратификации и «варваризации» (В. Даниленко, А. Панарин). Особенно ярко «варваризация» культуры заявила о себе на рубеже веков: откат в прошлое и упрощение традиций (особенно норм морали); внедрение в культуру иной логики жизни – ее мифологизация; стремление общественной элиты подавить подчинить низшие слои общества; откровенная пропаганда насилия, жестокости, культа физической силы.

Наиболее восприимчивыми к негативным воздействиям, в силу несформированности мировоззренческих позиций, оказались подростки и молодежь, поддавшиеся влиянию «рынка», низкопробных образцов массовой культуры, криминальных структур, деструктивных сект. Не имея опоры внутренней, молодежь утратила поддержку внешнюю (семьи, молодежных общественных организаций, просоциальных неформальных объединений), поскольку российское общество продолжительное время пребывало в состоянии растерянности: старые, социалистические идеи полностью

отрицались, западные образцы, в силу особенностей российского менталитета, не действовали, новая система ценностей не была обретена. Сложившиеся обстоятельства оказывают давление на человека, заставляют осмысливать прошлое, задумываться о будущем, создают почву для обращения к основополагающим, глубинным проблемам человеческого существования, к проблемам, по своей сути философским: «Каково назначение человека?», «Что такое красота?» и др.

Мы живем в культуре, которая переживает активную модернизацию, что не проходит бесследно для образования. В России кризис образования имеет двойную природу: как проявление глобального кризиса образования и следствие кризисных явлений в период построения новой системы общественных отношений. Новейшие социальные формы, которые заимствуются в современной России (рыночная экономика, парламентская республика, правовое государство и т.п.) не являются культурно нейтральными.

Поверхностно безразличные к русскому менталитету, они имеют глубокую социокультурную основу. Это необходимо учитывать при переносе на почву своей культуры. «Культура выступает, как традиция, способная тормозить новации, если они противоречат ее архетипам, а также как церковь – инстанция, легитимирующая, дающая духовную санкцию или отлучающая те или иные начинания. Культурная легитимация носит неформальный характер, но приуменьшать ее не стоит, так как в истории наблюдались случаи, когда преобразовательная воля иссякала, наталкиваясь на скрытые социокультурные барьеры» – замечает А.С. Панарин.

Кроме того, существуют инварианты бытия, посягательство на которые угрожает опасными деформациями. Об этих инвариантах сегодня свидетельствует экология, культурная антропология. Понятие инварианта не следует натурализовать, но наряду с биологическими, существуют и инварианты культуры – долговременные структуры архетипического или

ценностного порядка (известные десять заповедей и др.). Кроме того, есть инварианты национальной истории. З.Фрейд говорил о неосознанном инфантильном опыте, который скрыто, воспроизводится в характере и поведении человека. В истории народов тоже имеются события, влияющие на формирование стереотипов национального поведения и неосознанно воспроизводящиеся в каждом новом поколении. Крушение подобных инвариантов, неумение учитывать их может повлечь за собой расширение кризисных явлений в культуре, обществе и образовании.

Все это делает очевидным тот факт, что в преодолении кризиса цивилизации, в решении острейших глобальных проблем человечества огромная роль принадлежит образованию. В мировой политике утвердилось понимание того, что борьба с бедностью, сокращение детской смертности и улучшение здоровья общества, защита окружающей среды, улучшение международного взаимопонимания и обогащение национальных культур невозможно без соответствующих стратегий в области образования. Выделенные аспекты позволяют нам сформулировать основной круг противоречий в современном обществе и образовании, без решения которых дальнейшее развитие последнего становится проблематичным:

- между тенденцией информатизации и технологизации образования постиндустриального (информационного) общества и необходимостью воспроизводства «человека культуры и истории», сохранения культууроориентированности современного образования;
- между глобализацией современного мира, вызывающей демонтаж самобытных цивилизационных структур и утрату национального своеобразия, и объективной значимостью сохранения социокультурной преемственности в развитии общества и сферы образования, национальных культур, этнотипов личности со сформированными чертами национального характера, менталитета;

- между предметно-ориентированной, функциональной и знаниевой направленностью образовательного процесса в университете и требованиями личностноориентированного, фундаментального образования с акцентами на формировании ментальности, патриотизма и духовности как основ личной культуры будущих преподавателей;
- между педагогическими технологиями репродуктивного вида в практике университетского образования и продуктивно-творческими технологиями и методиками, основанными на диалоге личностей и культур, разрабатываемыми современной педагогической теорией;
- между различными подходами этноэстетического образования в педагогической практике и отставанием развития их теоретических и методологических основ.

Следует подчеркнуть, что для преодоления кризисных явлений проводятся различные по глубине и масштабам реформы национальных систем образования. Реформирование отечественного образования происходит постоянно с конца 50-х г XX века. В рамках реформ решались вопросы, связанные с ростом контингента студентов и числа вузов, качества знаний, новыми функциями высшей школы в связи с качественным ростом информации и распространением информационных технологий и т.п. Современный этап реформирования высшего профессионального образования ориентирован на смену целевых установок образования, внедрение его многоуровневой системы. Многоуровневое образование обеспечивает решение следующих задач: личности (студенту) – осуществить индивидуальный выбор содержания и уровня профессиональной подготовки, удовлетворяющих ее потребностям; обществу (системе образования) – получить специалиста в более короткие сроки с затребованными квалификационными характеристиками; преподавателям (факультета, университета) – с большей полнотой реализовать научные потенциалы. При внешней привлекательности данной модификации

системы образования, ее практическое осуществление происходит с широким спектром трудностей (вследствие, видимо, чужеродности подхода реформирования).

1.2. Различные аспекты понимания сущности процесса образования

Образование как институт существует в конкретной социокультурной среде. Данная среда детерминирует те классы задач, которые могут быть решены, а также характер и формы педагогической деятельности. Утопичны представления, что через образование можно проектировать будущее. Но можно попытаться определить состояние образования в зависимости от состояния общества, «вывести» одно из другого, обозначить пути развития. Определить судьбу образования можно, приведя в соответствие, согласовав степень социокультурного развития общества (с учетом этнических, географических, климатических и т.п. особенностей, меры социальности) и уровень развития образовательной практики.

Понятие образования имеет в современной науке различные оттенки трактовки. Образование – это процесс приобщения к культурно-детерминированным путям решения тех задач, с которыми связана жизнь человека, через которые он вынужден пройти. Всеобщность таких задач выступает условием существования образования как особого вида социальной практики, частично воплощенной в жизни института образования. С другой стороны, образование включено в широкий контекст жизни общества. Перемены, происходящие в его жизни, влияют на систему реально признанных ценностей, целевых установок, путей их достижения. Эти перемены означают перемены в образе мира, месте человека в нем. В результате меняются требования, предъявляемые к системе образования.

Фундаментальным антропологическим основанием образования является принципиальная незавершенность каждого появляющегося на свет человека, который от рождения принадлежит лишь к биологическому виду. Лишь

включившись в живую ткань человеческих отношений, межличностного общения и взаимодействия, действуя в мире культуры, учась пользоваться ее достижениями, воспроизводя и развивая ее, человек обретает свой человеческий образ, т.е. образовывается.

Накопление и трансляция общественно-исторического опыта вне естественно-генетических структур оказываются возможными исключительно благодаря возникновению такого феномена, как культура. Именно в культуре, как результате духовной и практической деятельности людей, этот опыт опредмечивается теми, кто ее создает, и распредмечивается теми, кто ее осваивает. Человек образовывается, распредмечивая воплощенные в культуре сущностные человеческие силы и одновременно опредмечивая себя в новых культурных объектах.

Именно двуединый процесс опредмечивания – распредмечивания и лежит в основе образования, он раскрывает механизм того, как человек творит культуру, воспроизводя и изменяя ее, а культура творит самого человека. В проекте Декларации прав культуры подчеркивается, что «культура является определяющим условием реализации созидательного потенциала личности и общества, формой утверждения самобытности народа и основой духовного здоровья нации, гуманистическим ориентиром и критерием развития человека и цивилизаций» (ст. 2) (Д.С. Лихачев, 1999, 635 – 636). Красноречива в этом плане метафора В.Ф. Сидоренко относительно связи образования и культуры, будто они совместно образуют «большое дыхание», ритмичное действие, аналогичное вдоху и выдоху: ««Для себя» образование – образ культуры, «для культуры» оно – образование культуры, точнее, ее воспроизводство через образование, а «для социума» – это его «легкие».

На «вдохе» образование втягивает в себя культуру, обретая тем самым содержание и предмет для творческого воспроизводства и само, становясь особой формой и образом культуры. На «выдохе» культура воспроизводится,

давая социуму культурную форму и дееспособность» (В.Ф. Сидоренко, 1992, 31). Этот процесс позволяет не только выявить нерасторжимую связь образования и культуры, но и делает необходимым акцент на активной роли образовывающегося человека в обретении собственного образа.

Человек не просто овладевает воплощенным в культуре общественно-историческим опытом других людей, а формирует свой собственный опыт, который, только став таковым, обретя качество субъективной данности, становится его действительным внутренним достоянием. Образование различных людей в одинаковой культурной среде при значительном совпадении обстоятельств их жизни и воспитания всегда будет различаться как непрерывный процесс и фиксируемый результат. Это обуславливается зависимостью всех последующих восприятий от содержания и структуры предшествующего опыта, неизбежно имеющимися различиями в индивидуальном опыте каждого отдельного человека. Но это зависит также и от особенностей той природной основы, которую люди получают от рождения – от своеобразия строения их органического тела и от характера организации нервной системы.

Реальным культурным содержанием образование человека наполняется только в условиях внебиологического способа связи людей в их совместной деятельности, т.е. обществе как социально организованном пространстве их жизни. Образование отдельного человека призвано придать ему образ, который содержит в органическом единстве общие, особенные и единичные характеристики. На уровне общих характеристик человек в образовании обретает свои родовые черты, некие универсальные свойства, делающие его человеком как таковым независимо от их конкретного социокультурного наполнения. На уровне особенных характеристик образование приводит к наполнению всех указанных свойств человека конкретным социокультурным содержанием, в зависимости от места, времени, условий его жизни, принадлежности к половозрастным, этническим, социально-классовым,

религиозно-конфессиональным, профессиональным и другим общественным группам. На уровне единичного образования оказывается неразрывно связанным с реализацией уникально неповторимых свойств каждого отдельного человека, с его самоидентификацией, самоопределением, самореализацией.

Каждое конкретное общество, каждая культура несут в себе образы-образцы, обусловленные наличными социокультурными рамками, которые, как правило, и будут определять генезис его личностных характеристик. С ними связывается возможность осуществления родовых качеств человека, его индивидуальности, ибо исторически сложившийся тип культуры и общества стимулирует проявление сущностного родового творческого начала в человеке, его свободное самоопределение. А.С. Панарин утверждает, что «настоящая творческая личность, способная что-то сделать в науке и культуре, это тип, сохранивший архаическую способность воспламеняться, бескорыстно усердствовать, тянуться к высшему» (А.С. Панарин, 2003, 492).

Образование выводится из логики культурно-исторического процесса, характерного для данного этноса и наличного состояния социума. Оно фиксирует в себе особенности конкретно-исторической судьбы нации, разворачивается в духе менталитета данного народа. Образование – своеобразная личностно-ориентированная биография конкретного общества, а не общества вообще. Его конкретная нагрузка вытекает из специфичности трактовки в данном культурном сообществе таких понятий, как свобода, творчество, красота, из возможностей развертывания их конкретного содержания. Таким образом, высказанные выше положения свидетельствуют о тенденции (от лат. *tendo* – направляю, стремлюсь) культуросообразности современного образования.

Чтобы образование действительно обеспечило весь цикл воспроизводства культуры и деятельности, оно должно включать в себя весь механизм такого

воспроизводства, а, значит, возвращаться в прошлое, но не к событийной истории, а к истории того, как в культуру входили те или иные новообразования, как они сохранялись, транслировались и реализовывались в новых условиях.

В сознании отражается поле возможных точек культурного стояния человека, между которыми – разрывы. Отличие культурного человека от своего антипода заключается, прежде всего, в верности первой своей традиции, в его постоянной готовности продолжить свой путь в культуру, отталкиваясь от ранее обретенного культурного состояния, руководствуясь стремлением сохранить верность высшим смыслам существования человека – смыслам идеальным и выходящим за пределы текущих потребностей и желаний. В этом аспекте человек – существо принципиально религиозное. Основу его жизни образует вера в высшие смыслы и в свое высшее предназначение. Религиозная педагогическая традиция в России доказала свою жизнеспособность.

Всякая педагогическая система сильна истинным основанием, многовековой традицией, преемственностью, духовным содержанием, тем, что называется педагогической школой.

Россия в разные времена обладала или не обладала материальной мощью, но бесспорной оставалась ее духовная сила. Причем сам смысл духовности в России – нравственно-эстетический, религиозный, а не рациональный. Образование в России было всегда неотделимо от духовного формирования личности – это относится и к христианской дореволюционной педагогике, и к советской эпохе. Духовность в России личностна. «Духовность – не есть отвержение телесности, речь идет о возвышении одного над другим, об иерархичности, о подчинении жизни человека физиологизму или духовности» (А.А. Корольков). Культ духовных ценностей составляет основу культуры, а духовная сосредоточенность творит культуру. «Какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит» – этот евангельский завет стал

путеводным для формирования христианской души, смыслообразованием человеческой жизни.

Религия – вершина, сущностное средоточие и отличительный признак подлинности в культуре, ибо только духовное восхождение приближает писателя, музыканта, художника к Культуре. Культуру К. Леонтьев связывал с национальным своеобразием, потому что размывание этого своеобразия означает размывание культуры. Нация гибнет, если превращается в механический конгломерат индивидов, не объединенных традицией, органикой культуры, красотой своего неповторимого лица. Не все, живущие в государстве, представляют нацию. «Ныне зияет пропасть между нацией и населением, ибо утрата культурного своеобразия втягивает массы в безнациональное пребывание, утрачивающее преемственность культуры, сущностную духовность, без которой нет нации, остается сосуществование безродных, безнациональных индивидов. Есть дух нации, как и дух отдельной личности: коль утрачивается дух, то прекращается жизнь нации: неодухотворенное тело не может сохранить человечность, а тем более отпечаток божественности» (А.А. Корольков).

Все возможности человека как субъекта жизнедеятельности заключены в его индивидуальной культуре. Как индивидуумы и как существа соборные, люди всем обязаны своей культуре. В своем системном качестве она наделяет возможностью продуцирования нового, воспроизводства уже достигнутого. Именно поэтому наряду с традиционным пониманием знания, вынесенным из школы, следует выделить и живое знание, сопутствующее опыту своей жизни, постоянно обновляющемуся, пересматриваемому и принципиально противоречивому. Такое знание нельзя свести только к опыту – в силу его неустойчивости. Нельзя его назвать и экспериментальным, поскольку оно не может быть воспроизведено ни в каком эксперименте. Это знание принадлежит только индивиду, является его неотъемлемой характеристикой, и среде, в которой разворачивается его активность. Это знание порождено

индивидуальным опытом переживания жизни человеком, его системой взглядов, убеждений, привычек. Такое знание, будучи пропущенным через индивидуальную культуру субъекта, позволяет выявить его индивидуально неповторимое отношение к жизни. Именно на уровне личности природа и общество осознают и познают самое себя. В этом, думается смысл слов Ю.М. Лотмана, отметившего, что: «...мы, мыслящие, сами находимся внутри мыслящего, название чему – культура» (Ю.М. Лотман, 2002, 21).

Каждый социум, обладающий всеми предпосылками к существованию, является носителем своей культуры, которая противопоставляет его другим социальным системам, своим образованием. Между ними существуют связи и отношения, но логика развития каждого детерминируется внутренними процессами. Таким образом, национальное образование – это культурное задание образования народа. Как образование отдельной личности «заключается в сохранении личностью при восприятии ею внешней культуры своей самобытности и свободы, своей непосредственности и целостности, точно так же и задача образования народа состоит в том, чтобы давление внешней культуры не превысило свободной самобытности его творческих устремлений и не разрушило его внутренней целостности» (С.И. Гессен, 1995, 338– 339).

Несколько иные, иногда противоположные подходы к характеристике взаимодействия образования и культуры выявляются в рамках цивилизационного подхода, т.е. «метода изучения бытия общества на основе анализа его духовной культуры. Суть его в представлении общественного развития как смены возникающих и исчезающих крупных социальных образований: культурно-исторических типов (по Н.Я. Данилевскому), культур (по О. Шпенглеру), локальных цивилизаций (по Тойнби, А.Н. Джуринскому), суперэтносов (по Л.Н. Гумилеву) (Социологическая энциклопедия, 2003, 863). Предметом цивилизационного подхода является «не одна какая-то сторона человеческого бытия, а совокупность всех форм жизнедеятельности в их

историческом развитии и преемственности. Такая совокупность и рассматривается как нечто такое, что можно назвать цивилизацией в ее локальном или более широком – вплоть до общечеловеческого – выражении» (Г.Б. Корнетов, 2003, 11). Именно на уровне локальных и великих цивилизаций проявляются следующие функции (Б.С. Ерасов): «Первая – это наличие всеобщей социокультурной связи, способствующей определенному единству духовной жизни крупномасштабной общности, имеющей территориальную привязанность и сохраняющей длительную преемственность. Вторая – дифференциация духовной жизни в рамках этой общности. Третья – поддержание преемственности в существовании общности на протяжении длительного времени и сохранении этой преемственности при различных вариантах динамики» (Культура, религия и цивилизация на Востоке, 1990, 90).

В контексте соотношения цивилизации и культуры понятие «традиция» представляется целесообразным трактовать в качестве механизма, обеспечивающего формирование, передачу и функционирование такого феномена, как культура. Именно через традицию, связывающую настоящее с прошлым, осуществляется отбор, стереотипизация опыта и передача стереотипов, которые затем вновь воспроизводятся, обеспечивая определенную устойчивость культурных форм (С.К. Бондырева, М.В. Захарченко, Д.В. Колесов, А.А. Корольков). При этом следует учитывать пластичность стереотипов, что обеспечивает вариативность традиций и ее способность адаптироваться в динамично меняющихся жизненных ситуациях. В этом смысле необыкновенно актуально звучит мысль А.А. Блока, который, рассуждая о необходимости проникновения масс цивилизацией, предупреждал: «Цивилизовать массу не только невозможно, но и не нужно. Если же мы будем говорить о приобщении человечества к культуре, то неизвестно еще, кто кого будет приобщать с большим правом: цивилизованные люди – варваров, или наоборот: так как цивилизованные люди изнемогли и потеряли культурную цельность; в такие времена бессознательными хранителями культуры

оказываются более свежие варварские массы». Здесь мы сталкиваемся с той стороной взаимоотношений культуры нации и цивилизации, частного и общего, когда попытки обобщить приводят к массовому истреблению традиционного. Напрашиваются аналогии современности, когда попытки просветительства, массового приобщения к усредненным культурным нормам без опоры на традиционные корни привели к широкомасштабному наступлению и распространению «ценностей» массовой культуры. В таких рассуждениях проступает противоположная трактовка цивилизации, при которой соотношение педагогической ценности культуры и цивилизации разрешается не в пользу последней.

Педагогические традиции цивилизаций включают в себя культурно обусловленные стереотипы, детерминирующие характер педагогического действия, как действия социального. Они могут определяться, во-первых, целерационально, ориентируясь на достижение прагматического успеха, практического результата.

Во-вторых, ценностно-рационально, опираясь на безусловно принятую систему религиозных, этических, идеологических, философских и т.п. ценностей. В-третьих, традиционно, основываясь на механическом воспроизведении привычки. И, в-четвертых, аффективно, эмоционально, базируясь на актуальных аффектах и чувствах. Нам представляется, что именно последняя составляющая (при обязательном наличии и трех остальных) аргументирует возможность проявления нового качества личности педагога – этноэстетической культуры, акцентируя внимание на чувственноэмоциональной основе традиции вообще и традиционной русской культуры, в частности.

Базисные педагогические традиции цивилизаций отражают тенденцию преимущественной ориентации воспитания личности. С одной стороны, они ориентированы на репродуктивное воспроизведение готовых образцов

культуры (которые при значительной своей стереотипизации всегда вовлечены в контекст современной ситуации демонстрации, что отражает их значительную внутреннюю творческую потенцию), с другой – на свободное творчество, критически преобразующее отношение к накопленной культуре и способам ее передачи от поколения к поколению (что может повлечь за собой необратимые культурные «перевертыши», отказ и извращение сущности традиции). Мы видим, что оба предлагаемые пути достаточно связаны и педагогические традиции выступают основой, как культуры, так и цивилизации. В этом контексте возрастает педагогическая значимость русской этнокультуры как выражения педагогических традиций русских. То есть, мы можем говорить о возрастающей роли этнокультуры как фактора профессионально-педагогического образования, этнической идентификации личности и формирования у нее основных черт ментальности.

Таким образом, четко прослеживается следующая тенденция современного образования – культурологической направленности современного образования, основанного на этнокультурных традициях.

1.3. Личностная значимость образования в контексте культуры

В условиях постиндустриального общества происходит перемещение педагогического идеала и соответствующих ему ценностей от социально-ориентированного, цели образования к индивидуально ориентированному. Это вызвано тем, что наблюдается «несоответствие сохраняющейся модели образования современным реалиям, которые проявляются в противоречиях между: целостностью культуры и технологией ее фрагментарного воспроизводства через предметнознаниевый тип образования; социокультурной (культуроконтекстной) и индивидуально-личностной обусловленностью формирования человека и обезличенно-императивными методами образования; непрерывным изменением содержания образования, нарастающим объемом

знаний и неизменным репродуктивным характером базовых образовательных технологий.

Необходимо добавить к данному перечню и то, что наступающая культура многоголосна, поливариантна, а система образования в своем подавляющем большинстве одномерна» (И.Е. Видт, 2002, 68). «Преодоление общецивилизационного кризиса и культурноцивилизационный прогресс возможен лишь при радикальной смене бытующих ныне технологий, форм жизнедеятельности, форм самоорганизации общества, а значит, и парадигмы образования, которая, отражая реалии информационной культуры, должна формировать не человека-функцию, а личность, несущую индивидуальную ответственность за свою судьбу и судьбу цивилизации» (там же, 106). Главным приоритетом в университетском образовании должно стать создание условий для включения личностных структур студента – критичности, мотивирования, смыслотворчества, рефлексии и т.д. Благодаря их деятельности начинается процесс творчества: определение ценности воздействия, своего места во взаимоотношениях с участниками педагогического процесса, ценностей диалога, личностных особенностей, которые определяют смысл, содержание и направленность образования. Именно в этом случае возможно появление личностного смысла в образовании, когда, «ценность жизни, состоящая в интересе, увлеченности, удовлетворенности и новом поиске, и есть продукт определенного способа жизни, индивидуальной стратегии жизни, когда они определяются самим человеком» (К.А. Абульханова-Славская, 1991, 191).

При этом акцент, как бы, переносится с подготовки к служению обществу на формирование у молодежи ответственности за судьбу общества и готовности прийти на помощь, способности к сотрудничеству. Это неизбежно выдвигает на первый план комплекс проблем, связанных с признанием самооценности личности, формированием ее самосознания, созданием условий для ее самоопределения и самореализации. Тем более значим тот факт, что восприятие культуры – это всегда акт индивидуальный, не массовый,

основанный на личностном эстетическом опыте, личном уровне развития эстетического сознания, гамме личностных чувств и индивидуальной ориентации в эстетической деятельности. По мнению И.С. Якиманской, суть личностно ориентированного обучения заключается в том, что личность обучаемого, его неповторимая индивидуальность составляет главную и приоритетную ценность, от которой проектируются все остальные звенья образовательного процесса. В то же время актуализируется комплекс проблем, связанных с необходимостью преодоления эгоизма, косности и возможности асоциального поведения.

Именно культура обеспечивает развитие личности студента, устойчивость к отрицательным воздействиям внешней среды. Ценности и культурные нормы, искусство, все достижения духовной сферы должны создавать атмосферу обращенности к человеческой личности. Современному преподавателю необходима профессионально-педагогическая культура, как совокупность ценностей, идей, ориентиров, качеств личности и способности в деятельности. Это позволит ему понять внутренний мир другого человека, диагностировать уровень развития, открывать перспективы духовной жизни. Центром личностно-ориентированного образования является человек, познающий и творящий культуру путем диалогового общения, обмена смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества. Этот тип образования обеспечивает личностно-смысловое развитие воспитанников, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, опираясь на ее способность к самоизменению и саморазвитию. По мнению Е.В. Бондаревской, главной жизненной проблемой каждого человека является обретение смысла жизни, который формируется в процессе получения образования и вхождения человека в культуру. Человек культуры характеризуется развитием субъектных индивидуальных свойств жизнотворчества, самостоятельности, адаптивности и др. По ее мнению, культура, как ценность воспитания, предстает в своем

объективном содержании, которое необходимо сохранять и передавать новым поколениям, а также в ее личностном значении: как процесс отношения к ней человека, сфера его культурного творчества, эстетических переживаний, духовного саморазвития, культурного роста. Такая постановка проблемы позволяет сформулировать нам еще одну тенденцию современного образования – необходимость совершенствования образовательных и воспитательных технологий в университете на основе диалога, сотворчества и сотрудничества, в целях личностно-творческого развития личности студента.

Процесс социализации человека связан не только с его включением во все новые системы отношений и связей с окружающим обществом, но и с овладением некими общими формами описания и отражения действительности. Этим содержанием человек овладевает, взаимодействуя с «эталонными центрами знаний» (О.В. Долженко). Очевидно, что университет – эталонный центр знаний, входящий в общую систему эталонных средств, задающих возможность существования данной культуры.

Вопросы для самоконтроля:

1. Аргументируйте собственную точку зрения по поводу функций высшего образования. Спрогнозируйте возможные изменения данного списка функций, используя исторический анализ данной проблемы на основе позиции О.В. Долженко.
2. Напишите эссе по наиболее значимым проблемам современного образования разного масштаба (социокультурного, федерального, регионального, этнического, семейного и т.п.).
3. Рассмотрите различные стороны влияния культуры на социум, образование, личность и т.п.). Изобразите схематически эти виды зависимостей.
4. Определите различные стороны проявления влияния кризисного состояния постиндустриального общества на культуру, образование, личность.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., 1991.
2. Блок А.А. Крушение гуманизма. www.gramma
3. Видт И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2002.
4. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: Школа-пресс, 1995. – 447с.
5. Долженко О. В. Очерки по философии образования. – М., 1995. – 240с.
6. Корольков А.А. Духовные основания русской школы// [www. portal-slovo](http://www.portal-slovo).
7. Корнетов Г.Б. Педагогика. – М.: Издательство УРАО, 2003. – 184с.
8. Культура, религия и цивилизации на Востоке. – М., 1990.
9. Лихачев Д.С. Раздумья о России. – СПб.: Логос, 1999.
10. Лотман Ю.М. История и типология русской культуры – СПб.: Искусство, 2002. – 765с.
11. Панарин А.С. Православная цивилизация в глобальном мире. – М.: ЭКСМО, 2003. – 543с.
12. Сидоренко В. Ф. Образование: образ культуры // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992.
13. Социологическая энциклопедия: В 2 т. Т.2. – М.: Мысль, 2003. – 863с.

Тема 2: ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

План:

2.1. Интеграционные процессы в образовании. Болонский процесс.

2.2. Влияние интеграционных процессов на современное высшее образование.

2.1 . Интеграционные процессы в образовании. Болонский процесс.

19 сентября 2003 г. в Берлине на совещании министров образования Европы под Болонским заявлением о формировании единого европейского пространства высшего образования появилась подпись России.

Болонский процесс – процесс сближения и гармонизации систем образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования.

Его начало можно отнести ещё к середине 1970-х годов, когда Советом министров ЕС была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования. Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию *«Зона европейского высшего образования»*, или Болонскую декларацию. Болонский процесс открыт для присоединения других стран. В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге (2001), Берлине (2003), Бергене (2005), Лондоне (2007) и Лувене (2009). В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Предполагается, что основные его цели должны быть достигнуты к 2010 году.

Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран. В реализацию основных направлений Болонского процесса вовлечены многие вузы России.

Целями процесса, достижение которых ожидается к 2010 году, являются:

- построение европейской зоны высшего образования как ключевого направления развития мобильности граждан с возможностью трудоустройства;
- формирование и укрепление интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы; повышение престижности в мире европейской высшей школы;
- обеспечение конкурентоспособности европейских вузов с другими системами образования в борьбе за студентов, деньги, влияние; достижение большей совместимости и сравнимости национальных систем высшего образования; повышение качества образования;
- повышение центральной роли университетов в развитии европейских культурных ценностей, в которой университеты рассматриваются как носители европейского сознания.

Страны присоединяются к Болонскому процессу на добровольной основе через подписание соответствующей декларации. При этом они принимают на себя определённые обязательства, некоторые из которых ограничены сроками:

- с 2005 года начать бесплатно выдавать всем выпускникам вузов стран-участников Болонского процесса европейские приложения единого образца к дипломам бакалавра и магистра;
- до 2010 реформировать национальные системы образования в соответствии с основными положениями Болонской декларации.

Основные положения Болонской декларации

Цель декларации – установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Декларация содержит семь ключевых *положений*:

1. Принятие системы сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение приложения к диплому для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.
2. Введение двухциклового обучения: постепенного и послестепенного. Первый цикл длится не менее трех лет. Второй должен вести к получению степени магистра или степени доктора.
3. Внедрение европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости для поддержки крупномасштабной студенческой мобильности (система кредитов). Она также обеспечивает право выбора студентом изучаемых дисциплин. За основу предлагается принять ECTS (European Credit Transfer System), сделав ее накопительной системой, способной работать в рамках концепции «обучение в течение всей жизни».
4. Существенно развить мобильность учащихся (на базе выполнения двух предыдущих пунктов). Расширить мобильность преподавательского и иного персонала путем зачета периода времени, затраченного ими на работу в европейском регионе. Установить стандарты транснационального образования.
5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.
6. Внедрение внутривузовских систем контроля качества образования и привлечение к внешней оценке деятельности вузов студентов и работодателей.
7. Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно в области развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности и совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований.

Цели Болонского процесса и причины вступления России в европейское образовательное пространство

В.Д. Шадриков формулирует цель участия нашей страны в этом процессе так: Россия должна обеспечить конкурентоспособность своей системы высшего профессионального образования как на европейском, так и мировом рынках труда. Согласно Болонской Декларации, первостепенными целями для создания европейской зоны высшего образования являются:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому.
- Принятие системы, основанной на двух основных циклах – достепенного и послестепенного. Допуск ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения длительностью не менее трех лет.
- Внедрение системы зачетных баллов по типу ECTS – европейской системы перезачета зачетных баллов, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой мобильности.
- Содействие мобильности студентов и преподавателей путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения.
- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

Если диплом российских вузов станет европейским, если российские степени бакалавра и магистра будут безоговорочно признаваться в Европе, студентам из СНГ будет целесообразно обучаться в России, а уже потом трудоустраиваться в тех странах, где есть потребность в квалифицированных работниках.

Приложение к диплому сделает его образовательные степени узнаваемыми и признаваемыми по всей Европе, что существенно увеличит шансы выпускников на трудоустройство по специальности. С дипломом бакалавра или магистра и Приложением европейского образца студент сможет участвовать в конкурсах на замещение вакансий за рубежом, возрастут его перспективы найти работу по профессии. Со временем Приложение полностью отменит необходимость дополнительного сопоставления дипломов. Выпускники российских вузов станут полноценными конкурентами для иностранных бакалавров и магистров не только в совместных предприятиях на территории России и в представительствах иностранных компаний в Российской Федерации, но и за рубежом.

Введение уровневой системы высшего образования это один из наиболее спорных аспектов введения Болонский процесс в России. Несмотря на то, что с момента подписания Россией БД пошло уже более 10 лет, споры по поводу ведения системы бакалавр-магистр не утихают.

Сторонники трехуровневого высшего образования указывают на очевидные выгоды такой системы, как для учащихся, так и для работодателей и государства в целом.

Если говорить об общенациональных выгодах от реализации этого требования Болонского процесса, можно констатировать следующее. Аналогичные европейским российские образовательные степени бакалавр – магистр – доктор станут понятными не только в Европе, но и по всему миру. Предположительно в Россию пойдут дополнительные потоки студентов из стран Азии и Африки, так как диплом российских вузов станет вполне европейским, и будет полностью признаваться в едином образовательном пространстве. За счёт азиатских и африканских студентов будет создаваться потенциал притока мозгов.

Высшее образование в России станет более гибким, система трех уровней более демократична. Так как степень бакалавра – это самодостаточный диплом, для определённого сегмента российских студентов получения высшего образования сократится до 3-4 лет. Это будет означать некоторое сокращение расходов государства на финансирование бюджетных мест.

Важный момент, на который обращает внимание Болонская Декларация – степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня.

При введении многоуровневого высшего образования в России первый его цикл будет удовлетворять массовый социальный спрос на высшее образование, а второй – способствовать формированию профессиональной элиты и научно-образовательных кадров высшего уровня.

Многоуровневая система высшего образования более всего отвечает потребностям рыночной экономики, в которой рынок труда предъявляет особые требования к качеству рабочей силы.

Серьезным аргументом в пользу перехода на многоступенчатую систему подготовки кадров является также давно назревшая необходимость диверсификации методик обучения на разных стадиях профессиональной подготовки. Общие, базовые знания, в рамках программ подготовки бакалавров, и специализированные знания и навыки их применения по магистерским программам – это совершенно различные знания, и методики их передачи должны различаться. Диверсификация методик обучения по ступеням в конечном счете приведет к более высокой педагогической эффективности.

Многоуровневая система позволит реализовать давно назревшую необходимость градации вузов по их потенциалу: одни могут и должны готовить бакалавров, т.е. дипломников стандартного уровня по массовым профессиям, другие – ориентироваться преимущественно на более

соответствующий их потенциалу уровень магистерской подготовки. Не надо быть специалистом, чтобы понять: материально-техническая база и профессорско-преподавательский состав этих вузов различны, соответственно разное у них и качество подготовки выпускников.

Также введение двухуровневой системы позволит:

- повысить эффективность использования бюджетных средств;
- привлечь работодателей к финансированию подготовки кадров, причем преимущественно на второй ступени – магистратуре;
- продолжать учебу в любом вузе Европы российским студентам;
- легче устраиваться на работу за рубежом;
- решить проблему с переизбытком на рынке труда специалистов.

Внедрение системы зачетных баллов по типу ECTS – еще одна цель, провозглашенная Болонской Декларацией. Сегодня во многих европейских странах студент может накапливать кредиты в счёт будущего диплома в течение сколь угодно длительного периода. Накопление кредитов позволит студенту повышать квалификацию в течение всей жизни, например, получать дополнительное высшее образование. Благодаря кредитам, студент сможет делать продолжительные перерывы в учёбе – заработанные ранее кредиты не пропадут. Даже в случае отчисления студента из вуза по каким-то причинам набранные им кредиты могут потом быть использованы при продолжении обучения в вузе, причём они будут засчитываться неоднократно, что заметно облегчит студенту получение второго высшего образования.

Академическая мобильность студентов, преподавателей и административного персонала вузов – еще одно несомненное преимущество, которое получила Россия при вступлении в Болонский процесс. Академическая

мобильность – это возможность для студентов, преподавателей, административно-управленческого персонала вузов «перемещаться» из одного вуза в другой с целью обмена опытом, получения тех возможностей, которые недоступны в «своем» вузе. Согласно рекомендациям Болонской Декларации, каждому студенту желательно проводить семестр в некотором другом вузе, предпочтительно зарубежном. Ценность такого рода контактов и обменов трудно переоценить, особенно в условиях ограниченности и устарелости лабораторной базы, как это имеет место во многих вузах России. Понятно, что высокая степень академической мобильности предполагает развитую инфраструктуру и доступность источников финансирования, что, к сожалению, далеко не всегда реально. В настоящее время в России даже внутри страны мобильность достаточно ограничена. Но задача эта – на перспективу – не должна выпадать из поля зрения вузов и органов управления образованием.

Благодаря мобильности иностранных студентов, приезжающих в вуз на семестр или на год, российский университет получит дополнительный источник внебюджетного финансирования. Мобильность иностранных преподавателей также расширяет образовательные возможности вуза. Как правило, эти преподаватели читают свои курсы на английском языке, поэтому, помимо нового взгляда на специальность, студенты в ходе занятий с ними повышают уровень владения иностранным языком.

Несомненной выгодой академической мобильности станет пропаганда российской культуры – большее число европейцев получают возможность изучить русский язык, познакомиться с российской культурой, с педагогическими традициями нашего высшего образования, которые будут органично распространяться среди иностранных студентов и преподавателей, прибывающих в Россию по программам академической мобильности.

Запуск механизма академической мобильности сегодня, рассчитанной вначале даже на небольшое число студентов и преподавателей, может

позволить распространить ее постепенно на более широкий круг участников. Главное, чтобы студенту и преподавателю была предоставлена возможность участия в академической мобильности, а результаты ее оценивались и признавались, исходя из долговременных государственных целей.

Немаловажным аспектом, который положительно повлияет на российскую систему образования, является европейский контроль качества. Он позволит российскому вузу более объективно оценить состояние своих дел, реально определить качественный уровень образования, которое получают его выпускники. Контроль качества со стороны европейских агентств не будет носить принудительного характера, вуз сам будет принимать решение относительно того, нужна ли ему европейская аттестация; но если он получит такую аттестацию, его конкурентоспособность вырастет.

Можно сказать, что причины вступления России в Болонский процесс те же, что и у других стран участниц: сделать свою образовательную систему более качественной и конкурентоспособной, а выпускников – более востребованными на мировом образовательном рынке. Цели, провозглашенные Болонской Декларацией – это те цели, к которым должна стремиться любая страна, которая хочет наравне с Европой формировать мировую политику, не только в области образования. Цели Болонского процесса формируют концепцию образования будущего, и Россия не должна оставаться в стороне от этого процесса.

Отличия бакалавра и магистра от специалиста, в трехуровневой системе образования

После вступления РФ в болонский процесс, высшее образование в России имеет трехуровневую структуру, т.е. готовятся специалисты с присвоением квалификации «бакалавр» (степень); «дипломированный специалист»; «магистр» (степени).

1 . Бакалавр:

Для получения квалификации (степени) «бакалавр» в высшем учебном заведении, срок обучения составляет не менее чем четыре года. Программа рассчитана на получение высшего профессионального образования, а так же начальных навыков научно-исследовательской деятельности и при этом – профессиональной мобильности, умения быстро входить в разные виды трудовой деятельности. Конечная цель подготовки бакалавра – широкая компетенция в своей профессии. Бакалавры, имеющие хорошую фундаментальную подготовку, успешно устраиваются на любую экономическую должность, а при необходимости получают затем узкое специальное образование с учетом потребностей организации. Обладатели дипломов бакалавров находятся в ничуть не худшем положении, чем обладатели дипломов специалистов.

2 . Магистр:

Подготовка магистров ориентирована на научно-исследовательскую и научно-педагогическую деятельность. Правом обучения по программе магистра обладают лица, имеющие диплом о высшем образовании. В целом магистерская образовательная программа состоит из бакалаврской программы по соответствующему направлению и программы третьего уровня (непосредственно магистратура), которая должна иметь две примерно равные по объему составляющие – образовательную и научно-исследовательскую. Срок обучения для очной формы обучения составляет 2 года. Обучение по магистерской программе опирается на активную самостоятельную работу студента, в связи с этим его максимальная аудиторная нагрузка не должна превышать 14 часов в неделю (в среднем за весь срок обучения).

3 . Дипломированный специалист:

Программа для получения квалификации «дипломированный специалист» длится не менее чем пять лет, готовит специалистов, т.е. готовит человека к профессиональной деятельности в конкретной сфере, т.е. готовит узкого специалиста. Эта схема подготовки была незаменима в условиях плановой экономики и целевой подготовки, когда выпускник знал место своей будущей работы. И остается актуальной в некоторых отраслях до сих пор, например медицина.

Конкретизация не касается общей цели и срока ее достижения (формирование общеевропейского пространства высшего образования к 2010 г.). Она отражает достигнутый прогресс в продвижении к ней.

Приложение к диплому

По первой цели – Приложение к диплому – решено, что он должен выдаваться каждому выпускнику бесплатно на одном из широко распространенных в Европе языков, а также достигнуто понимание важности неукоснительного соблюдения всеми участниками Болонского процесса Лиссабонской конвенции по признанию документов о высшем образовании 1997 г. и присоединения к ней тех, кто этого еще не сделал.

Россия ратифицировала Лиссабонскую конвенцию уже несколько лет назад, хотя и не сделала пока всех возможных шагов по ее реализации. В частности, у нас пока не разведены сколько-нибудь четко понятия академической квалификации и профессиональной квалификации. В соответствии с указанной конвенцией академической квалификацией называется документ, выдаваемый по окончании высшего учебного заведения, а не запись в этом документе, как привыкли мы. Наша запись говорит, скорее, о профессиональной квалификации, которая может быть, а может и отсутствовать в документе, выдаваемом учебным заведением. В последнем случае документ о профессиональной квалификации в случае необходимости выдается соответствующим профессиональным сообществом (как правило,

после получения соискателем такой квалификации некоторого опыта работы по окончании теоретического обучения).

Четкое различение языка как явления культуры и, следовательно, как одной из основных целей образования (преимущественно общего, ориентированного на человеческое общение людей), и языка как средства образования (преимущественно профессионального, утилитарного) позволяет выстраивать гораздо более эффективные стратегии изучения нескольких (по-видимому, не менее двух) иностранных языков (наверное, главным образом в среднем образовании).

По второй цели – двухступенчатая система высшего образования – существенные уточнения касаются сразу нескольких важных моментов. Прежде всего, сейчас речь идет уже фактически не о двух-, а о трехступенчатой системе, которая в качестве последней, третьей ступени включает аспирантуру (или, что то же самое в Европе, докторантуру), после успешного завершения которой присваивается степень, эквивалентная нашей степени кандидата наук (доктор философии – Ph.D в Англии, доктор наук во Франции). При этом не исключается возможность после получения среднего образования интегрированной подготовки сразу по второй ступени, минуя первую ступень как отдельную, как это принято в российской высшей школе, равно как и возможность после получения первой ступени сразу по третьей ступени, минуя вторую, как это принято в Англии. Главным становится не количество лет получения образования на той или иной ступени, а набор общих и специальных компетенций, осваиваемых на каждой ступени. Кроме того, в качестве обязательной принята установка, что каждая ступень должна готовить не только к выходу на рынок труда, но и к продолжению обучения на следующей ступени, а в целом высшее образование, получаемое в начале жизненного пути, должно готовить к долгосрочной конкурентоспособности на рынке труда, а не только на момент окончания вуза.

По третьей цели – внедрение системы зачетных единиц – основное уточнение связано с тем, что система зачетных единиц, первоначально создававшаяся как средство обеспечения студенческой мобильности (European Credit Transfer System – ECTS), трансформируется из переводной в накопительную.

Это в полной мере соответствует сложившейся в российской высшей школе традиции фиксировать в приложении к диплому не только академическую успеваемость по каждой дисциплине, но и продолжительность ее изучения. За прошедшие после Болоньи четыре года в Европе сложилось и достаточно общее понимание количественных параметров «зачетной единицы». Теперь для того, чтобы привести наше традиционное приложение к диплому в полное соответствие с требованиями к Diploma Supplement, в котором используется ECTS, надо только четко описать всю нашу образовательную систему в терминах МСКО, показав в ней место академической квалификации, к которой и дается приложение, и обеспечить точность перевода с русского языка всех наименований дисциплин, других видов учебной работы. Не составил бы большого труда и пересчет всех наших государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) из академических часов и недель в унифицированную единицу измерения, правда, в такой механической работе нет большого смысла. Что действительно будет и сложно, и полезно для нашей высшей школы, так это разработка нового поколения ГОС ВПО сразу в зачетных единицах. Качественный шаг вперед при этом удастся сделать в том случае, если мы сможем последовательно провести линию от целевых требований к выпускникам, выраженных в требуемых результатах обучения (общие компетенции, специальные компетенции), к структуре обязательного минимума содержания (знаний, умений, навыков), выраженного не в академических часах (за которыми вольно или невольно просматривается главным образом аудиторная работа преподавателей в рамках традиционных технологий), а в

сугубо условных «зачетных единицах», которые могут осваиваться в самых разных образовательных технологиях, в том числе и вне аудиторий.

Европейский опыт подобной работы показывает целесообразность унификации «количества образования» в предметных блоках, кратных пяти зачетным единицам. В таком случае в году должно быть не больше 12 разных дисциплин (предметов), что соответствует и российским традициям.

По четвертой цели – содействие мобильности как студентов, так и преподавателей, исследователей, административного персонала вузов – существенных изменений не произошло. Как и раньше, она признается фундаментом для установления общеевропейского пространства высшего образования. Но именно по этому пункту можно отметить основное отличие побудительных стимулов участия в Болонском процессе основной части европейских стран и России. *Пространственная мобильность*, которая подразумевается здесь, проистекает из формирования единого рынка труда высшей квалификации в экономически единой, или почти единой Европе. Именно этот рынок труда может и должен быть наиболее мобильным по сравнению рынком «синих воротничков» (естественное исключение составляют строители и сезонные работники). Россия не является частью этого единого экономического пространства и вряд ли когда-либо ею станет. Она сама представляет собой естественную основу для экономической интеграции ряда независимых государств, часть из которых не входит в географические границы Европы.

Кроме того, особенности географического и, главное, современного социального и экономического состояния России таковы, что в ней нет и еще долго не будет объективных условий для существования единого рынка труда. Даже при том, что цены на энергоносители в нашей стране значительно ниже, чем в странах – членах ВТО, тарифы на пассажирские перевозки уже заметно сказываются на пространственной мобильности населения, особенно

вовлеченного в образование. Еще в большей мере это относится к ценам на жилье, включая его аренду.

Социальное отставание России (как следствие ускоренной индустриализации, имевшей весьма избирательный характер) выражается в сильной дифференциации условий и образа жизни в столице (и других крупных городах) и за ее пределами, в устойчивой тенденции к миграции населения в Центр и на Юг (туда, где можно больше заработать и дешевле прожить). В этих условиях дополнительное повышение мобильности и так наиболее подвижной части населения (молодежь студенческого возраста) может самым пагубным образом отразиться на долгосрочной перспективе России даже в демографическом отношении.

Нам в этих условиях было бы целесообразнее развивать так называемую *«виртуальную мобильность»*, т.е. мобильность, связанную с органичным включением в образовательный процесс, в том числе и в высшей школе, современных информационных технологий. С их помощью можно было бы минимизировать время отрыва обучающихся от «отчего дома», максимально приблизить само обучение к тому, что действительно требуется на конкретном региональном рынке труда.

Кроме того, недостаток пространственной мобильности в наших условиях может и должен компенсироваться повышенной *профессиональной мобильностью* людей с высшим образованием. Высокая способность к обучению – одно из их конкурентных преимуществ в нашей стране. Это хорошо понимают и сами молодые люди (и их родители), предъявляющие повышенный спрос именно на высшее образование, и работодатели, часто запрашивающие у соискателей работы наличие высшего образования без уточнения его профессиональной направленности (данные статистики также говорят о том, что доля людей с высшим образованием относительно невелика среди ищущих работу, т.к. они быстрее ее находят).

Регионализация рынка труда высшей квалификации в России связана не только с относительным ростом стоимости перемещений и недвижимости, но и с исчезновением принудительного перемещения выпускников вузов путем их планового распределения. *Отсюда вытекают три задачи высшего образования*, специфичные именно для России на современном этапе и *не укладываемые в «Болонский формат»*:

- фундаментальность и комплексность образования, особенно на первых годах обучения, закладывающая основу для профессиональной мобильности обучающегося на всю оставшуюся жизнь;
- повышенная роль региональных вузов в формировании социальной и культурной среды, привлекательной для реализации жизненных устремлений всех жителей региона;
- перевод центра активности ведущих столичных вузов с поиска в регионах сильных абитуриентов на содействие профессиональному росту профессорско-преподавательского состава вузов по всей стране.

По пятой цели – содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий – произошло значительное уточнение структуры самой цели. Прежде всего, четко выделены три уровня системы обеспечения качества: вузы, страны, Европа в целом.

Признано, что в соответствии с принципом автономии вузов основная ответственность за обеспечение качества лежит на каждом из них.

На национальном уровне системы по обеспечению качества должны включать:

- определение обязанностей участвующих органов и учреждений;

- оценивание программ и вузов, включая внутреннюю и внешнюю оценку, участие студентов и публикацию результатов;
- систему аккредитации, аттестации и сопоставимых процедур;
- международное партнерство, сотрудничество и создание сети агентств, специализирующихся на определении качества высшего образования.

На европейском уровне предполагается создать набор согласованных стандартов, процедур и руководящих принципов для обеспечения качества, исследовать способы обеспечения адекватной согласованной системы проверки для обеспечения качества и/или аккредитации агентств, занимающихся определением качества образования.

В вопросах оценки качества образования *на уровне вузов* и образовательных программ в целом у России есть большой опыт, поскольку соответствующая работа велась и в Советском Союзе. Но жизнь не стоит на месте. Мобильность студентов, в том числе и виртуальная, требует создания методов оценки качества не только на выходе из вуза, в момент его окончания, но и на промежуточных рубежах. Без этого слишком большая ответственность ложится на вузы, которые в рамках академической свободы должны самостоятельно принимать решения о зачете или незачете дисциплин, изученных в другом месте.

Шестая цель – содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании – в многом корреспондирует с четвертой и весьма далека от актуальных проблем российской высшей школы. Суть ее состоит в том, чтобы формировать «европейский кругозор, масштаб видения» у людей, которые в рамках средней школы получают образование, сосредоточенное на отдельно взятых странах, их истории, культуре, духовных ценностях. При всем уважении к Европе, российское образование, в том числе и высшее, призвано давать более широкий взгляд на мир.

Вопросы для самоконтроля:

1. Аргументируйте собственную точку зрения о положительных и отрицательных проявлениях итогов введения уровневой системы высшего профессионального образования в России.
2. Напишите эссе по наиболее значимым проблемам современного высшего образования разных уровней (бакалавр, магистр, специалист).
3. Определите различные стороны проявления влияния Болонского процесса на культуру, образование, личность.

Литература:

1. Анализ современного этапа реализации Болонского процесса в России ([portal.ntf.ru /portal/ pls/portal/ docs/1/52308.DOC](http://portal.ntf.ru/portal/pls/portal/docs/1/52308.DOC)).
2. Афентьева Е. Болонский процесс: плюсы и минусы / Российские вузы и Болонский процесс: Материалы научно-практической конференции. Тамбов, 2006. – С. 48 – 49.
3. Болонский процесс ([http:// bologna.mgimo.ru/ about.php? lang=ru&ca 3t&_ dido=c_id=3](http://bologna.mgimo.ru/about.php?lang=ru&ca3t&_dido=c_id=3)).
4. Болонский процесс в вопросах и ответах / В Касевич, Р. Светлов, А. Петров, А. Цыб. – Издательство С.-Пб. университета, 2004. – 108 с.
5. Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе / под ред. К. Пурисайнена и С. Медведева. – М.: РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
6. Болонский процесс и развитие российской системы высшего образования (http://bologna.mgimo.ru/documents.php?lang=ru&cat_i=9&doc_id=166).

7. Болонский процесс: актуальные вопросы модернизации российского высшего образования: учебное пособие/ Б. Сазонов.– М.: ФИРО– 2006. —184 с.
8. Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство / А. И. Гретченко, А. А. Гретченко. – М.: КНОРУС, 2009. – 432 с.
9. Николаев Д.В., Сулова Д.В. Россия в Болонском процессе.//Вопросы образования. № 1, 2010.

ТЕМА 3: ЭТНОКУЛЬТУРА В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

План:

- 3.1. Влияние этнокультуры на личность. Этнокультурное развитие личности: сущность, этапы, характеристика
- 3.2. Сущность и характеристика этнической идентификации личности
- 3.3. Национальный характер и ментальность личности

3.1. Влияние этнокультуры на личность. Этнокультурное развитие личности: сущность, этапы, характеристика.

Национальная культура аккумулирует многовековой социокультурный опыт человечества. Высшей ее ценностью и образным звучанием является человек. Именно это определяет традиционную этнокультуру живительным духовным источником знаний о человеческой природе и душе народа, гарантирует процесс преемственности поколений и обогащения культуры. Данная ситуация требует качественной теоретической проработки вопросов сущности традиционной национальной культуры, ее взаимосвязей и

взаимозависимостей в контексте этнической, народной и профессиональной, массовой и элитарной культуры, их влияния на систему университетского образования. В данной связи значимым становится аспект связи национальной культуры, этнокультурного развития и формирования мировоззренческих основ личности, ее ментальности, детерминация личностного и профессионального становления, развитие общей и этноэстетической культуры личности и ее творческая самореализация.

Художественная культура, по мнению В.С. Соловьева, воспроизводит не предметы и явления действительности, а типичные характерные черты, эстетический элемент природных явлений, очищая и усиливая красоту форм и красок. В искусстве он видел «идеализированное воспроизведение тех явлений из истории человечества, в которых заранее открывался высший смысл нашей жизни» (В.С. Соловьев, 1991, 84 – 85). Актуально звучат сегодня слова И.А. Ильина: «Каждый народ имеет свой инстинкт, данный ему от природы. У каждого народа инстинкт и дух живут по-своему и создают драгоценное своеобразие. Так, каждый народ по-своему вступает в брак, рождает, болеет и умирает, по-своему женится, трудится, хозяйствует и отдыхает; по-своему горюет, плачет и отчаивается; по-своему улыбается, смеется и радуется, ... по-своему строит дома и храмы; по-своему молится и геройствует. У каждого народа особый душевный склад и духовно-творческий акт... И каждому народу подобает и быть, и красоваться, и Бога славить по-своему...» (И.А. Ильин, 1994, 53). Следовательно, можно продолжить мысль великого философа, каждый народ и готовить специалистов должен по-своему. Система профессионального образования, безусловно, должна иметь национальные особенности и в аспекте содержания (учитывать культурные традиции, механизмы передачи информации) и в методическом плане, опираясь на особенности этнокультурного развития личности и конкретного университета.

В современном обществе наблюдаются процессы «духовной мутации» общества, отчужденного от корневых основ культуры своего народа и, в

результате, потерявшего иммунитет к антисистемному воздействию идеалов и практики общества потребления, ведущих к искажению самой природы культуры, ее духовносозидательных начал. В условиях директивного управления общественной жизнью оказались нарушены принципы традиционной культуры, естественным путем обеспечивающие последовательное и творческое развитие «человеческого в человеке». В связи с этим, на всех уровнях государственного регулирования социокультурных процессов сегодня должны быть предусмотрены программные меры по защите и трансляции новым поколениям духовного богатства, накопленного этнокультурой.

Исходные положения методологии современного образования определены в основополагающих документах – Конституции РФ, Законе «Об образовании в РФ» и Национальной доктрине образования РФ. Эти документы полагают в основе современного российского образования идею «исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры», устойчивости в череде поколений ценностей, определяющих самобытное лицо отечественной культуры, что станет основой духовного возрождения России, укрепления ее статуса в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры и искусства, развития человеческой индивидуальности, включая социокультурную и творческую сторону личности.

Для того, чтобы общество могло выжить и сохранить свою уникальную культуру, должна осуществляться трансляция тех духовных, ценностных ориентиров, на которых оно держалось веками. Духовный кризис, переживаемый в современной связывается с утратой здорового чувства национального и культурного самосохранения. Основополагающие ценности не просто не передаются, но происходит их подмена. Образование должно переосмыслить эту систему ценностей, не отвлеченно общечеловеческих, а национальных, тех, на которых традиционно основывается культура, и

руководствоваться ими в воспитательной деятельности. Задачи культуросцентрированного образования, их ценностного наполнения устойчивыми ориентирами национальной культуры не должны уступать первенства вопросам «адаптации личности к рынку». Если современное образование не возродит преемственность (физическую и духовную) поколений, ценностные основы общества, то говорить о механизмах адаптации не придется – Россия может распасться как духовная единица, да и просто прекратить свое физическое существование, вследствие глубочайшего демографического кризиса.

По выражению Ю.В. Бромлея, «человечество – это народы». Осознание важности этого фактора произошло во второй половине XX века и проявилось в огромном количестве публикаций по проблемам этничности. Недооценка этнического фактора характеризовала отечественную науку советского периода, где социально-классовые и экономические взаимоотношения представлялись определяющими по отношению к этническому фактору. Этничность рассматривается как совокупность этнических признаков (А.В. Сухарев). Внутренняя и внешняя среда человека характеризуется, с одной стороны, культурой, а с другой, природными условиями и антропобиологическими особенностями самого человека. В культуре фиксируется качественное своеобразие историко-конкретных форм этой жизнедеятельности – этнических общностей, эпох, этапов развития и т.п. культура реализует этноинтегрирующую или этнодифференцирующую функции. Эти функции несут в себе такие этнические признаки, как язык, элементы бытовой культуры, обряды, традиции и т.д. Понятие «этничность» является более широким, чем «культура», так как не все признаки, различающие или объединяющие людей, относятся к культуре (например, антропо-биологические). В современном мире эти внекультурные признаки имеют тенденцию ко все большему «смещению» как для отдельного человека,

так и в социальном плане вследствие миграций и взаимообмена информационных потоков.

Понятие «этнос» – достаточно сложное для определения (См. приложение «Об этническом парадоксе»). Ю.В. Бромлей предлагает определять этнос как исторически сложившуюся совокупность людей, обладающих общими относительно стабильными особенностями культуры (в том числе языка) и психики, а также сознанием своего единства и отличия от других таких же образований. Однако, помимо древних первичных условий единства этноса, необходимы критерии, которые являются также условиями, сегодня объединяющими людей в народ или маркерами, призванными дифференцировать этнические группы: тип физического облика (признак действителен только при различии рас); единство происхождения (однако, жестко изолированных племен, которые стали родоначальниками тех или иных народов, этнография назвать не может); единство места проживания; единство языка (однако, например, испанцы, аргентинцы, кубинцы говорят на одном языке, являясь разными народами); самоназвание (этноним) позволяет фиксировать различие между «мы» и «они».

Таким образом, народ – это генетическая общность, с одной стороны, и социальная, с другой. Этноты возникают как человеческие популяции, но в дальнейшем развиваются как социальные системы. Этнос – это социальная группа, членов которой объединяет этническое самосознание – осознание своей генетической связи с другими представителями этой группы. Следует отметить, что здесь имеется в виду не столько действительная генетическая связь, сколько представление о ней. «Гены» (кровное родство) сами по себе еще не формируют этническое самосознание. Оно определяется не биологическими факторами происхождения от родителей, а социально-психологическим фактором – тем, что индивид думает о своем происхождении. Если говорить о целой общности, т.е. о коллективном сознании, то уместным будет употребление термина Л.Н. Гумилева «этническая доминанта» – система

политических, идеологических или религиозных ценностей, служащих объединяющим началом для формирования этнической системы.

Таким образом, этнос определяется не столько общими чертами членов коллектива, сколько общностью их мышления (в частности, этнос объединен: наличием представлений об общем территориальном и историческом происхождении), единого языка, общих черт материальной и духовной культуры; политически оформленными представлениями о родине и особых институтах (например, государственность), которые также могут считаться частью того, что составляет представление о народе; чувством отличительности, т. е. осознанием членами группы своей принадлежности к ней, и основанными на этом формами солидарности и совместными действиями.

Этнические группы определяются, прежде всего, по тем характеристикам, которые сами члены группы считают для себя значимыми и которые лежат в основе самосознания. Что касается нации, то она формируемая, а не биогенетическая общность; национальная принадлежность обретается индивидом в ходе его вхождения в культуру, начиная с овладения языками – словесными, музыкальными и всеми другими, кристаллизация обусловленной ими ментальной структуры и вырабатываемым прижизненно типом поведения. Нацию, в отличие от этноса, объединяет не столько кровнородственная связь, сколько, помимо экономических и политических факторов, национальный характер и национальная психология, национальные идеалы и национальное самосознание. Этот психологический и идеологический облик нации ярче всего выражает национальное искусство. Недаром искусство считают средоточием национальной культуры. Особую роль в формировании национальной культуры играет философия. Именно в ней основа национального единства осознается в ясной теоретической форме и выражается в виде так называемой «национальной идеи».

Таким образом, в национальной культуре можно выделить два уровня. С одной стороны, она выражается в национальном характере и национальной психологии, немислимых вне самой общенациональной жизни. С другой стороны, она представлена в литературном языке, высоком искусстве и философии. Национальная психология в основном формируется стихийно, под воздействием случайных факторов. Национальное самосознание обычно артикулируется сознательными усилиями национальной интеллигенции. И поскольку духовная культура концентрированно выражает самосознание нации, интеллигенцию считают субъектом и творцом национальной культуры.

Национальная культура, более высокого уровня восприятия, существующая в устной, письменной речи и языке, усваивается каждым посредством специальной подготовки и требует грамотности, умения читать, писать. Образованность и культурность в сфере национальной культуры трактуется как синоним, являясь предметом управления и опеки со стороны государственного органа. Просвещать – значит, с помощью образования, вырабатывать культурное самосознание, облеченное в конкретную национальную форму общности людей по культуре.

Для избежания терминологического тупика, в контексте нашего исследования мы будем использовать, как синонимичные, понятия этнокультуры и традиционной национальной, подчеркивая «общность культуры с присущими ей образной и ценностной системами, общность языка, психологического склада, этническое самосознание и этноним» (Концепция национальной образовательной политики РФ, 2001, 56).

Массовая культура создается и транслируется средствами массовой коммуникации и лишена четко выраженной национальной окраски. Несомненно важным является разграничение понятий массового и элитарного искусства. Понятие «элитарного» в противовес «массовому» вводится в оборот в конце XVIII в. Первоначально элитарное несет семантику избранности,

образцовости. Образцовое понималось как тождество классическому. Процесс размежевания публики искусства традиционно связывался с углублением социальной иерархии; однако сам по себе этот фактор нельзя считать определяющим. Как утверждает, например, Д.С. Лихачев, «фольклор... был распространен не только в среде трудового класса, но и в господствующем. Одни и те же былины мог слушать крестьянин и боярин, те же сказки, те же лирические песни исполнялись повсюду» (Д.С. Лихачев, 1967, 63). Расслоение литературных, музыкальных и художественных вкусов в России произошло только к XVII в., когда фольклор отступил из городов и потерял связь с доминирующей частью общества. В формировании массового искусства решающим оказался процесс, связанный с ростом городского населения. Возникали новые, городские по происхождению, жанры. Они уже не были связаны функционально ни с сезонными сельскими работами, ни с крестьянским бытовым укладом, ни с церковным богослужением, а были призваны удовлетворять собственно эстетическую потребность человека. Среди массовых форм искусства преобладающее значение приобрели такие, которые ориентировались на отдых, развлечение, занимательное чтение. Размежевание в сфере художественного творчества вызвало и активную «перегруппировку» в художественной публике. Рано или поздно в связи с развитием городов, книгопечатания, возникновением вневыставочных контактов художника и публики, заказчика и исполнителя в каждом обществе возникает размежевание элитарных и массовых форм искусства. Элитарное – для искушенных знатоков, массовое – для обычного, рядового читателя, зрителя, слушателя. Важно отметить, что при этом произведения, выступавшие в качестве эталона массового искусства, обнаруживали связь с фольклорными, мифологическими, лубочными построениями, существовавшими задолго до этого.

Социальная ситуация конца XIX – начала XX вв., в которой обрели новую жизнь осваивавшиеся столетиями метафорические образы, сюжетные

мотивы и композиционные формулы, оказалась принципиально иной. Она была связана с радикальным взрывом в истории развития человеческого общества, резким изменением темпов и ритмов жизни цивилизации, породивших феномен массового общества и массового человека. «В массу вдохнули силу современного прогресса, но забыли о духе. Массовый человек, ощутив свою победу, ощутив свое большинство, ощущает себя совершенным. Человеку незаурядному для этого требуется незаурядное самомнение» (Ортега-и-Гассет, 1991, 335). Очевидно, что нивелирование индивидуальности вызывает к жизни определенные потребности массового сознания и психологии, претворившиеся в характере массового искусства. Путь к самому себе, к обретению собственной индивидуальности связан с усилием по преодолению стереотипов, нежеланием оставаться в рамках достигнутого. Именно те трудности, которые мешают человеку осуществиться, будят и напрягают его силы и способности. Масса же отличается удивительной ленью, нежеланием напрягаться, чтобы проникнуть в специфику языка искусства, его сложную лексику, постичь его неоднозначность.

Анализ реальных процессов, породивших феномен массового человека и массового искусства, обращает внимание на то, что на развитие этих явлений во многом оказали влияние средства массовой коммуникации: кинематограф, радио, телевидение. Бурное развитие средств массовой коммуникации позволяет приобщиться к литературе, искусству все большему количеству населения. Это изменяет условия культурной жизни, ломая вековые формы существования традиционных видов искусств. В связи с колоссальным ростом народонаселения происходит стремительный рост городов, прямо отражающийся на таких традиционных формах потребления культуры, как развлечения, зрелища, чтение. Однотипность по своему строению произведений массового искусства уже в начале XX в. не вызывала сомнений. Высокая степень стандартизации осмысляется сквозь призму естественных потребностей как качество, позволяющее человеку отдохнуть и уйти от

действительности, не напрягаясь в распознавании незнакомой символики и лексики. Кроме того, стандартные конструкты любовных историй и детективов формируют определенные ожидания. Как следствие этого – возникающее чувство удовлетворения и комфорта, напрямую связанное с процессом постижения уже знакомых форм».

Острой критике подвергается массовая культура в современной ситуации со стороны ученых. В условиях рыночной экономики массовая культура становится одной из самых прибыльных отраслей (индустрии развлечения, досуга, поп-культуры). Усреднение и массовизация культурных образцов и информации, снижение уровня аналитических материалов, «пожелтение» и деинтеллектуализация СМИ, сужение разнообразных запросов, обеднение жизненных горизонтов характеризуют искусство современности не как творческий процесс, движимый потребностью созидания нового, а как квазицивилизационный процесс, ориентированный на тиражирование рутинного, привычного, но приносящего хороший доход.

Массовая культура связывается с понятием «массового общества», является важнейшим его признаком, имеющим характеристику отрегулированного потребительского быта и отсутствия высоких идеалов. В основе «массовости» общественной жизни лежат, неподвластные идеологиям, стандартизированные и конвейерные машинные производства, унифицированное образование и тиражируемая информация. Значительный слой людей «среднего» сословия и достатка выступает как социальная основа «массового общества». Неудивительно поэтому, что, наряду со «средним» человеком, потребителем продукции выступает молодежь с прагматическим настроением, не отягощенная заботами, не утратившая оптимизма и мало задумывающаяся над проблемами человеческого существования. В качестве реакции на массовую культуру, у молодежи сложился неформальный комплекс поведенческих установок как контркультуры, наглядным и ярким проявлением которой предстают движения «хиппи», «битников», «рэпперов», «байкеров»

и др., выражающие бунт социального типа против действительности. Их отличает шокирующая одежда, манера мышления, общения, неконтролируемое поведение, склонность к «тусовкам», оргиям, организации «коммун». Можно сказать, что кризис сознания, образования порождается кризисом культуры. Становится очевидным, что, на фоне социокультурной нестабильности, весьма важно сочетание ценностей потребления со свободами, права с разумным социально-экономическим устройством общества, отсутствие которых ведет к взрыву преступности, и социальному напряжению. Н.Б. Никандров замечает, что современная эпоха характерна конфликтом ценностей и на большом фактическом материале прослеживаются связь наших неудач в экономике с просчётами ценностного порядка (Н.Б. Никандров, 1997).

Однако, массовая культура, имеет и свои положительные потенции. Образуя систему общения людей в условиях массового общества, циркуляции в нем информации и основанного на ней управления, она связывает высокоспециализированное «массовое общество», обеспечивая его функционирование. Кроме того, массовая культура представляет собой гибкий механизм определения того, какие ценности и в какой степени реально распространены в обществе. В ходе эволюции массовая культура претерпевала существенные изменения. Сегодня она представляет собой внутренне неоднородное явление: новейшие разновидности массовой культуры уже не подходят под определение китча (китч стал лишь одним из ее элементов), ее частями являются «мид-культура», сайентифицированная», «этизированная» и «эстетизированная» формы массовой культуры. Именно они оказываются сегодня наиболее популярными среди достаточно образованной части населения. И третьим аргументом выступает то, что через «мифы массовой культуры можно серьезно влиять на ожидания будущего. «Америку из кризиса вывели не только реформы Рузвельта, но и Скарлетт О'Хара со своей фразой: «Завтра будет новый день» (М. Кутузов). Однако следует отметить, что выделенные характеристики (отрицательные и положительные) массовой

культуры мобильны и требует изучения и анализа при их учете для характеристики социокультурной ситуации.

Современное состояние культуры позволяет выделить следующую проблему: исчезновение многих элементов традиционной культуры в условиях массового общества, распространение массовой культуры приводит к образованию в сознании людей своеобразного вакуума. Не будет ошибкой утверждение, что тысячелетняя история развития человека связана и с формированием его как музыканта, танцора, певца, сказителя и т.п. В мире нет ни одного народа, в культурной сокровищнице которого нет музыки, песни, танца. В традиционных обществах весь уклад жизни построен так, что с ранних лет человек постоянно реализует свои образно ассоциативные возможности естественным путем – в общении с природой, в коллективных праздниках, хоровом пении и т.п. Например, песня сопровождает человека с первой до последней минуты жизни. «Разрушение традиционной культуры с ее богатейшим художественным и песенно-музыкальным фондом не может не приводить к образованию в сознании людей своеобразной «этнокультурной ниши», которая заполняется культивируемыми по американскому образцу суррогатами массовой культуры, чуждой нам по своей социальной психологии и не способствующей развитию в личности духовных и нравственных ценностей» («Русские», 364). Образование в сознании людей этнокультурной ниши – одна из причин все возрастающей дегуманизации личности и общества, как на Западе, так и на Востоке, утраты механизмов межкультурного и межпоколенного взаимодействия.

Кризис современной культуры и экосистемы человека в целом обусловлен, по мнению многих исследователей, такими факторами, как индустриализация, урбанизация, вестернизация, технический прогресс, массовые миграции. Вследствие этого, а также под воздействием средств массовой информации человеку приходится перерабатывать все возрастающее количество информации о различных культурах, природно-биологических

условиях. Восприятие мира и культуры для человека предстает мозаичным, состоящим из разрозненных элементов, смешивающим традиционные, социальные, религиозные и иные этнические нормы. Ситуация осложняется территориальной мобильностью, незакрепленностью человека за социальной общностью. Для адаптации человека к новой информационной ситуации создаются «информационные фильтры» (О. Тоффлер), отсеивающие наиболее значимые для индивида сообщения из потока информации. Развивая эту мысль, мы отмечаем возможность использования в качестве подобных информационных фильтров специально организованное университетское образование, основанное на традиционных ценностях этнокультуры.

Образование, рассматриваемое в аспекте этничности, – это деятельность «по передаче содержания (ценностей, духовно-нравственных ориентиров, исторических традиций и т.д.) конкретной культуры, а не абстрактного культурно-исторического опыта» (А.В. Сухарев). Единство, относительная однородность культурного поля, в котором осуществляется воспитание и обучение личности особенно важны на начальных этапах онтогенеза, но не теряет своей значимости и в период профессиональной подготовки. В современных культурно-исторических условиях России в процессе формирования личности необходимо обеспечение информационной безопасности молодого поколения, предполагающей однородность этнокультурной информации. Например, раннее знакомство детей с инокультурными ценностями и стереотипами поведения способствует развитию социально отклоняющегося поведения, психических дезадаптаций. Образование, основанное на традиционной национальной культуре, предполагает прохождение личностью определенных стадий. «Психологический (культурный) возраст определяется успешностью прохождения личностью этнокультурно специфических, последовательных стадий развития и формирование соответствующих им ведущих сторон отношений, независимо от того, какая именно деятельность становится в

данный период ведущей. В процессе психического созревания ребенка на сказочно-мифологической стадии ведущим является развитие эмоционально-чувственной («эстетической» по В.В. Зеньковскому) стороны отношений к собственной внутренней и внешней среде (прежде всего, к естественно-природной), что подготавливает полноценность развития религиозно-этической стадии («этический период»). Здесь ведущая сторона отношений – нравственно-этическая. Ее успешное формирование готовит человека к «прочувственному» и ответственному усвоению знаний, умений и навыков технотронно-сциентистской стадии развития, где ведущая сторона – когнитивная (операционная). Другими словами, если чувства и нравственность не сформированы, то нельзя быть уверенным в нравственном использовании человеком своих знаний и умений, например, в области медицины или военном деле.

Содержание обучения в современной культурно-исторической ситуации России должно быть в максимальной степени согласовано с традиционной культурой региона рождения и проживания человека.

Успешное прохождение развивающейся личностью первых двух стадий развития в относительно однородной этнокультурной атмосфере имеет защитное, адаптивное значение. Она запасается защитным и адаптационным потенциалом, необходимым для переработки нарастающих потоков инокультурной информации в современном обществе. По мере взросления, на этапе профессиональной подготовки студентам необходимо обращения к традиционным ценностям для восполнения, подкрепления подобного защитного потенциала. Переизбыток экзотических элементов информационно перегружает личность. При современном «смешении культур и народов» человек вынужден переживать и воспринимать гораздо больше информации, присущей совершенно иным культурам, чем в другие времена. Более того, в юном возрасте ему иногда приходится испытывать чувства и переживания, которые трудно правильно усвоить в гораздо более позднем периоде жизни.

Все это приводит к нарушению развития личности и психическим расстройствам: тревоге, тоске, печали, ностальгии, апатии, потере интереса и вкуса к жизни, суицидальным проявлениям, ипохондрии, склонности к социальной изоляции, «апокалиптическим настроениям», гипертрофированному чувству вины, греховности, а, как следствие, к различным социальным отклонениям, наркотизации населения, общественной нестабильности в целом. Это отражает очевидную истину: любой живой организм требует относительно однородной, щадящей среды развития. Только на третьей, технотронно-сциентистской стадии развития, при условии полноценного прохождения первых двух, в общем случае возможно вполне безвредное приобщение личности к мировой культуре, ценностям, относящимся даже к весьма экзотическим мировоззрениям, мироощущениям и стереотипам поведения. В душе человека русской культуры в процессе образования должен осуществляться синтез всех этапов развития этой культуры как необходимое условие целостности его этнической идентичности и развития личности в целом. Мозаичная этнокультурная среда только рассогласовывает развитие человека.

В современной кризисной культурно-исторической ситуации процесс развития большинства людей нарушен. Возникает необходимость проявления механизма согласования культур. Подобную роль, по нашему мнению, выполняют содержательные и методические основы формирования этноэстетической культуры личности специалиста на основе традиционной национальной культуры. Необходимость подобного этнокультурного согласования на этапе профессионального образования в университете вызвана тем, что на всех стадиях развития личности происходит вытеснение традиционного культурного смысла. Постепенно произошла подмена содержания сказочно-мифологической стадии образами западноевропейской мифологии, африканских сказок, а также «телепузиками» и «покемонами», что повлекло недоразвитие эмоционально-чувственной стороны личности.

Нарушение развития эмоционально-чувственной сферы может обуславливаться, в частности, сочетанием выпадения, забегания и/или рассогласования содержания сказочно-мифологической стадии с перегрузкой неподготовленной, эмоционально незрелой личности, директивным введением религиозных этических норм. Эмоциональная незрелость, как результат этих нарушений, не способна обеспечить органичное усвоение нравственных норм религиозно-этической стадии. В результате может возникнуть лишенное душевности, эмоционально выхолощенное и лишь внешне правильное религиозное морализирование. Следствием создавшейся ситуации оказалось то, что в постперестроечный период, например, православные этические нормы усваивались людьми всех возрастов недостаточно прочувствованно, без необходимой предварительной подготовки и зрелости чувств. Это проявлялось в поверхностном или в гипертрофированном отношении к религии, что приводило, в частности, к пресыщению и отторжению православной этики, таинств исповеди, причащения и других социальных и личных атрибутов веры, а также определенным расстройствам. Исследования показывают, что нарушения конфессиональной идентичности приводят к невротическим расстройствам, имеющим в своей основе нерешенные мировоззренческие проблемы (К.Г. Юнг), а также способствуют даже развитию онкологических заболеваний (А.В. Сухарев).

3.2. Сущность и характеристика этнической идентификации личности

Формирование личности – многосторонний длительный и противоречивый процесс. В нем соединяются неповторимость личности, ее индивидуальность, «единственность», с одной стороны, а с другой – включенность в целое, в семью, в группу, социум. Каждый человек уникален, но он же представляет собой частичку своей культуры, традиций и исторического опыта народа, к которому принадлежит. Поиск близких по духу людей, идей, значимых групп, образцов для подражания очень важен в течение всей жизни человека. Выделяется несколько видов идентификации личности,

осуществляемой на протяжении жизни человека, значимых для формирования его общей и профессиональной культуры: гендерная (полоролевая идентичность), культурная, этническая и социальная. В рамках нашего исследования определяющим аспектом личностного развития выступает этническая идентичность личности, значимость которой возрастает в связи с тем, что она определяет и гендерную, и культурную и социальную идентификацию личности.

В русскоязычных источниках до к.90-х гг. XX в понятие идентичности означало *совпадение, тождественность одного объекта другому*. В отношении человеку говорили об идентичности близнецов, идентичности желаний и т.п. В социологических словарях в 90-е гг. термин *идентичность* еще отсутствует, хотя на Западе это период расцвета интереса к проблеме. Например, Г. Экстра и К. Ягмур (Нидерланды) собрали термины, обозначающие принадлежность человека к группе, используя разные критерии: 1. Люди – сограждане, иностранцы, ненациональные резиденты (с гражданством и без), аллофоны (говорящие на языке меньшинства в эмигрантских государствах (франкоговорящие в Канаде), видимые меньшинства (цветные среди белых); 2. Языки – государственные, языки общин, языки предков, коренные, автохтонные (большинства) и аллохтонные (меньшинства), исторические, региональные; 3. Преподавание – на родном языке, родного языка, домашнего языка, оригинального (родного, исходного, своего, семейного) языка, языка общины, диаспоры, меньшинства.

Сейчас данные маркеры могут соединяться, рассогласовываться и не являться исчерпывающими.

Уважение к самому себе, к своему происхождению, к родине предков, стремление сохранить и поддержать родной язык и культуру не должны вступать в противоречие с получением полноценного образования на родном языке (русском для русского, например).

Если происходит отказ от корней, вырастает полуязычная, социально опасная, не контролирующая свое поведение, маргинальная личность. Вследствие индустриализации, урбанизации, вестернизации, технического прогресса и массовых миграций, а также развития средств массовой информации человеку приходится перерабатывать все возрастающие потоки информации о различных культурах, природно-биологических условиях и т.п. Восприятие мира и культуры, в частности, предстает для человека мозаичным, состоящим из весьма разнородных элементов. Возникает впечатление, что этносы не существуют в позитивистском смысле, а имеет место «некое культурное многообразие, мозаичный, но стремящийся к структурности и самоорганизации континуум из объективно существующих и отличных друг от друга элементов общества и культуры» (В.А. Тишков, 2000, 8). Вместе с тем, в душе человека этничность не является иллюзией, а выступает реальностью, определяющей его поведение.

Идентичность – осознание индивидом или группой своей расовой, национальной, половой, этнической, интеллектуальной или гражданской принадлежности, переживание своей личности, готовность играть определенную роль, внутреннее самоощущение в определенном качестве. Идентичность не задана заранее, а постоянно формируется во взаимодействии с другими людьми и в ходе приобретения жизненного опыта.

Идентификация – процесс, происходящий в эмоциональной и когнитивной сфере, когда личность отождествляет себя с другими людьми, объектом, группой, образом.

Процесс формирования этнической идентичности проходит несколько стадий:

- Конформность (самоуничижение, умаление «своей группы» и дискриминация других «у них нет права»; высокая оценка доминантной группы);

- Диссонанс (колебание между принижением себя, своей и доминантной группы и их высокой самооценкой, конфликт между групповой иерархией и сознанием общности с другими меньшинствами);
- Соппротивление и погружение (высокая оценка себя и своей группы, сопереживание проблемам других групп при ориентации на собственную группу, умаление доминантной группы);
- Интроспекция (высокая оценка себя и своей группы обоснована, но вызывает сложные чувства; трудно переживать такую же обоснованность высокой оценки в отношении других групп; доминантная группа не заслуживает столь высокой оценки, и это вызывает беспокойство);
- Синергетическое присоединение и приятие (высокая оценка себя, своей группы и других этнических групп в сочетании с разборчивостью и избирательностью в оценках по отношению к доминантной группе).

Современный человек может иметь несколько культурных и этнических идентичностей, что затрудняет процесс обучения, общения, формирования личности. Идентичности могут быть смешанными, пересекающимися, раздельными, неопределенными; сформировавшимися в результате переживания кризисов, открытий; подвижными, стабильными или не сформировавшимися.

В настоящее время известной является теория Д. Марсиа по определению становления личности у подростков. Вслед за Эриксоном исследователь говорит о двух измерениях в формировании идентичности, которые позволяют исследовать ее эмпирически: *приверженности* (т.е. личном вкладе, интересе) и *исследовании* (т.е. периодах вовлеченности в поиск цели, ценности, идеала). С приверженностью связаны мотивация, интерес, устремленность, с исследованием – социальные и психологические процессы творчества, построения личности, определение и установление привязанностей.

Комбинация этих показателей свидетельствует о статусе идентичности.

Если приверженность и исследование находятся на низком уровне, то говорят о *диффузии* (расплывчатости): человек не ищет личной и социальной идентичности, у него нет ориентира на нее.

Если у человека низкий уровень исследования, но есть приверженность, он ничего не ищет, но следует тому, что говорят другие, оказываясь *ограниченным*. Такие люди хотят быть, «как все», приспособляются, контролируют свои эмоции, живут спокойной жизнью.

Когда приверженность низкая, а исследование находится на высоком уровне, наступает *мораторий*, люди пробуют себя в разных направлениях, ищут идеалы и ценности, выстраивают себя, но не знают, зачем.

Если и приверженность, и исследование высоки, говорят о *достигнутой идентичности*, человек состоялся, конструирует и анализирует себя, жизненные альтернативы.

Последователи Марсиа считают, что только первые три типа проходят экспериментальную проверку. Они предлагают социально-когнитивную модель идентичности, подчеркивающую разные подходы индивида к ней, проецирующую стили:

- Рассеянно-избегающий (нестабильный тип с отсрочками действий, поступков, избегания принятия решений как самозащиты, обеспокоенные своей репутацией и популярностью);
- Нормативный (конформный к предписаниям, нетерпимый к двусмысленностям, ориентация на отстаивание своего, сохраняющий существующую идентичность);

- Информационный (активный тип, селективный в использовании информации о себе со сложной когнитивной деятельностью, устремленный решать задачи).

В процессе построения идентичности человек способен использовать широкий репертуар стилей.

Осознание себя человеком, принадлежащим к той или иной этнической общности, означает, что человек по мере взросления отделяет (отличает) себя от представителей других народов и этносов и, вместе с тем, принимает свою причастность к данной определенной общности. Этническую идентичность понимают как систему ценностных отношений человека к этносреде (цит. по А.В. Сухарев) т.е. ко всем типам этнических признаков: климато-географических, антропо-биологических и социокультурных (Ю.В. Бромлей, Л.Н. Гумилев). Кроме того, этническая идентичность включает обобщенный этнический признак отнесения себя к тому или иному этносу или этнической системе («русский», «европеец» и др.). Анализируя понятие этничности, американский антрополог С. Geertz писал: «Совпадения крови, языка, привычек и т.п. выглядят необъяснимыми... Каждый родственник связан с другим, сосед – с соседом, верующий – с единоверцем не просто по причинам личной привлекательности, необходимости единства, общих интересов или взаимных моральных обязательств, но и в значительной степени, благодаря некоему абсолютному значению, которое эта связь приписывает сама себе» (там же). Подобные совпадения объясняются тем, что для интериоризации этнически согласованных элементов требуется меньше адаптационных затрат, чем для рассогласованных. Переживания человеком подобных рассогласований влечет такие проявления, как тревога, печаль, ностальгия, апатия, потеря интереса и вкуса к жизни, суицидальные проявления, гипертрофированное чувство вины, греховности, навязчивости. То есть, этничность является системообразующим фактором воспитания и обучения, профессионального становления личности.

Наследование этнической принадлежности только отчасти связано с кровным родством: если родные не поддерживают национальные традиции, обряды, то этноидентичность может и не сформироваться. А.В. Сухарев отмечает, что шаманизм североамериканских индейцев и романы и фантазии Дж. Толкиена породили в современной России и странах Европы целые молодежные субкультуры, фактически оторванные от природной и этнокультурной реальности и полностью погруженные в «иной мир» соответствующих мировоззренческих и поведенческих стереотипов. В этих субкультурах полностью меняются образ мышления, быт, язык, верования и т.п. Подобное широкое и глубокое усвоение иноэтничных субкультур стало возможным вследствие развития СМИ. В этой связи уместно отметить проблему деструктивных культов, их влияния на личность. Деструктивные культы являются «антисистемами» (Л.Н. Гумилев) по отношению к конкретной этнокультурной и природной среде, оказывающими разрушительное действие. Их деструктивная функция определяется различными этническими ценностными основаниями. Например, «пропаганда в условиях центральной России различных течений такой мировой религии, как буддизм, может обуславливать как разрушение общественных ценностей, так и специфические психические расстройства (в частности, опиоидную наркоманию и депрессивные проявления, связанные с переживанием состояния «безнадежности», имеющем в буддизме позитивный нравственный смысл (Obeyesekere G.), а в православии, например, смысл «греховного уныния». В данном случае речь идет об этнофункциональном рассогласовании депрессивного состояния «безнадежности» и различных оценочных отношений к этому состоянию». Под влиянием окружающей среды тип идентичности может сформироваться как конфликтный (асоциальный – осознание себя представителем определенной национальной группы как способ отстранения от общества); антисоциальный – как способ активно противопоставить себя обществу, противодействовать ему; разновидностью могут стать националистически ориентированные террористические группы;

контрсоциальный – как способ борьбы за права своего народа против существующей власти, за альтернативное национальное и культурное развитие). Следовательно, русский – это тот, кто идентифицирует себя с русской историей и культурой, а, тем самым, со страной, в которой все формы социальной жизни ориентированы именно на эту культуру и на общие для данной нации историю и систему ценностей. Влияние этнокультурных условий на самоопределение человека наиболее существенно обусловлено менталитетом социума, т.е. духовным складом, присущим этносу, проявляющемся в видении и восприятии его представителями окружающего мира определенным (особенным) образом на когнитивном, аффективном и прагматическом уровнях. Именно такая способность личности самоопределяться свидетельствует об ее этнической идентичности. Другими словами, оптимальная степень этнической идентичности достигается тогда, когда человек «включается» именно в родную культуру, язык, усваивает присущие ей традиции мировоззрения, мироощущения и мирочувствования.

3.3. Национальный характер и ментальность личности

По мере взросления личности расширяется круг общекультурной подготовки и происходит стимулирование процессов этнической идентификации, результатом которой становится мировоззренческое становление личности. Ф.М. Достоевский писал, что надо стать русским, надо стать искренним и честным в отношении себя и нации, осмыслить себя как личность и нацию как общество. Проблема мировоззренческого становления личности специалиста в университете связана с этнокультурным развитием личности на основе традиционных ценностей национальной культуры. Нам представляется возможным (вслед за такими современными исследователями, как Ю.А. Вьюнов, О.Р. Будина, М.Д. Зиновьева, К. Касьянова, В.К. Трофимов, М.Н. Шмелева и др.) выделить часть основных, общих свойств русских, которые наиболее часто встречаются. Причем, эти свойства не обязательно принадлежат каждому – их палитра очень широка и индивидуально окрашена.

Характерной чертой русских выступает их противоречивость, которая объясняется комплексом факторов (понимая некоторую искусственность их разделения и несомненную комплексность воздействия): географическим (огромность равнин, отсутствие естественных границ, срединное положение); природно-климатическим (суровость климата на севере и, по-своему, на юге); этническим (многообразие населяющих этносов и народностей при отсутствии естественных границ вело к единообразию, как справедливо замечал С.М. Соловьев, занятий населения, а через них к единообразию обычаев, нравов, верований); историческим (собрание земель в Смутное время); социально-экономическим и общественно-политическим (создание империи Петра I, построение советской индустриальной сверхдержавы); религиозным (близость верований, духовных идеалов и жизненных ценностей). Вольность просторов формировали широту и открытость русского характера, а также некоторую созерцательность; русским не присущи прагматизм и расчетливость, вызванные необходимостью экономии времени и места.

Средством выражения мысли служит язык. Достоинства, например, русского языка – точность, меткость, выразительность, богатство оттенков, разнообразие стилей – веское доказательство одаренности русского народа. И.С. Тургенев называл русский язык могучим, правдивым, свободным. «Нельзя верить, – писал он, – чтобы такой язык не был дан великому народу!» А.А. Корольков замечает, что потеря языка – это потеря духовной наполненности человека, его добровольная или произвольная деградация, «вместе с языком утрачиваются пласты культуры» (А.А. Корольков). Особо здесь стоит отметить русскую литературу, гуманистическую по направленности, богатую по содержанию, красивую по языку и образам. Произведения народного искусства, вследствие своей близости к истокам, простоты, откровенности, некоторой схематичности, еще ярче проявляют свои национально-характерологические особенности.

Язык выступает и главным условием этноидентификации личности. Как считают народные педагоги, отказаться от родного языка – значит лишиться закодированных в нем нравственно-эстетических понятий. Игнорирование данного условия, приводит к кризису идентификации, поскольку в родном языке аккумулируются социальное и национальное достоинство, связь с народом, собственно психическая основа личности. Все это связано со своеобразным восприятием себя как части Вселенной, Природы, осознанием духовных устремлений личности, стремлением к устойчивому формированию норм, представлений и критериев. К.Д. Ушинский отмечает, что, попадая в иноязычное окружение, человек может потерять родной язык. Такие люди, «страдающая комплексом неполноценности, становятся забитыми, нерешительными, трусливыми или грубыми, злыми или агрессивными». Это объясняется ослаблением самобытно-языковой образности, малой глубиной идиоматичности, усилением универсальности и нейтральности в языковых конструкциях, композиции, отборе слов.

Воспитание любви к родному ландшафту, развитие способностей созерцать красоту родной земли, овладение поэтической формой родного языка, позволяющего на эту красоту отозваться, «воспеть песнь Родине» – это тот компонент воспитания личности, который практически никогда не утрачивался в нашей педагогической традиции, хотя в советское время самостоятельно не рассматривался (М.В. Захарченко, 1999). В традиции национальной культуры в России проникновение в красоту родной земли, способность отозваться на нее словом, песней, расценивается как начало пробуждения духовной силы человека, как акт высокого значения. Духовность выступает основной чертой, показателем и мировоззренческим смысловым ориентиром. Таким образом, анализируемые личностные качества народов России (противоречивость; трудолюбие с опорой на смекалку, изобретательность, чуткость к красоте; стремление к языковой точности, выразительности с богатством оттенков; творческая направленность и

пассионарность; душевность, духовность в единстве веры; «любовь сердцем» как выражение примата чувственно-созерцательного начала выступают содержанием мировоззренческой стадии этнокультурного развития личности и средством формирования основ ее ментальности.

Именно посредством традиционной национальной культуры поддерживаются основы менталитета в процессе образования, как категории духовной (Г.Д. Гачев, Б.С. Гершунский, П.С. Гуревич, И.Г. Дубов, Ю.Н. Караулов, Д.С. Лихачев, М.К. Мамардашвили). Менталитет характеризует те глубинные, «корневые», духовно-нравственные, культурные ценности и мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения, несопоставимые с рукотворными материалами и политическими акциями. Они выступают созидательными силами поведения человека и общества в историческом измерении. Складываясь исторически, индивидуальный и общественный менталитет является производным от культуры народа, его религии, уклада жизни, философских идей и образования и представляет собой совокупность символов, формирующихся в рамках каждой данной историко-культурной эпохи и этноса. Эта совокупность символов закрепляется в сознании людей в процессе общения с себе подобными, то есть путем повторения. Эти символы (понятия, образы, идеи) служат в повседневной жизни объяснением, способом выражения знаний о мире и человеке в нем.

Менталитет, как специфическая характеристика людей раскрывается через: систему взглядов и оценок, норм умонастроений, основывающуюся на имеющихся в данном обществе знаниях и верованиях; язык; доминирующие в данной группе мотивы; иерархию ценностей, которые проявляются в убеждениях, идеалах и интересах. Все это позволяет выявить социальные установки, обеспечивающие готовность действовать определенным образом. Менталитет наиболее отчетливо проявляется в типичном поведении людей, представителей данной культуры, выражаясь, прежде всего, в стереотипах

поведения и принятия решения, означающие на деле выбор одной из поведенческих альтернатив; господстве каких-либо чувств и т.п.

Связь менталитета и образования двойственна. С одной стороны, характер образовательной деятельности в социуме зависит от ментальных приоритетов, с другой – сами эти приоритеты зависят от образовательных потенциалов общества, его стремления к воспроизводству культурных традиций.

Менталитет социума, как явление духовное, находит свое материальное выражение в культуре. Основу ментальности, ее ядро составляет самоидентификация – осознание личностью своей тождественности с социальной группой, нацией, этносом, одним из инструментов социализации этой личности, посредством которого приобретаются или усваиваются ценности культуры определенного общества. Пласты культуры многообразны и чрезвычайно важно выделить те сферы, которые выступают источниками менталитета и указать возможности его формирования. Культура – целостная среда, «это огромное целостное явление, которое делает людей, населяющих определенное пространство, из просто населения – народом, нацией. В понятие культуры должны входить и всегда входили религия, наука, образование, нравственные и моральные нормы поведения людей и государства» (Д.С. Лихачев, 1994).

История, религия, философия, наука, искусство и образование, при всей своей нерядоположенности, составляют идейную основу культуры. Именно эти сферы позволяют сфокусировать внимание на двух направлениях изучения менталитета. Одно – изучение сущего, а другое – изучение должного. «История, религия, философия, наука (и в значительной мере – их естественный симбиоз, синтез) создают своеобразное познавательное поле для изучения сущего, тех глубинных оснований и мировоззренческих идей, которые определяют содержание соответствующей ментальности. Что касается искусства и, в еще большей мере, образования, то эти сферы

отличаются достаточно четко выраженной нормативностью и позволяют судить о том, почему и как формировалась ... ментальность социума, каким путем, с помощью каких технологий содержательные основы ментальности переходят в соответствующие параметры мировоззрения и ожидаемого поведения людей» (Б.С. Гершунский, 1998, 134).

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое национальный характер? Напишите эссе по наиболее значимым признакам и чертам национального характера (русских или другого народа по выбору студентов).
2. Что такое этнос? Определите соотношение понятий: народ, народность, нация, этнос.
3. Что такое идентичность и идентификация? Определите основные признаки статуса идентичности личности.
4. Выделите основные признаки менталитета.

Литература:

1. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. В 2 т. – М., 1994.
2. Гершунский Б.С. Философия образование для XXI века. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
3. Ильин И.А. Путь к очевидности. – М.: Русская книга, 1994. Собр. соч. В 10 т., – Т.3. – 592 с.
4. Концепция национальной образовательной политики РФ // Российское образование. Информационно-образовательный журнал. – 2007. – № 1. – С. 49 – 59.
5. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – Л., 1967.

6. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда // Новый мир. – 1994, – № 8.
7. Никандров Н.Д. Россия: ценности общества на рубеже 21 века. – М., 1997. – 141 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Эстетика. Философия культуры. – М., 1991.
9. Русские (Этносоциологические очерки)/ Под ред. Ю.В. Арутюнян. – М.: Наука, 1992. – 464 с.
10. Соловьев В.С. Философия искусства и литературная критика. – М., 1991.
11. Сухарев А.В. Некоторые аспекты этнофункционального подхода к проблеме образования в России / Психологический журнал, – 2005, Т.26, – № 2, – С. 91 – 101.
12. Трофимов В.К. Душа русского народа: Природно-историческая обусловленность и сущностные силы. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1998. – 159 с.

ТЕМА 4: ОБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ

План:

- 4.1. Факторы усиления значимости проблемы образования в поликультурном обществе
- 4.2. Феноменология понимания образования в полиэтничном обществе
- 4.3. Генезис становления и практической реализации поликультурного образования

4.1. Факторы усиления значимости проблемы образования в поликультурном обществе

Проблемы образования и воспитания ребенка в полиэтнической среде актуальны сегодня во всем мире. В первую очередь это связано с **ростом значимости этнической идентичности** в условиях интернационализации социально-экономических и политических аспектов жизни. Все более частое

обращение как групп этнических меньшинств, так и групп большинства к «корням» своей этнической культуры не могло не сказаться на переосмыслении задач ведущих институтов социализации ребенка – семьи и школы.

Не менее важным фактором развития различных моделей образования в полиэтнической среде является обострение **межэтнической напряженности**, характерное сегодня для самых различных регионов Запада и Востока, Севера и Юга и закономерно вызвавшее к жизни попытки ее если не преодоления, то хотя бы профилактики на уровне образовательных институтов.

И, наконец, **процессы миграции**: не случайно исторически именно страны с крайне высоким сальдо миграции – США, Канада, ФРГ – оказались у истоков становления тех или иных образовательных программ данного направления.

Отечественная система образования в последнее десятилетие столкнулась с проблемой интенсивно расширяющейся миграции населения. Этот процесс был инициирован распадом СССР и возникновением сложных социально-экономических проблем на территориях бывших советских республик, повлекших за собой миграции русского населения на постоянное место жительства в Россию, миграции других народов в Россию на постоянное и временное место жительства.

Прогнозы, сделанные учеными-демографами показывают, что Россия в плане демографических изменений в ближайшие 15 – 20 лет может пойти по двум путям развития – экстраполяционному и стабилизационному. Выбор экстраполяционного варианта приведет к сокращению численности граждан страны примерно на 20 млн. человек (к 2025 году в этом случае численность населения сократится со 145 млн. человек до 125 млн.). Если государство изберет политику активного привлечения мигрантов с целью компенсации убыли населения, тем самым, реализуя стабилизационный вариант, то будет необходим въезд в страну на постоянное место жительства до 1 млн. человек в

год. В этом случае во второй половине XXI века мигранты и их потомки могут превысить половину населения России. Ученые-демографы активно обращают внимание политиков, руководителей государства, общественности на проблему разработки миграционной политики, т.к. именно продуктивно реализуемая миграционная стратегия приведет к пополнению трудовых резервов и выводу России из экономического кризиса. Перспективная миграционная политика России – это, прежде всего, иммиграционная политика, т.е. въезд переселенцев в Россию из других стран (Ж.А. Зайончковская).

Прогнозы развития страны в контексте расширяющихся миграционных процессов, актуализируют проблемы поиска научно-обоснованных путей интеграции мигрантов в новые социокультурные условия средствами образования, что проявляется в необходимости разработки современных моделей обучения детей-мигрантов, учитывающих различные культурные особенности школьников и уровни их готовности к обучению, а также в разработке подходов к обновлению педагогического образования в контексте развития идей поликультурности. Возникает объективная потребность в разработке современных подходов, моделей, сценариев подготовки отечественных педагогов к профессиональной деятельности в условиях высокой степени неопределенности – в ситуации возникновения непрогнозируемых проблем, связанных с развитием миграционных процессов.

На этапе активного поиска путей развития системы педагогического образования, возникает стремление к тщательному изучению и разумному заимствованию накопленного передового опыта, доказавшего свою эффективность в конкретной стране. Обращение к изучению международного опыта подготовки педагогов к решению новых проблем дает возможность не только расширить представления о мировом педагогическом процессе, проследить основные тенденции развития образовательных систем, но и провести его объективный анализ с целью эффективной реализации

полученных результатов в условиях российской системы педагогического образования.

Одной из сложных проблем современного российского образования становится подготовка учителя, способного эффективно работать с детьми-мигрантами.

Поскольку рассматриваемая проблема для России является чрезвычайно молодой, то целесообразно обращение к опыту тех стран, в которых миграционные процессы развиваются давно и системы подготовки педагогов адаптированы к решению данных проблем.

В современном обществе значительное влияние на социальную сферу и, как следствие на систему образования, оказывают миграционные процессы, усиливающиеся с каждым годом. Анализ литературы по проблемам развития поликультурного образования позволил утверждать, что в поликультурном обществе на систему школьного образования и, как следствие *на систему педагогического образования оказывают влияние две группы факторов* – факторы прямого и косвенного влияния.

Факторы, обуславливающие системные изменения педагогического образования в условиях развития миграционных процессов:

А) Факторы прямого влияния:

а. *глобализация*, усиливающая миграционные процессы в обществе в целом и образовании в частности; оказывающая влияние на развитие системы образования, становление и развитие концепций поликультурного общества.

б. *образовательная политика* развитых государств, отражающая идеи поликультурного образования, определяющая необходимость удовлетворения культурно-языковых и образовательных запросов населения средствами образования.

с. *полиэтнический состав* современных государств и социально-демографическое состояние титульных этносов, оказывающие влияние на развитие концепций культуры в поликультурном обществе.

Б) Факторы косвенного влияния:

- *развитие концепций культуры*, оказывающих влияние на понимание смысла образования в обществе, проявляющихся в выборе стратегии построения общего образования в поликультурном обществе с языково-, культурно- и духовно-различным полиэтническим составом учащихся и определяющих общие задачи школы в поликультурном государстве

- *развитие педагогической науки* в области исследования проблем интеграции мигрантов в социокультурную среду страны проживания средствами образования, не ограничиваемое специальной методикой преподавания тех или иных предметов или этнопедагогикой, а создающее методологическую основу для решения целостного комплекса образовательных и интегративных этноязыковых и этнокультурных педагогических проблем.

Развитие общества в начале XXI века характеризуется усиливающимся влиянием миграционных процессов на развитие систем образования, становление и развитие концепций поликультурного образования. Миграция населения сыграла огромную многостороннюю роль в развитии человечества, являясь формой его адаптации к меняющимся условиям существования. Это обусловлено тем, что миграция, являющаяся следствием глобальных изменений, сама стимулирует дальнейшие изменения, как в обществах, принимающих мигрантов, так и в обществах, служащих источником миграций.

Миграция населения (от лат. migratio– переселение) – перемещение людей (мигрантов) через границы тех или иных территорий с переменой места жительства навсегда или на более или менее длительное время. Термин

«миграция населения» синонимичен термину «механическое движение населения».

Вероятно в силу многоплановости понятия ни в зарубежной, ни в отечественной литературе нет однозначного определения миграции. В экономической, экономико-географической литературе существует широкое и узкое толкование понятия миграции населения. В широком смысле под миграцией понимают совокупность всех перемещений людей в пространстве, включая и маятниковую миграцию – ежедневные поездки из одного населенного пункта в другой на работу или учебу и обратно, посещение торговых предприятий, учреждений культурно-бытовой сферы, рекреационных зон, командировки и т.д. В узком смысле слова миграция – перемещение людей, связанное со сменой постоянного места жительства. Однако, следует отметить, что все формы (виды) перемещений людей, не связанные с переменой постоянного места жительства, не являются миграцией.

Наряду с понятием «миграция» используются термины «эмиграция» и «иммиграция», отличающиеся по смыслу друг от друга. *Эмиграция* (от лат. *emigro* – выселяюсь, переселяюсь), переселение (добровольное или вынужденное, самоотечное или организованное) в другую страну на постоянное или временное (на длительный срок) проживание, в большинстве случаев с изменением гражданства. Внешняя миграция населения (международная) связана с пересечением государственной границы, ее подразделяют на межконтинентальную и внутриконтинентальную. *Иммиграция* (от лат. *immigro* – вселяюсь), въезд (вселение) в страну на постоянное или временное (как правило, длительное) проживание граждан другой страны, большей частью с получением нового гражданства. К внутренней миграции населения относятся перемещения в пределах одной страны между административными или экономгеографическими районами, населенными пунктами и т.д. Внутрипоселенные перемещения (например, перемена места жительства в

пределах одного и того же города) не рассматриваются как миграция населения.

В настоящее время миграция достигла исторически уникального уровня, формируя особую модель глобализации, включающую в себя относительно свободное перемещение людей, денег и товаров. Среди причин миграции традиционно доминируют демографические и экономические причины.

Поволжье стало одним из регионов массового притяжения мигрантов из разных республик бывшего Советского Союза. Сегодня в Республике Татарстан самая многочисленная группа мигрантов представлена выходцами из Украины, Грузии, Азербайджана, Армении, Узбекистана, Туркменистана, Таджикистана и др. Следует отметить, что среди прибывших мигрантов большая часть – представители титульной нации, т.е. носители иной культуры, языка, быта. Иммиграция в таких масштабах неизбежно порождает массу проблем, главная из которых – расселение приехавших и обеспечение их рабочими местами, и, конечно же, образование молодого поколения. В исследовании показано, что интеграция мигрантов в условия нового социума происходит в рамках одной из трех моделей (А.В. Дмитриев):

- *изоляционистская, или национальная, модель* по отношению к мигрантам предполагает приоритет граждан титульного населения, а иммигранты должны пользоваться ограниченными социальными правами, т.е. опираться на права граждан по происхождению. При такой ситуации все мигранты постоянно остаются аутсайдерами.
- *республиканская модель* более демократичная по отношению к различным этническим общностям, конфессиям. Натурализация происходит по принципу права по месту рождения.

- *мультикультурная* модель предполагает двойное гражданство. Причем натурализация осуществляется быстро и просто, нет необходимости культурной ассимиляции.

В последние годы предпринимаются попытки разработать единую общеевропейскую модель интеграции иммигрантов. В частности, по отношению к населению стран – членов ЕС принимается мультикультурная модель.

Анализируя трудности, с которыми сталкиваются мигранты при смене места жительства, можно выделить следующие группы проблем: правовые; лингвистические; социальные; культурологические; педагогические, религиозные.

Наиболее типичные трудности детей связаны с отличием программ обучения от привычных им, с языковым барьером, длительным перерывом в учебной деятельности, потерей личностного статуса по отношению к педагогам и сверстникам, необходимостью установления новых ролевых отношений и др. В результате наблюдается общее состояние тревожности и психологического недоверия детей к действиям школьной администрации, наличие негативных стереотипов, трудности адаптации к новому окружению и изменившимся требованиям к процессу образования и воспитания. Негативная позиция родителей-переселенцев стимулирует *неуважительное отношение детей к учителям*, атмосферу вседозволенности и безнаказанности. *Уровень общей образовательной подготовки* детей переселенцев *невысок*, поэтому они сразу же оказываются в группе отстающих нарушителей дисциплины со всеми вытекающими отсюда последствиями. Чрезвычайно серьезной оказывается *проблема неприятия, изоляции* школьников – мигрантов. Ребенок – мигрант, живущий под влиянием мигрантской субкультуры и наталкивающийся ежедневно на культуру большинства, находится в сложной кризисной ситуации: независимо от того, решила ли (и имеет ли возможность) его семья

окончательно поселиться в этой стране, является ли он вторым и даже третьим поколением иностранцев, для здорового развития его личности необходимо достижение им позитивной этноидентичности и на этом фоне становление этнотолерантности. Здесь огромную роль играет педагогическая поддержка ребенка при выборе этноидентичности в форме занятий родным языком и религией, включения в содержание образования в детском саду и школе культурных архетипов (сказок, песен, игр). Все это способствует развитию языка общения между детьми доминирующей культуры и культуры меньшинства, ускоряет интеграцию ребенка в новую культуру, в то же время, предотвращая опасность деэтнизации и маргинализации. Еще одна педагогическая проблема – это проблема *адаптации к социокультурным условиям нового региона детей разных возрастов*. Если у младших школьников эта проблема связана, преимущественно, с незнанием языка, непониманием и неумением общаться на языке, то в подростковом и юношеском возрасте адаптация осложняется специфическими возрастными проблемами. В силу возрастных, социальных и психологических особенностей, критичности данного возрастного периода подростки – мигранты в наиболее полной мере подвержены эмоциональному переживанию ситуации социальной нестабильности и испытывают психологический кризис. Одним из проявлений этого кризиса является дезадаптация, дезориентация в построении Я – концепции, мировоззрения, вхождении во взрослую жизнь. Подростки-мигранты – это особая социальная и возрастная категория населения, которая нуждается в специальных условиях адаптации к изменившимся условиям жизнедеятельности.

Необходимость решения этих и других педагогических проблем детей-мигрантов, оказание им профессиональной помощи в адаптации к новым условиям жизни средствами образования требует иной подготовки педагога к этой деятельности, обращения к продуктивному зарубежному опыту. Поэтому далее в исследовании представлена методология сравнительного исследования.

Россия сегодня совмещает все вышеперечисленные факторы. После длительного периода «пролетарского интернационализма» маятник общественного сознания закономерно качнулся в противоположную сторону – возрождение патриотической идеи отмечается и отечественными и зарубежными авторами. Результаты многих исследований показали, что в бывшем Советском Союзе одними из самых притягательных ценностей для людей разных поколений являются национальная культура и солидарность со своей этнической общностью.

Ситуация дополняется объективной полиэтничностью Российской Федерации с ее субъектами, которые объединяют более ста двадцати различных этносов. Сама жизнь в поликультурном обществе даже в благоприятных ее проявлениях приводит к межгрупповой напряженности в широком смысле слова. Напряженность может выражаться не только в форме конфликтных *действий*, но и в скрытой, тлеющей форме, когда общение с представителями других культур *воспринимается* как источник конфликтов.

Тогда этническим конфликтом можно рассматривать и ситуацию в школе, где учащиеся разных национальностей редко вступают в межэтнические контакты, не имеют друзей среди инокультурных соучеников и проявляют безразличное или агрессивное отношение к ним, а этнический фактор становится чрезмерно выпуклым и приобретает особое значение как признак идентичности индивидов. Данные социологического опроса, проведенного Центром социологии образования РАО, свидетельствуют о высокой степени распространенности конфликтов на национальной почве среди российских подростков. Так, в той или иной степени в подобных конфликтах в течение года принимает участие почти каждый четвертый из опрошенных московских подростков. А склонны к проявлению открытых форм интолерантного поведения в области межэтнических отношений около 10 % школьников (данные 2003).

Наконец, ситуация политической и экономической нестабильности, обострение межэтнической напряженности, вооруженные конфликты на постсоветском пространстве усиливают миграционные потоки¹, что ставит для системы среднего образования особую задачу – обучения и воспитания детей мигрантов.

Представляется, что даже столь кратко перечисленные обстоятельства задают необходимость разработки новых образовательных подходов с учетом полиэтничности социальной среды, в которой сегодня социализируется детское население России.

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

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

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

- направлено на изменение содержания и методов образования, в результате чего поликультурность становится основополагающим педагогическим принципом;
- отражает подвижную культурную среду, включая мигрантскую и доминирующую;
- сосредоточено на взаимопонимании и культурном обмене, преодолении барьеров культурного отчуждения;
- предусматривает обучение социальным наукам, истории и естествознанию, позволяющее подчеркнуть общечеловеческий характер научных знаний.

Часть западноевропейских педагогов продолжает, однако, стоять на позициях монокультурности и предпочитает не замечать обострения проблемы поликультурного воспитания.

Поликультурное воспитание является официальным курсом Европейского союза. Международные организации Западной Европы приняли пакет документов, инициирующих поликультурное воспитание.

Решения Совета Европы, касающиеся поликультурного воспитания (Тарроу Н.)

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

Поликультурное воспитание в Западной Европе имеет немало сходного с общеевропейским воспитанием. Это вызвано несколькими обстоятельствами:

во-первых, значительная часть иммигрантов прибывает из других европейских стран (включая Турцию); во-вторых, поликультурное и общеевропейское воспитание адресовано одним и тем же субъектам; в-третьих, используются сходные дидактические материалы (игры, исторические сведения, песни разных народов Европы); в-четвертых, делается упор на воспитании взаимопонимания европейцев.

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

Характерна в связи с этим динамика позиций Национальной ассоциации полирасового воспитания в Великобритании. Ее лидеры прошли путь от благосклонного намерения помочь меньшинствам ассимилироваться и погрузиться в доминирующую культуру до педагогической программы поддержки многообразия культур в британском обществе. Эта программа, разработанная в конце 70-х гг. XX в., предусматривает:

- 1) введение информации о национальных меньшинствах в учебные пособия;
- 2) создание пособий и учебных программ для учащихся из этнических и расовых меньшинств;
- 3) учет в учебных программах предложений по воспитанию осознания этнической принадлежности;
- 4) специальные занятия по ознакомлению с культурами меньшинств.

Идеи поликультурного воспитания не получают сколько-нибудь масштабного выхода в практику. Педагогические проекты, которые имеют в виду эти идеи, отодвигаются на задний план. Фактически отсутствуют систематические педагогические усилия, направленные на сохранение культуры малых этносов, особенно общин иммигрантов. Перспективы поликультурного воспитания рассматриваются достаточно сдержанно. Власти

предпочитают ограничиваться декларациями, за которыми следуют малозначимые практические меры. К подобным декларативным документам относится, к примеру, доклад департамента образования Великобритании «Образование для всех» (1985), где провозглашена политика плюрализма, направленная на сохранение оригинальных культур национальных меньшинств и осознание принадлежности к этим культурам.

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

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

4.2. Феноменология понимания образования в полиэтничном обществе

С начала 80-х годов XX века в полиэтничных странах подчеркиваются выгоды мультикультурализма и разрабатываются концепции *поликультурного образования*, которые постепенно завоевывают мировое образовательное пространство. В их основу, в частности, лег тезис Перотти, что ни одна культура не является незванным гостем в истории человечества, и ни один человек не должен рассматриваться как культурный самозванец.

Что же тогда понимается сегодня под полиэтничным обществом и, соответственно, что представляют собой концепции поликультурного образования? Идеологи движения в поддержку поликультурного образования признают ошибочными:

- трактовку полиэтничного общества как «плавильного котла», ибо человек, с одной стороны, в большинстве случаев устойчиво сохраняет приверженность своей базовой культуре, а с другой – может совмещать в себе принадлежность к нескольким культурам;
- понимание полиэтничного общества как состоящего из «мозаики» различных культур и этносов, поскольку развитие любой культуры не может быть рассмотрено в отрыве от процессов межкультурного взаимовлияния;
- рассмотрение проблем поликультурного общества исключительно через оппозицию «большинства – меньшинства» в силу сосуществования многих этнических меньшинств в рамках одного социума и их взаимодействия друг с другом.

Иными словами, трактовка общества как полиэтничного исходит из представления о том, что многие люди в современном мире более не принадлежат жестко к одной этнической группе, а являются членами двух и более общностей, носителями нескольких культур, которые «замыкаются» друг на друга в самых различных комбинациях, находятся в постоянной динамике.

Полиэтническое общество есть тем самым общество социального разнообразия, причем разнообразия принципиально изменчивого. Успешная социализация в таком мире должна быть ориентирована на открытие ребенку его сложности и предполагает формирование способности к самостоятельному выбору (вплоть до изменения идентичности), развитие вариативности поведения в разных культурных средах, повышение уровня толерантности к «иным», непохожим. Образовательные институты, реализуя свои социализирующие функции, должны найти некоторое «равновесие» между задачами обретения коллективной идентичности и сохранением свободы личностного выбора (Белинская, 2000).

Однако, как бы широко не понималось межкультурное образование, для школы оно вполне сводимо к некоторому набору приоритетных воспитательных задач:

- **личностное развитие каждого ребенка**, что предполагает индивидуальный подход к нему;
- **развитие этнической и культурной грамотности детей**, то есть достижение определенного уровня информированности об особенностях истории и культуры всех представленных в обществе этнических групп – своей и «чужих»;
- **формирование межкультурной компетентности детей**, то есть не только позитивного отношения к наличию в обществе различных этнокультурных групп, но и умений понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур как в бытовом, так и учебном контексте;
- **осознание детьми взаимовлияния и взаимообогащения культур в современном мире, развития интегративных процессов.**

Поликультурная педагогика сравнительно молодая отрасль научного знания. Феномен поликультурности стал предметом особых исследований в мировой педагогике с 60-х гг. XX в. Зарубежной педагогической наукой накоплен

солидный научный фонд по поликультурализму. Российские ученые к разработке поликультурной педагогики приступили сравнительно недавно – в 90-е гг. XX в. Так что можно сказать, что отечественная поликультурная педагогика находится в стадии становления. Опубликованы статьи, в которых обсуждаются отдельные вопросы о субъектах, функциях, содержании и целях поликультурного воспитания.

Кроме понятия «поликультурное воспитание», используются и другие понятия: кросскультурное образование, межкультурное образование, интеркультурное образование, двукультурное образование и др. Одно из первых нормативных определений понятия «поликультурное воспитание» дано в 1977 г.: «Воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку». Некоторые педагоги (Ле Тхан Кхой), считают, что более точно в научном и практическом отношении использовать понятие «интеркультурное воспитание», подчеркивая тем самым важность в педагогике межэтнического диалога.

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

В педагогической литературе порой содержатся негативные упоминания о национальных меньшинствах или вовсе игнорируется их существование.

Попытки улучшить условия образования детей из расовых и национальных меньшинств вызывают тайный или явный отпор идеологов монокультурного воспитания. Они противятся устранению социальных, экономических, культурных, образовательных барьеров, порождающих культурно-образовательную дискриминацию, не позволяющих повышать уровень достижений в сфере воспитания и образования представителей национальных меньшинств.

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

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

В мировой педагогике нет единого взгляда на дефиниции поликультурного воспитания. Особенно это касается его субъектов. Субъектам поликультурного воспитания могут быть присущи три основные характеристики:

- 1) культурная общность;
- 2) языковая общность;
- 3) статус национального меньшинства или большинства.

В поликультурном воспитании обычно задействованы два субъекта: ведущий и малый этносы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие.

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

Доминирующие культуры – исторический продукт эпохи становления государств Нового времени. Единый народ, единый язык, единая страна, единая культура – такова идеология подобных сообществ, где этнические меньшинства постоянно ощущали давление и дискриминацию в социальной и культурной сфере.

В условиях, когда фактически закончилась эра мононациональных стран, в мировом сообществе вызревает неприятие монополизма доминирующих культур в полиэтнических государствах. Эти культуры видятся как участники взаимообогащающего диалога с субкультурами малых этносов. Становится все более очевидным, что знание особенностей другой культуры на этническом уровне, навыки межкультурного общения необходимы не только представителям инокультурных систем, но и доминирующей этнической общности. Ведущие национальные группы нуждаются в поликультурном

воспитании как способе стать толерантными в отношении иных субкультур, непримиримыми к дискриминации и расизму. [13, стр.56]

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

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

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

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

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

2. Коренные группы, имеющие государственнокультурную автономию и самостоятельность: башкиры, калмыки, татары, якуты – в России, баски, каталонцы – в Испании, шотландцы – в Великобритании и пр.

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

4. Иммигранты второй половины XX в. [15, стр.128]

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

4.3. Генезис становления и практической реализации поликультурного образования

Исследования поликультурного образования показали, что оно в целом позитивно влияет на межэтнические отношения и имеет положительный эффект в результате: снижения игнорирования других групп; усиления значимости гуманистических ценностей; создания надэтнических групп и

пересекающихся идентичностей; организации межгруппового контакта при благоприятных условиях; осознания расхождения между декларируемыми ценностями и поведением; обобщения позитивного опыта взаимодействия с членами других групп.

Программы и модели поликультурного образования необходимо разрабатывать как для полиэтничных школ, где представители различных культур находятся в постоянном непосредственном взаимодействии и которых во всем мире становится все больше, так и для относительно культурно-гомогенных школ. Например, в Израиле первая форма обучения носит название «школьная интеграция», а вторая – «интеркультурное обучение». Во втором случае перед педагогом не стоит задачи межкультурной интеграции коллектива, однако изучение позитивных аспектов «иных» культур, работа по уменьшению этноцентризма, обучение пониманию различий полезна и в этом случае.

Как же реально эти программы могут быть воплощены в школьной практике, учитывая, что межкультурное образование есть одна из форм «осознанного, организованного обучения детей, которое проводится формализовано, то есть при помощи соответствующих процессов и методов».

Одной из европейских стран, где удалось достичь значительных успехов по воспитанию детей в духе уважительного и доброжелательного отношения к сверстникам любой национальности, являются Нидерланды. В этой стране начиная с 1990 года в начальной школе реализуется программа «Мы все живем здесь», состоящая из 30 уроков, включенных в общий учебный план. Последовательность уроков жестко не регламентирована, каждый из них начинается с рассказа учителем некоторой истории, где главным действующим лицом является сверстник детей. Класс просят не столько обсудить саму историю, сколько развернуть заданную ею тему на своем личном опыте. Таким образом, темой каждого отдельного урока является определенная ситуация из

жизни детей, причем акцент на этнических моментах принципиально не ставится. Это темы и проблемы, которые равно интересны любому ребенку – любимые игры, планы на будущее, идеалы и кумиры, отношения с родителями, положение в группе сверстников, ссоры и дружбы.

В совместном обсуждении различный этнокультурный опыт всплывает непроизвольно, открывая детям возможное разнообразие подходов к обсуждаемой проблеме, а использование многочисленных игровых техник позволяет им установить взаимопонимание со сверстниками других национальностей в реальном взаимодействии. Учитель специально акцентирует внимание класса, что обсуждение темы может вестись на родных языках, даже если это непонятно окружающим.

Отмечается, что иногда само по себе снятие определенного «табу» на использование родного языка создает атмосферу раскованности и взаимного доверия в классе, одновременно эксплицируя для ребенка-мигранта необходимость овладения языком страны проживания. Это подкрепляется использованием большого количества невербальных техник – историю и проблему можно не только обсуждать, но и изображать в виде пантомимы, «статуй» главных героев и т.п. Как правило, учитель включает в такой урок и письмо, прося детей или написать возможные продолжения истории, или сочинить что-то свое на заданную тему в любой жанровой форме (сказки, стихотворения), причем выбор языка также не ограничивается. Таким образом, главной задачей для педагога выступает предоставление каждому ребенку возможности максимального самовыражения.

Представляется, что ценность данной программы для детей заключается в том, что они:

- приобретают первый опыт осознания собственных этнических стереотипов и предрассудков;

- получают впечатления о других народах и культурах в живом непосредственном общении со сверстниками;
- обретают способность ценить в себе и в других индивидуальность и непохожесть, обусловленную в том числе и этническими различиями;
- начинают ценить многоязычие, учась выражать свой опыт вербально.

В США и других странах широкое распространение получили группы кооперативного обучения. Так, в начале 90-х гг. XX в. 79 % учителей начальных школ и 62 % учителей средних школ в США в той или иной мере использовали этот метод. В его основе лежит техника «составления картинка-головоломки» (jigsaw puzzle), названная так потому, что учебная деятельность в этом случае напоминает эту игру.

Кооперативные группы – это такие малые группы учащихся, в которых созданы условия взаимозависимости при выполнении общего задания и получении вознаграждения. Иными словами, ученики могут достичь желаемой индивидуальной цели лишь в случае успеха всей группы. Обычно дети из двух или более этнических групп, обоих полов и разного уровня успеваемости объединяются в группы по 4–6 человек для изучения специально подобранного учебного материала.

Каждый ученик обладает лишь «фрагментом картинка» (например, один изучает историю Чили, второй – ее географию, третий – культуру). Чтобы выполнить задание, ребенок должен не только выучить свою часть, но и, объединившись с другими членами группы, восстановить всю полученную информацию, т.е. «собрать головоломку».

Использование этого метода дало позитивные результаты в США, Европе, Израиле и Австралии. Установлено, что его применение способствует:

- улучшению межэтнических отношений в коллективах школьников;

- установлению дружеских отношений между представителями разных этнических и расовых общностей;
- снижению роли этнических стереотипов, переносу центра тяжести с групповых различий на индивидуальные;
- формированию общей идентичности;
- уменьшению тревожности, повышению самооценки и успеваемости представителей групп меньшинств.

При этом возникают и проблемы: некоторые родители выступают против кооперативных групп, объясняя это тем, что они предпочли бы видеть своего ребенка независимым и способным к конкуренции, а не взаимозависимым. На эти опасения есть ответ. Во-первых, обучение в кооперативных группах – это лишь малая, хотя и важная часть учебного процесса. Во-вторых, исходя из реалий современного поликультурного общества детей необходимо научить эффективно взаимодействовать с другими, так как в наши дни это полезный и очень востребованный навык.

Решение проблемы поликультурности в образовании – это общая стратегическая задача, реализация которой в РФ находится на начальном этапе. На сегодняшний день специалисты выделяют следующие возможные пути ее решения:

1. Изучать в образовательном процессе права человека и ценности как в рамках отдельного школьного предмета, так и в рамках предметов гуманитарного цикла. Система прав человека представляет собой фактически единственную универсально значимую область, позволяющую воспринимать другого во всей его человечности. Однако введение подобного предмета возможно лишь при наличии в школе благоприятного психологического климата, основанного на равенстве, справедливости и уважении достоинств всех субъектов образовательного процесса.

2. Изучать мировую культуру с учетом места национальных культур в различных специфических сторонах взаимодействия с другими культурами. Прививать понимание того, что ценности мировой культуры формируются на базе взаимообогащения и интеграции культур многих народов, что только в единстве, во взаимоотношении культур создается культурно-историческое наследие народа. Это поможет более терпимо относиться к проявлениям непохожести, «инаковости».

3. Большую роль в трансляции ценностей поликультурного общества отводить преподаванию истории, когда она «изучается и понимается в широком плане – как история цивилизации и этноса и как история взаимоотношений между народами», а не как «история претензий и нереализованных возможностей этносов в сравнении».

4. Изучать географию в тесной взаимосвязи с историей, так как место проживания народа неотделимо от процессов формирования его национального самосознания. Историко-социальная обусловленность тех или иных географических понятий, формирование территорий и границ, разное видение каких-либо проблем теми или иными народами мира в целом должны составлять основное содержание географии и с точки зрения основных идей поликультурного образования.

5. Изучать языки. В российском варианте это может быть билингвизм и/или полилингвизм. Выбор языка изучения, в первую очередь (родной и/или русский, иностранный), последовательность изучения, сроки определяются конкретной школой совместно с детьми и родителями.

Мы привели только два примера программ поликультурного образования и, естественно, они не универсальны. Вероятно, что разработка универсальной модели обучения на основе только одного избранного подхода может завести в тупик. Более перспективным представляется направление, основанное на

типологизации существующих подходов и технологий поликультурного образования и создании теоретических оснований для каждого типа отдельно.

Тема 5. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

План:

1. Принципы поликультурного образования

2. Концепции поликультурного образования

5.1. В настоящее время достаточно актуально исследование концепций поликультурного образования, это обусловлено реальными потребностями современного российского общества и, в целом, мирового сообщества, в развитии поликультурного образования как одного из главных факторов освоения, сохранения и развития культурного наследия человечества и укрепления межнационального сотрудничества. Поликультурное образование оформилось в отдельную область педагогической теории и практики в последней четверти XX века. Оно возникло и развивается на фоне резко обострившихся глобальных социальных, экономических, этнических и духовно-нравственных проблем. Среди них экономическое и социальное неравенство, конфликты на национальной и религиозной почве, распад гуманистической системы духовнонравственных ценностей и идеалов.

Понятие и принципы поликультурного образования

Поликультурное образование – процесс, заключающийся в создании условий для формирования у личности мировоззренческой установки на конструктивное сотрудничество на основе приобщения к этнической, российской и мировой культурам.

Определяющие принципы современного поликультурного образования суть следующие:

Принцип полилингвальности. Лингвосоциокультурной основой российской идентичности является языковая компетенция, обеспечивающая формирование поликультурно-ориентированной личности, владеющей несколькими языками. Развитие полилингвального обучения в мире детерминировано общими тенденциями интеграции, диалога культур, расширения межкультурной коммуникации. Методически обоснованное соотношение языков обучения и изучения является важнейшей составляющей поликультурного обучения, расширяет индивидуальное восприятие картины мира, вооружая человека набором социокультурных кодов, соответствующим сложной конструкции идентичности. В гуманистической парадигме образования возрастает и роль иностранного языка, используемого как способ постижения мира, приобщения к культуре многих стран и народов, осознания принадлежности к планетарному культурному сообществу.

Принцип преемственности. Одной из необходимых основ формирования российской гражданской идентичности является такая система образования, которая способна транслировать от поколения к поколению национальную культуру, обеспечивая открытость для взаимодействия с другими культурами и современное цивилизационное развитие нации. Трансляция этнокультурной информации в системе образования подчинена общей логике развития современной национальной культуры, понимаемой как механизм адаптации гражданского сообщества к меняющимся условиям жизни. Поэтому сохранение достоинств и достижений национальной культуры не имеет ничего общего с формированием неизменных трафаретов или поиском «исконных» ценностей. Напротив, естественной функцией национальной культуры (а значит и образования) является постоянное обновление, предполагающее интенсивную модификацию этнокультурного комплекса, выработку и освоение инноваций в ходе активного межкультурного сотрудничества и цивилизационного развития.

Принцип дифференциации и разнообразия . Жизнеспособность сложных саморазвивающихся систем зависит от дифференцированности и богатства их элементов. Потенциал выживания системы тем выше, чем разнообразнее и дифференцированнее ее реакции, соответствующие многообразию внешних воздействий. Чем сложнее внутренняя структура общества, чем разнороднее его этнический состав, чем более многомерна и ассиметрична его культура, – тем больше у него шансов выжить, тем более оно устойчиво и жизнеспособно. Именно многообразие, противоречивость и неоднородность современного мира делают его сбалансированным и единым. Культурное взаимодействие (и в условиях межкультурного диалога, и в стремлении к единству национальной культуры) не должно приводить к усреднению, унификации, разрушению специфической картины мира. Поэтому в содержании поликультурного образования закладываются условия комплиментарности культур и языков – в противовес унификации и ассимиляции.

Принцип креативности. Основным жизнеобеспечивающим ресурсом в современном обществе становится сам человек с его способностью к саморазвитию и творческому преобразованию информации. В отличие от архаической добывающей и индустриальной производящей культуры, в постиндустриальном, информационном обществе побеждает культура обрабатывающая. Интеллектуальный, творческий труд делает самого человека не только основным жизнеобеспечивающим ресурсом, но одновременно и целью общественного и культурного развития. В трудностях российской модернизации ясно выражается конфликт старых социальных систем с инновационным, субъектно-гуманистическим типом нового общественного и культурного развития. Поэтому одним из важнейших инструментов модернизации, формирующим российскую гражданскую идентичность, является поликультурное образование, способное подготовить человека к самореализации в динамичных социальных условиях информационной культуры.

Принцип культурной целостности . Понимание культуры как сущностной основы образования требует формирования и развития универсальных умений и компетенций, в том числе освоения обучающимися актуальных культурных норм и принятие общезначимых образцов деятельности и поведения. Трансляция образцов культуры через учебно-воспитательный процесс оказывается недостаточной, особенно в условиях предметной расчлененности обучения. Только культурные практики, совмещающие результаты всех видов образовательной (предметно-урочной, внеурочной самостоятельной, дополнительной) деятельности, включающие опыт общения и группового взаимодействия со сверстниками и взрослыми, могут стать надежным фундаментом гражданской идентичности. Особого внимания требуют: концептуальное единство культурной основы всех учебно-методических комплексов, тесная взаимосвязанность основного и дополнительного образования, централизованное проектирование культурных практик школы с учетом инициативы, интересов и мотиваций обучающихся.

Принцип объемной картины мира . Формирование российской гражданской идентичности предполагает отказ от деления содержания образования на несколько компонентов и включение необходимого этнокультурного и регионального содержания образования в федеральный государственный образовательный стандарт. При этом свойственное современной культуре представление о зрительной и ментальной перспективе требует движения от настоящего к прошлому и будущему, от родного и близкого к соседнему и другому. Соответственно – и образовательное описание мира с необходимостью требует точного выбора дидактической позиции, адекватного психологической, культурно-исторической и географической локализации сообщества, к которому принадлежат дети. Нецелесообразно начинать изучение окружающего мира с незнакомого ландшафта или неизвестных реалий повседневной культуры. Напротив, движение от семьи и родного дома –

к стране и миру, от субъекта федерации – к России и земному шару представляется вполне естественным.

Принцип вариативности. Стратегии и технологии поликультурного образования должны соответствовать региональным обстоятельствам и целям формирования российской гражданской идентичности. Многовариантное сочетание в едином образовательном пространстве России интересов личности и этнокультурной группы с общественными и государственными интересами требует отказа от единообразия и унификации. Эффективной содержательной структуры федерального государственного образовательного стандарта следует добиваться хотя и единым способом, но различными средствами в различных субъектах федерации. Диапазон содержательной вариативности поликультурного обучения задается самим присутствием региональной и этнокультурной частей в составе федерального государственного образовательного стандарта.

Принцип этической актуальности. Поликультурное образование имеет значительный морально-этический потенциал, поскольку создает универсальную основу для воспитания и культивирования личностного, культурного, национального достоинства каждого гражданина Российской Федерации. Духовно-нравственные ценности и достижения всех культур, всех этнических и этноконфессиональных групп, всех национально-территориальных сообществ России только в поликультурном контексте приобретают образовательную актуальность, то есть получают общественную санкцию и государственное признание.

Кроме того, морально-этическое единство и духовно-нравственная целостность поликультурной основы образования позволяет избежать риска раздвоения личности, исключить опасность противопоставления этно-культурной и гражданской идентичности человека.

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

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

В рамках аккультурационного подхода большая часть зарубежных исследований придерживается мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. БосНюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции. Поликультурное образование должно включать в себя изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров. Такая формулировка задач поликультурного образования предполагает необходимость серьезного изучения культуры эмигрантов, но избегает таких педагогических штампов, как «взаимное культурно обогащение».

В фокусе аккультурационного подхода центральное место занимает вопрос о культурной идентичности (наборе культурных форм, черт, характеристик)

человека. При его рассмотрении поликультурное образование базируется прежде всего на экзистенциалистских идеях свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком.

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

В русле аккультуриционного подхода к поликультурному образованию выдержаны и работы таких отечественных исследователей, как Б.Э. Корнусова, которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения; Р. Хайруллин, исследующий состояние и перспективы развития национальных систем образования в России и рассматривающий интернационализацию сознания

обучающихся через поликультурное образование как оптимальный путь подготовки личности к жизни в поликультурном окружении.

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

Диалоговый подход основан на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланитарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное культурно-образовательное пространство.

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

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

В ходе историко-культурного процесса диалог вели различные религиозные и идеологические системы, народная и профессиональная

культура, диалогичны были взаимоотношения отдельных национальных культур и культурных эпох. Диалог шел по времени и пространству, он пронизывал ткань истории и культуры по вертикали и горизонтали. Диалог выступал как самостоятельный литературный жанр, как форма научного трактата, а диалогичность – как внутреннее свойство текстов, созданных различными искусствами.

Отношения между культурами могут быть различными:

а) отношения одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой.

б) отношения неприятия одной культуры другой.

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

Поликультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры».

1. Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

2. Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой её существованию.

3. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем

прошлом, усваивать элементы других культур, совместимых со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания.

4. Ни одна культура не может абстрактно претендовать на право быть универсальной, универсальность складывается из опыта всех народов мира, каждый из которых утверждает свою самобытность. Культурная самобытность и культурное разнообразие неразрывно связаны друг с другом.

5. Культурные особенности не нарушают единство всеобщих ценностей, которые объединяют наши народы, более того, они делают их более плодотворными. Многообразие составляет саму основу культурной самобытности там, где бок о бок существуют разные традиции.

6. Международное сообщество считает своим долгом сохранять и защищать культурное наследие каждого народа.

7. Все это требует такой культурной политики, которая бы охраняла, развивала и обогащала самобытность и культурное наследие каждого народа, обеспечивала полное уважение культурных меньшинств и других культур мира. Незнание культуры той или иной группы или её уничтожение обедняет человечество в целом.

8. Необходимо признать равенство в достоинстве всех культур и права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать, сохранять свою культурную самобытность и обеспечивать её уважение (Декларацию Мехико по политике в области культуры, 1984, с.78 – 79).

9. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает.

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

Важным философско-культурологическим основанием поликультурного образования является тезис о культурном плюрализме, призванном отразить в специфически преломленном (аккультурированном) виде многоплановость и противоречивость социальной действительности. Диалог, осознаваемый как фундаментальный принцип жизнедеятельности культур, указывает на существенную потребность одной культуры в другой. Трактовка культуры Бахтиным, которую он представлял как дифференцированное триединство, напластовавшиеся друг над другом смысловые слои. Первый слой – исторически снятое содержание – открыт в прошлое и неразрывно связан с предшествующими культурными эпохами. Второй слой отражает своеобразие текущего момента и воплощает в себе смысловую актуальность культуры в узком, специальном значении этого слова. Третий слой культуры – потенциальное содержание – открыт в будущее, в грядущие культурные эпохи.

Итак, в процессе поликультурного образования наблюдается дифференцированное единство культур прошлого, настоящего и будущего, которые могут быть осмыслены лишь в их исторической преемственности и взаимосвязи. Каждое из этих единств «трехслойно», в каждом есть своё «снятое», своё актуальное и свое потенциальное содержание (смысл, значение).

Для осмысления философии современного поликультурного образования определенно интересен подход В.С. Библера к трактовке культуры как целостной человеческой деятельности, на основании которой вырастают сходящиеся грани основных форм духовной самодетерминации нашего сознания, мышления судьбы. В понимании диалогической школы Библера, культура приобретает в межчеловеческих отношениях и включает в себя ценностные, знаковые, институциональные составляющие. Фактически такой

подход обусловлен попыткой осмысления культуры в рамках парадигмы постмодерна и дает понимание объективного базиса диалогичности, присущей глубинным смыслам культуры. Согласно Библеру: «Современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшее» достижение человеческого сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (античности, средних веков, Нового времени). Аналогичное положение извечно угадывалось в сфере культуры, той формы культуры, что всегда строится не в процедуре снятия, но в ситуации встречи (и трагического сопряжения) уникальных и неповторимых личностных феноменов. В XX веке даже ценностные и духовные спектры разных форм культуры (Запад, Восток, Европа, Азия, Африка, или в пределах самой западной культуры, – Античное, Средневековое, Нововременное мышление) стягиваются в одном культурном пространстве, в одном сознании и мышлении, требуют от человека не однозначного выбора, но постоянного духовного сопряжения, взаимоперехода, глубинного спора в средоточии неких непреходящих точек удивления и «вечных вопросов бытия». И – в этом – в диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления».

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур, прежде всего как общение сознаний. Под сознание в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Поскольку одной из глобальных целей поликультурного образования является достижение понимания в широком смысле для нас представляется важным, что при общении сознаний как диалоге культур понимание выступает в виде перевода представлений одной культуры в представления другой. При анализе этого феномена учащийся в процессе поликультурного образования сталкивается с такими фактами: во-первых, близости культур, если существует общность сознаний, пересечение их; во-вторых, двухфокусности, амбивалентности, диалогичности: одно и то же явление учащиеся интерпретируют в

представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности, не отторгая иное представление.

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

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

Одним из основных достоинств теории «диалога культур» является ее принципиальный отказ от монологичности в мышлении. С монологом закономерно связываются авторитарность, директивность, нетерпимость к

чужому слову и мнению, ритуалы, одним словом все то, что неприемлемо для теории поликультурного образования.

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

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

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

Критикуя аккультурационный подход к поликультурному образованию, Г.Д. Дмитриев замечает, что многие исследователи называют мультикультурным или поликультурным образованием то, что по сути является полиэтническим образованием, т.е. отражает вопросы, связанные с нормализацией отношений между этнически разными группами и индивидами. В поликультурном образовании автор видит не только «способ противостоять

расизму, предубеждениям, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях», но и «педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я».

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

которых должно быть признано и осознано, во-вторых, обогащение за счет диалога с чужими культурами.

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

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

Гепферт формулирует некоторые критерии или постулаты, которым должны соответствовать образовательные программы. «Другие народы и культуры должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Необходимо показывать представителей других культур в их жизненной ситуации, вместе с их стилем жизни, традициями, особенностями и жизненными обстоятельствами».

Новые образовательные программы должны предоставлять обучаемым возможность расширения границ их миропонимания, возможность осознания ими относительности мнений и суждений, учить критически подходить к господствующим в обществе представлениям.

Преподаватель при этом выступает в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но, не отказываясь от собственной позиции.

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

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

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

осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

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

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

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

Компетенция антирасистского воспитания сформировалась в Великобритании в начале 80-х годов первоначально как альтернатива поликультурному образованию. Её возникновение было обусловлено резким учащением случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в городах. Данную компетенцию можно рассматривать как реакцию на последствия колонизации и миграционных процессов. Важным толчком для развития данного подхода послужили работы Муллард, в которых он представил собственную стратегию «изменения структуры общественно-воспитательной системы». Наряду с Муллард представителями антирасистского направления

являются Каррингтон, Коул и Троун. Все они считают концепцию антирасистского воспитания не частью, а альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии образовательной политики, базирующиеся, в свою очередь, на различных подходах и методах анализа проблем. Сторонники модели антирасистского воспитания критично замечают, что в концепции поликультурного образования индивидуализируется проблема расизма и при этом не затрагиваются конкретные политические и экономические условия и противоречия, касающиеся в равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся расовой дискриминации. По мнению Мулларда, принципиальная разница между поликультурным и антирасистским образованием состоит в том, что все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, в основе своей ориентированы на культуру, в то время как концепция антирасистского воспитания концентрируется на структуре общества.

Таким образом, сторонники антирасистской концепции считают недостатком моделей поликультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в Великобритании и других странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. Этому отчасти способствовала ведущая в Германии и других европейских странах педагогическая дискуссия, призванная выработать педагогические стратегии в рамках поликультурного образования, направленные против проявлений расизма и правого экстремизма. По словам Ли, антирасистское воспитание является частью поликультурного образования при условии, что политическим фактором будет уделено достаточно внимания. О возможности объединения двух концепций говорит и Коэн, выделяя позитивные элементы и пытаясь преодолеть недостатки обоих подходов. Целью поликультурного образования при этом он считает развитие способности критически воспринимать

встречающиеся клише, стереотипы, односторонние образы, относящиеся к другим людям и их культурам и выработку у школьников и студентов толерантного отношения к ним. Данная цель приобретает особую актуальность, например в такой стране, как Германия, которая отличается необычайной открытостью.

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

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

Выделенные подходы содержательно дополняют друг друга, а цели, сформулированные в рамках отдельных концепций, могут рассматриваться как направление деятельности школы на различных этапах реализации поликультурного образования учащихся.

Поликультурное образование рассматривается как вид целенаправленной социализации обучающихся, обеспечивающий

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

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

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

Модели поликультурного обучения различаются по следующим аспектам:

- по методу обучения – дидактическому или экспериентальному;

Дидактические модели основаны на предположении, что понимание культуры приходит со знаниями истории, традиций и обычаев, необходимыми для эффективного взаимодействия с ее представителями.

Напротив, экспериентальные модели основаны на убеждении, что больше всего знаний люди извлекают из собственного опыта, например из особого рода активности – симуляционных и ролевых игр, которые создаются для того, чтобы выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия.

- по содержанию обучения – общекультурному или культурно-специфичному;

Культурно–специфичный подход обычно информирует учащихся о том, как взаимодействовать с представителями данной конкретной культуры, или – шире – о *специфике* культуры. Хотя существует всеобщее согласие относительно того, что представляет собой культурно-специфичное обучение, в чем его цели, нет подобного согласия относительно цели обучения общекультурного. Некоторые авторы считают, что общекультурный подход позволяет человеку изучить себя как потенциального коммуникатора с представителями любой культуры. Другие исследователи полагают, что общекультурное обучение имеет целью улучшить понимание учащимися того, как культура влияет на их поведение. Согласно третьей точке зрения, подобное обучение приводит к осознанию того, что существуют психологические явления (негативные стереотипы, предубеждения), которые мешают гармоничным межэтническим отношениям.

Представляется, что процесс общекультурного обучения в идеале должен состоять из этапов, связанных с осознанием: а) культурной специфики человеческого поведения, эмоций и когний; б) специфики, характерной для родной культуры; в) значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия.

- по сфере, в которой стремятся достичь основных результатов, – когнитивной, эмоциональной или поведенческой.

Когнитивный подход делает акцент на получении учащимися знаний и информации о культурах и межкультурных различиях. Эмоциональный подход ориентирован на трансформацию установок, связанных с межкультурным взаимодействием, чувств людей по отношению к «иным» (от предубежденности к толерантности или даже к активному энтузиазму по развитию близких взаимоотношений). Кроме того, ориентированные на эмоции обучающие программы могут помочь учащимся справляться с неуверенностью и тревожностью в новой культурной среде и таким образом более успешно

адаптироваться в ней. Поведенческий подход призван формировать умения и навыки, которые повысят эффективность общения.

По форме основные типы обучающих программ для индивидов, находящихся в ситуации межкультурного взаимодействия или готовящихся к нему, включают просвещение, ориентирование, инструктаж и тренинг.

Так, цель *дидактического культурно-специфичного просвещения*, которое называют интеллектуальной моделью или «классной комнатой», – приобретение учащимися знаний о конкретной культуре или этнической общности. Для эффективного взаимодействия с представителями других народов, как минимум, необходимо прослушать лекции, прочитать книги, посмотреть кинофильмы об их истории, географии, государственном устройстве, обычаях и традициях. При этом акцент делается на абстрактные знания.

В качестве техник *дидактического общекультурного просвещения* также рассматривают лекции и дискуссии. Широко используются и видеоматериалы, например, в США снята серия фильмов под общим названием «Ценим различия», среди которых: «Преодолеваем культурную пропасть», «По ту сторону культурного шока», «Будь как дома, незнакомец».

В Европе начиная с 80-х гг. разработкой дидактической модели общекультурного просвещения активно занимается Центр молодежи в Страсбурге. Ориентированный на работу со старшеклассниками, он во многом рассматривает свою деятельность как помощь в осознании наличия и в последующем освобождении от расовых и этнических предубеждений. Для этого возраста признается допустимым акцент на объективно существующих межкультурных различиях и этнических конфликтах. Темы учебных семинаров данного Центра затрагивают очень широкий круг вопросов, например:

- история разных народов;

- формирование этнической идентичности и анализ ее истоков;
- воспроизводство и трансформация этнических стереотипов;
- влияние аккультурации на судьбу отдельных народов;
- этноцентризм как определенное ограничение восприятия и мышления человека;
- индивидуальные и коллективные, явные и скрытые проявления расизма и фашизма.

К просвещению примыкают еще два типа дидактических обучающих программ. *Инструктаж* обеспечивает широкий взгляд на возможные проблемы или фокусируется на отдельных аспектах приспособления к новому окружению. Цель *ориентирования* – быстрое ознакомление с чужим для человека культурным окружением, основными нормами, ценностями, убеждениями инокультурной группы. Иногда при этом используются пособия, иронично называемые «культурными поваренными книгами», с рецептами типа: «Делай это и не делай того». Так, издательством «Эгмонт Россия» в последние годы издана серия предназначенных для туристов брошюр «Внимание: иностранцы»: «Эти странные англичане», «Эти странные французы» и т.п. В них не так уж много внимания уделяется истории, географии и государственному устройству той или иной страны, намного более подробно представлена информация о национальном характере, ценностях, невербальном поведении, обычаях, традициях и отношении к иностранцам их жителей.

Все дидактические модели, повышая этнокультурную грамотность, недостаточно эффективны для развития *этнокультурной компетентности*, так как:

- они представляют собой пассивное обучение, поскольку учащиеся обеспечиваются «готовой к употреблению консервированной информацией»;
- учащимся предлагаются готовые, задаваемые извне варианты решения некоего набора проблем, тогда как в реальной жизни люди сначала должны сами выявить проблему, а затем попытаться ее решить;
- учащихся ориентируют на беспристрастное изучение и анализ информации, хотя на практике приходится формировать умения, необходимые для заряженного эмоциями взаимодействия с людьми (ориентироваться на человека).

Теоретического знакомства с чужой культурой недостаточно, а преподавание должно вестись на аффективном (установление эмоциональных отношений, умение давать эффективную обратную связь) и на поведенческом (овладение навыками неконфликтного взаимодействия), а не только на интеллектуальном (передача знаний) уровнях. Иначе информация не будет соответствовать характеру конкретных межкультурных контактов. Кроме того, не подлежит сомнению, что можно быть знатоком культуры, «в то же время проявляя более или менее острую антипатию к людям или группам, ее составляющим». И, наконец, совершенно очевидно, что, каков бы ни был объем передаваемой информации, учащиеся не могут быть полностью подготовлены к межкультурному взаимодействию, их необходимо «научить учиться».

Именно поэтому значительная часть моделей поликультурного образования делает акцент скорее на *воспитании*, нежели обучении. Их авторы исходят из тезиса о том, что простой передачи знаний о культурноэтническом разнообразии мира недостаточно, и ребенок должен эмпирическим путем открывать для себя сходства и различия с Другими. Иными словами, программы межкультурного обучения должны быть направлены на развитие этнокультурной компетентности – компетентности в общении (перцептивной, коммуникативной и интерактивной) с представителями других культур.

Образовательная программа, разработанная в Нидерландах и описанная выше, представляет собой долговременную экспериментальную модель межкультурного обучения. Однако намного чаще используются не долгосрочные программы, а другой метод интерактивного обучения – *тренинг*, понимаемый в широком смысле слова как специальным образом организованная относительно краткосрочная форма групповой работы, направленная на получение соответствующих знаний, умений и навыков.

4.3. Генезис становления и практической реализации поликультурного образования

Современная социальная реальность все более становится пространством поликультурным со своими специфическими педагогическими проблемами. настоящее время наблюдается повышенный интерес ученых к исследованию педагогической культуры.

Для понимания ее сущности необходимо выделить основные философские подходы, определяющие место человека в культуре. Одним из них является аксиологический подход, согласно которому культура понимается как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человечеством (Г.Г. Карпов, А.А. Зварыкин, Г.П. Францев и др.). Существует также понимание культуры как процесса творческой деятельности (Э.А. Баллер, Л.Н. Коган, Н.С. Злобина). Под культурой здесь понимаются, в первую очередь, творческие способности, сущностные силы самого человека. Сторонники еще одного методологического подхода (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган) предметом своего исследования поставили вопросы, связанные с общей характеристикой культуры как универсального свойства общественной жизни людей.

Для понимания сущности педагогической культуры важен каждый из представленных философских подходов. Так, аксиологический подход позволяет определить ценности, на которые ориентируется педагогика как

наука о воспитании; деятельностный – исследовать сущность, средства и способы педагогической деятельности, обеспечивающей реализацию этих ценностей, личностный – выявить актуальные свойства личности педагога-профессионала как саморазвивающегося субъекта воспитательных отношений и педагогической деятельности.

Педагогическая культура рассматривается как часть общечеловеческой культуры, имеющая своим содержанием мировой педагогический опыт, как смена культурных эпох и соответствующих им педагогических цивилизаций, как история педагогической науки и образования, как смена образовательных парадигм (М. В. Богуславский, А. П. Валицкая, Г. А. Виленский, А. В. Вильковская, Г.Ф. Карпова, И. А. Колесникова, З. И. Равкин, Н. Л. Шеховская, Е. Н. Шиянов).

В социально-педагогическом плане она предстает в качестве социального явления, характеристики особенностей межпоколенного и педагогического взаимодействия, средства педагогизации окружающей среды, носителями и творцами которой являются педагоги, родители, общественные воспитатели, педагогические сообщества (В. М. Данильченко, И. Ф. Исаев, Г. И. Риц, М. И. Ситникова).

С точки зрения образовательных учреждений педагогическая культура исследуется как сущностная характеристика среды, уклада жизни, особенностей педагогической системы, как процесс ее движения к новому качественному состоянию (Г. В. Звездунова, Е. Ю. Захарченко).

В индивидуально-личностном плане ее трактуют как проявление сущностных свойств личности, профессиональной деятельности и общения учителя (А. В. Барабанщиков, Т. Ф. Белоусова, Н. Е. Воробьев, Т. В. Иванова, Е. А. Соболева). Так, Т. Ф. Белоусова выдвигает мысль о том, что учитель с высоким уровнем педагогической культуры – это учитель, обладающий необходимыми для педагогической деятельности личностными качествами,

осуществляющий педагогическую деятельность на профессиональном уровне, ведущий творческий поиск решения педагогических задач, имеющий устойчиво проявляющуюся потребность в творчестве, добивающийся высоких результатов в обучении и воспитании всех учащихся.

Структура педагогической культуры включает различные уровни ее изучения: социально-педагогический, научно-педагогический, профессионально-педагогический, личностный. В исследованиях, ведущихся на кафедре педагогики РГПУ под руководством проф. Е. В. Бондаревской, изучаются следующие аспекты педагогической культуры:

- это социальная сфера общества, способ сохранения межпоколенных и межчеловеческих (в том числе внутрисемейных и межнациональных) отношений и передачи социально-педагогического опыта;
- часть общечеловеческой и национальной духовной культуры, сфера педагогических ценностей, включающая педагогические теории, педагогическое мышление, педагогическое сознание общества, культурные образцы практической деятельности;
- сфера профессиональной деятельности, включающая общественные требования к ней, закономерности культурной идентификации педагога, культуросообразные образовательные системы, педагогические технологии, способы создания культурных образцов общественной жизни и педагогической практики;
- личностное свойство учителя, воспитателя, родителя, преподавателя вуза, руководителя, интегрирующее педагогическую позицию, качества, профессиональные умения, поведение, индивидуальные достижения в творчестве.

Педагогическая культура в концепции проф. Е. В. Бондаревской – это часть общечеловеческой культуры, в которой в наибольшей степени

запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности людей, необходимые человечеству для обслуживания исторического процесса смены поколений и социализации (взросления, становления) личности.

Личностно-ориентированное образование предполагает гуманистический тип педагогической культуры, в основе которого лежит целостное представление о педагогической действительности, как культуuroобразующей среде, где главной ценностью является ребенок – его развитие, становление, образование, воспитание, социальная защита и поддержка его достоинства и прав человека.

Накануне нового тысячелетия в мировом образовательном процессе возникает и широко обсуждается новая система ценностей и целей образования, возрождается концепция личности, основанная на идеях природосообразности, культуросообразности и индивидуально-личностного развития. Появляются новые парадигмы образования, в которых педагогическая действительность отражается с помощью нового языка науки. В научный оборот входят такие понятия как образовательное пространство и образовательный регион, поликультурная информационная среда, образовательные технологии и др.

Эти тенденции указывают на то, что основным методом проектирования и развития образования становится культурологический подход, ориентирующий систему образования на диалог с культурой человека как ее творца и субъекта, способного к культурному саморазвитию.

Сейчас мировая культура выглядит многоликой панорамой национальных культур. Культура двадцать первого века видится как мировой интеграционный процесс, в котором происходит смешение различных этносов и этнических культур. В результате человек в современной социокультурной ситуации находится на рубеже культур, взаимодействие с которыми требует от него

диалогичности, понимания, уважения к культурной идентичности других людей.

Образование, обращенное к человеку и ориентированное на культуру и личные смыслы, Е.В. Бондаревская называет культурологическим, личностно ориентированным. Его цель – человек, познающий и творящий культуру путем диалогического общения, обменом смыслами, создания «произведений» индивидуального и коллективного творчества, реализующий себя в текстах (М.М. Бахтин), такое образование обеспечивает личностное смысловое развитие учащихся, поддерживает индивидуальность, единственность и неповторимость каждой личности, ее способность к самоизменению и культурному саморазвитию.

С учетом новых социокультурных реалий мировая педагогическая мысль разрабатывает соответствующие направления развития образования. Доклад международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI веке подчеркивает, что образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам.

Поликультурное образование дает возможность глубже изучить и осознать многообразие народов, населяющих мир. Культурные различия, которые определяют принадлежность человека к той или иной группе, являются наиболее очевидным проявлением разнообразия ценностей и точек зрения. Эти различия отражены во вкусах людей, их предпочтениях и отношениях, стиле жизни и взглядах на мир и являются продуктом эволюции каждого народа и его приспособления к своей среде обитания и обстоятельствам жизни с целью удовлетворить потребности, общие для всех групп, для всех народов.

Поликультурное образование поможет учащимся увидеть в этом многообразии общее. Каждый народ создает материальную культуру: дома,

пищу, одежду, орудия труда, собственность и пр., в соответствии со своими потребностями и условиями жизни, у каждого свои национальные виды искусства и труда, свой язык и другие средства общения, своя организация общества и система общественного контроля. У каждого народа есть своя, формальная и неформальная система образования и передачи национальных ценностей, традиций, а также ритуалов, выражающих взгляды и верования данного народа, свои механизмы и учреждения, осуществляющие различные экономические функции.

Преподаватель должен помочь учащимся осознать, что в мире существует множество ценностей, что некоторые из этих ценностей отличаются от их собственных, что любые ценности коренятся в традициях того или иного народа и являются для него закономерным плодом его опыта и исторического развития. Как писал М.М. Бахтин, только через диалог с другой культурой можно достигнуть определенного уровня самопознания, так как при диалогической встрече двух культур, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, одновременно обогащая другую.

Очевидно, что в условиях многокультурного мира и полиэтнического российского общества поликультурное образование становится неотъемлемой частью педагогической культуры преподавателя. Оно включает в себя культурологические, этноисторические знания, понимание важности культурного плюрализма, умение выделять и вносить в содержание общего образования идеи, отражающие культурное многообразие мира, а также умение организовать педагогический процесс как диалог носителей различных культур во времени и пространстве.

Вопросы для самоконтроля:

1. Что такое миграция, иммиграция, эмиграция?

2. Аргументируйте собственную точку зрения о положительных и отрицательных проявлениях влияния различных групп факторов на образование в поликультурном обществе, в условиях усиления миграции.
3. Приведите примеры различных подходов организации поликультурного образования в практике европейских стран во второй половине XX века.
4. Охарактеризуйте принципы поликультурного образования, проиллюстрировав примерами собственную позицию.
5. Аргументируйте свою позицию о личной значимости концепций поликультурного образования.
6. Составьте сравнительную таблицу характеристики значимости концепций поликультурного образования, выделив собственные критерии их сравнения.
7. Напишите эссе по теме: «Данную концепцию поликультурного образования я считаю необходимой для практической реализации»

Литература

1. Бахтин Л.М. Два способа изучать культуру //Вопросы философии. – 1986. – № 12.
2. Белинская Е.П. Этническая социализация подростка. – М., 2000. – 203с.
3. Библер В.С. Диалог. Сознание. Культура. – М., 1989.
4. Библер В.С., Культура. Диалог культур //Вопросы философии 1989.– № 6. – С. 33.
5. Библер В.С. Нравственность. Культура. Современность. 1988.
6. Библер В.С. Философско-психологические предположения Школы диалога культур. – М., 1998.

7. Бим-Бад Б.А., Петровский А.В. //Педагогика – 1996. – № 1.
8. Веденина Л.Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур// Межкультурная коммуникация./Тез. докл. Иркутск, 1993.
9. Выготский Л.С. Собр. соч. -Т. 3. – М., 1983. – С. 145.
10. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988.
11. Гусинский Э.Н. Образование личности. Личность – Формирование – Культура – Философские проблемы. – М., 1994.
12. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999.
13. Иванова И.Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры//Диалог в культуре. – М., 1989, – Вып.5. – С. 52 – 58.
14. История русской философии. М., 1991. – С. 19.
15. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. М., 1982. С. 421.
16. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. Т. 2. М., С. 383.
17. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М., 1983.
18. Менская Т.Б., Поликультурное образование: Программы и методы. В: Общество и образование в современном мире. Сб. материалов из зарубежного опыта. Вып. 2., М., 1993.
19. Образование в конце XX века/ Материалы «круглого стола»// Вопросы философии. – 1992, – № 9. – С.3-22.
20. Певзнер М.Н., Ширин А.Г. Билингвальное образование в контексте мирового опыта. – Новгород, 1999.

21. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей/Под ред. П.И. Пидкасистого – М., 1995.
22. Рязанова С.В. Диалог Запада и Востока.//Автореферат. – Пермь, 1998.
23. Тарасов Е.Ф., Сорокин Ю.А. Национальнокультурная специфика речевого и неречевого поведения. – В кн.: Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.
24. Чикаева Т.А. Русская культурная идентичность.//Автореферат. – Иваново, 1999.
25. Шафрикова А.В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников / Автореферат. – Казань, 1998.
26. Народы России. Энциклопедия / Гл. ред. В. А. Тишков – М.: Большая российская энциклопедия, 1994, – С. 456.

ТЕМА 6. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

План. 6.1.Современное состояние поликультурного образования в России

6.2.О Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации

6.1.Современное состояние поликультурного образования в России

К настоящему времени проблема стала актуальной практически для всех регионов и территорий России, в большей степени для мегаполисов и крупных городов, но во все возрастающей мере и для малых городов, а также сельских поселений. Для поиска адекватных путей ее разрешения важно знать, в силу каких обстоятельств сложилась полиэтничность населения той или иной территории: была ли она исторически сформирована в процессе ее заселения и освоения или оказалась таковой в результате усилившихся в последние

десятилетия миграционных процессов? В каждом отдельном случае необходим детальный анализ, чтобы выявить специфику ситуации и выбрать меры, позволяющие комплексно разрешать эту сложную социальную проблему средствами образования с учетом общероссийских подходов и норм.

Сегодня, излишне доказывать, что необходима сбалансированная политика в сфере образования, учитывающая как общегосударственные российские интересы, так и национально-культурные особенности народов России. К сожалению, данная позиция не находит прямого отражения в основополагающих документах по модернизации образования, а значит, и не получает непосредственного выхода на новые модели и механизмы управления образовательными системами. Вместе с тем без разрешения этой проблемы невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, воспитания подрастающего поколения в духе высокой нравственности, веротерпимости, готовности к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений.

В научно-педагогическом сообществе России идет дискуссия, связанная с поиском путей гуманитаризации и гуманизации образования, с определением нового социально-культурного типа личности, которая должна формироваться в образовательном процессе при сочетании общекультурного развития и всемерного сохранения национальных и региональных культурных традиций. Аспекты, в которых исследуются проблемы поликультурного образования, чрезвычайно разнообразны и отражены в работах Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, О. В. Гукаленко, Ю. С. Давыдова, Г.Ж.Даутовой, А. Н. Джуринского, М. Н. Кузьмина, З. А. Мальковой, Л. Л. Супруновой и др. Поликультурное пространство рассматривается в разных аспектах: как феномен культуры, и механизм передачи социального опыта, и сфера педагогических ценностей, и звено педагогической культуры преподавателя, и новая информационная среда.

Не отрицая важности отдельных аспектов, их теоретической и практической значимости для создания научного потенциала и полноценной поликультурной среды российского образования, заметим, что комплексное решение сложнейших задач возможно лишь при условии создания инновационных моделей управления, вобравших в себя не только наиболее ценный опыт поликультурного образования, но и современные средства эффективного менеджмента. Однако управленческий аспект наименее разработан. Полагаем, что угроза социальной нестабильности, возникающая в любом государстве из-за неподготовленности молодежи к жизни в условиях возрастающей полиэтничности общества и поликультурности среды, диктует необходимость возведения поликультурного образования в ранг государственной политики. К сожалению, в России пока не существует государственной программы формирования и развития поликультурного образования на концептуальном уровне. Период социально-экономических реформ и модернизации государственной системы образования продемонстрировал отдельные эпизодические, слабо регулируемые (и затухающие в настоящее время) всплески интереса к преодолению многочисленных трудностей и барьеров в области содержания, форм организации и методов образования с учетом многонациональности населения.

Самые яркие эпизоды - это стимулирование развития национального образования, которое резко активизировалось в начале 90-х гг. XX в. в связи с происходившей суверенизацией республик в составе России; закрепление национально-регионального компонента в структуре и содержании общего образования, а также провозглашение в качестве одной из целей образования толерантного сознания как базовой характеристики личности в современном обществе и появление соответствующей федеральной целевой программы. Процесс реорганизации национальной школы первоначально был встречен с энтузиазмом в национальных республиках, поскольку связывался с социокультурным возрождением народов и этносов. Национальная школа стала

рассматриваться как средство возрождения, роста и укрепления этнического самосознания, национальной культуры. В этот период сложилась новая образовательная.

Однако Концепции национальных школ формировались и обсуждались, как правило, филологами и педагогами начальной школы, что привело к возникновению противоречивой ситуации. Цели, которые ставились перед национальным образованием, сводились практически повсеместно к двум позициям: 1) развитие культуры этноса невозможно без расширения сферы функционирования его языка и круга его носителей; 2) необходимо формирование индивидуальной этнической идентичности, вне которой происходит деградация личности. Социальные же последствия такого образования, в частности, те, что обусловлены последующей социализацией выпускников в многонациональной России и в открытом мировом сообществе, оказались вне поля зрения идеологов национальной школы. Кроме того, произошел всплеск в развитии национальных школ, отвечавших запросам этнической идентификации молодежи, росту национального самосознания. Однако, отход от поликультурности имел своими последствиями этноцентризм, этническую интолерантность, рост агрессивных проявлений, ослабление традиционных культурных связей. Нарастающие противоречия привели к появлению точки зрения, согласно которой "строительство национальной школы не имеет фундаментальной теоретической базы" [3]. Проблема до сих пор не может считаться решенной, и педагогическая наука и практика пытаются определить меру в соотношении национального и наднационального в российском образовании.

В настоящее время, когда смешение языков и культур достигло невиданного размаха, остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной, международной коммуникации.

Пристальное внимание к проблемам межкультурного общения, с одной стороны, связано с созидательными мотивами интереса к другим культурам, стремлением обогатить свою культуру опытом и оригинальностью других культур, с другой стороны, с тревожными тенденциями “конфликта культур” [1,С.19-20], связанными с политическими и экономическими потрясениями мирового масштаба, которые приводят к небывалой миграции народов, их переселению, расселению, столкновению, смешению. Родная культура, по словам С.Г. Терминасовой, воспринимается как щит, охраняющий национальное своеобразие народа, и глухой забор, отгораживающий от других народов и культур. Усилиями разумной и миролюбивой части человечества открываются все новые возможности, виды и формы общения, главным условием эффективности которых является попытка взаимопонимания, диалог культур, терпимость и уважение к культуре партнеров по коммуникации. Естественно, что педагогическое сообщество не может стоять в стороне от этих процессов и принимает в них активное участие.

Формирование языковой и поликультурной личности школьника и вносит вклад в создание новой образовательной среды как важного фактора современного гражданского общества.

Первая – обучение толерантности, терпимости культурных различий, формирование готовности допускать отклонения от общепризнанных стандартов. **Вторая** – понимание и принятие другой культуры, изучение и оказание поддержки культурных различий, с которыми дети приходят в школу. **Третья** – уважение культурных различий. И, наконец, **четвертая** – утверждение культурных различий.

Цель воспитательной системы в школе:

- Повысить мотивацию к познавательной деятельности через интерес к личности педагога, через активизацию гражданской общественной роли, через участие в программе, направленной на изучение, сохранение национального и

мирового культурного наследия, развитие межнациональных отношений среди представителей этнических групп.

- Научить учащихся быть и жить свободными людьми, умеющими нести ответственность за себя и свои поступки, сохранять человеческое достоинство.

нельзя понять и принять конкретного человека, не зная его образа жизни, семейных обстоятельств, особенностей характера и поступков, то есть **не общаясь с ним**. Так же невозможно понять и целый народ, если не знакомиться с его историей и культурой. Как же это сделать наиболее эффективно? Очень просто: надо просто общаться с его представителями.

«Воспитание у школьников толерантного отношения, уважения к национальным и универсальным ценностям, развитие способности понимать и принимать свою и чужую культуру».

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

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

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

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

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

Как и в остальных многонациональных сообществах, магистральную цель поликультурного воспитания в России можно определить как формирование человека, способного к эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего обостренным чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас, верований. Из этой цели вытекают задачи поликультурного воспитания: освоение культуры

собственного народа; воспитание представлений о культурном плюрализме в современном мире, положительного отношения к культурным различиям; создание педагогических условий интеграции культур; развитие поведенческих навыков общения с представителями иных культур и этносов; воспитание в духе мира и сотрудничества.

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

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

Ряд отечественных теоретиков поликультурного воспитания (М. Н. Кузьмин и др.) считают «компонентный подход» малопродуктивным и видят в нем источник самоизоляции и роста националистических тенденции в воспитании нерусских этнических групп. В противовес предлагается педагогическая организация движения нерусского школьника от родной культуры к культуре российской и мировой. Речь идет о воспитании на диалогической межкультурной основе, что обеспечит гармонизацию национальных отношений и модернизацию различных этносов. Назначение подобного диалога —

включение личности в культурный опыт, осознание специфики и близости разных цивилизационных типов, культурного многообразия как условия развития общества и индивида в поликультурном социальном контексте.

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

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

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

малого этноса, русской культуры, многонациональной культуры России и мировой культуры.

Развитие воспитания в современном мире — многосторонний процесс, масштабы и результаты которого весьма значительны. Произошли решительные изменения, вызванные меняющимися потребностями человеческой цивилизации, необходимостью перевести на педагогический язык эти новые потребности.

Важнейшей тенденцией можно считать прогресс школьного воспитания и образования, которые остаются опорой духовности, очагом приобретения национальных и общечеловеческих культурных ценностей.

Принципы, функции, содержание, способы. Поликультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

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

К числу функций поликультурного воспитания можно отнести: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания.

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

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

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

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

Поликультурное воспитание — это одновременно приобретение знаний и соответствующее воспитание, «передача более точной и совершенной информации при уважении к группам меньшинств, преодолении предубеждений и поощрении терпимости, улучшении академических

достижений учащихся из меньшинств, содействии достижению идеалов демократии и плюрализма».

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

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

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

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

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

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

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

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

Поликультурное воспитание осуществляется в пределах институционального и непрерывного воспитания. Оно, следовательно, должно быть не только заботой

учебных заведений, но и культурно-просветительных центров семьи, Церкви, общественных объединений, средств массовой информации.

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

Результатами поликультурного воспитания, как и интернационального, должны быть: понимание и уважение иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей, включая культуру быта; осознание необходимости взаимопонимания между людьми и народами; способности общения; осознание не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп; понимание необходимости межнациональной солидарности и сотрудничества; готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса.

6.2. О концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации

Общие положения

Система образования - важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения

и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции российского общества.

Обеспечить гражданский мир и социальную стабильность, создать благоприятный режим социализации новых поколений особенно важно на современном этапе российской модернизации, которая происходит в условиях нарастающей изменчивости современного мира.

Эффективность политических и гражданских институтов, целостность территории, социальная мотивированность населения, успех экономических реформ, а в конечном счете - будущее нашего государства в значительной степени определяется необратимостью и темпами становления российской политической нации. Поэтому модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, с необходимостью должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности.

Обеспечить удовлетворение такого запроса может целостная инновационная система поликультурного образования, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности населения, условия межкультурного диалога и задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии.

Развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства.

Важнейшие социально-политические предпосылки поликультурного образования в России - становление демократии и гражданского общества;

интеграция в мировое культурное и образовательное пространство; усиление борьбы с проявлениями шовинизма, расизма, этнического эгоизма.

Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации (далее - Концепция) разработана с учетом национальных (общегосударственных), национально-региональных и этнокультурных потребностей многонационального народа России.

Концепция опирается на анализ мировых и отечественных тенденций развития образования, учитывает новейшие условия функционирования образования в России и развивает основные принципы образовательной политики государства.

Концепция формулирует цели, принципы и основные направления развития поликультурного образования в России.

Концепция разработана на основании:

Конституции Российской Федерации;

Законов Российской Федерации "Об образовании", "О высшем и послевузовском профессиональном образовании", "О языках народов РФ";

Концепции государственной национальной политики Российской Федерации;

Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года; Национальной доктрины образования в Российской Федерации (на период до 2025 года).

Социокультурные ориентиры

Опыт социальных экспериментов XX в. привел мировое сообщество к отказу от идей этнокультурной унификации и утверждению идеала культурного многообразия человечества. Сегодня общепризнанно: подлинную культуру можно строить лишь в соответствии со своим собственным прошлым, имея при этом в виду свое собственное будущее, а укрепление культурной

самостоятельности народов благоприятствует расширению контактов и сближению культур.

Россия исторически объединила в своем составе множество стран и народов, которые различаются по языку, культуре и вероисповеданию. В то же время Российская Федерация не составляет исключения по полиэтничности и мультикультурности - это условия, в которых живет большая часть человечества. Действительное отличие России от большинства других стран заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, различающихся уровнем социального и культурного развития.

Полиэтнический состав населения, свободное сосуществование и активное взаимовлияние разных этнических традиций и языков придают общему культурно-цивилизационному потенциалу России особую устойчивость и открытость.

В основу российского образования должны быть положены такие системные принципы, которые позволят превратить его в эффективный социокультурный механизм, предопределяющий надэтническую целостность общества и решающий задачи духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Российской Федерации.

Многомерная этнополитическая и этносоциальная структура Российской Федерации послужит надежным фундаментом становления полиэтничной по составу, но единой по гражданской идентичности нации россиян, если образовательная система сможет воспроизводить формы социальной и культурной жизни многонационального народа России, а содержательная структура образования позволит возводить носителей каждой этнокультурной традиции к культуре общероссийской и мировой. Надежную основу для этого способно обеспечить поликультурное образование, адекватное условиям России.

Проблема развития поликультурного образования актуальна для всех регионов и территорий России. Идеино-содержательные, технологические и языковые составляющие поликультурного образования согласуются с общими тенденциями развития российской цивилизации, которая исторически объединила и интегрировала в своей структуре национальные культурные традиции народов России. Российская цивилизация полиэтнична, поликультурна, полилингвальна, однако русская культура является ее центральным компонентом и играет главную роль в выработке путей цивилизационного развития страны.

Литература

Джуринский А.Н. Образование в России и за рубежом. М., 2012.

Жукова О. Г. Поликультурное образование. Казань: Изд-во Казанского гос. ун-та, 2008.

Кадырова Ф. М., Агафонова Н. А. Поликультурное образование: инновационно-ориентированный курс. Казань : Новое знание, 2006.

ТЕМА 7: РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

План:

7.1. Теоретические основы поликультурного образовательного пространства

7.2. Моделирование поликультурного образовательного пространства

7.3. Технологии реализации поликультурности образовательного пространства

7.4. Проектирование психологически безопасной, толерантной образовательной среды

1 . Теоретические основы поликультурного образовательного пространства

Современные глобальные проблемы человечества – это вызов сфере образования, которая призвана корректировать свои приоритеты и ценности с учетом не только актуальных, но и перспективных долговременных запросов и человека и общества. Стратегия образования будущего – это распространение научных фундаментальных знаний, укрепление престижа образования, формирование общего рынка знаний и единого поликультурного образовательного пространства. Совершенно очевидно, что образование будущего должно быть многообразным, адекватным культурному и этническому многообразию человечества, удовлетворяющим всесторонние потребности социальнопрофессиональных групп, индивидуальные духовные запросы. В этих условиях возрастает роль прогностического моделирования поликультурного образовательного пространства, как особой социальной практики, как всеобщей культурно-исторической формы развития сущностных сил человека и технологий его реформирования.

Разрабатывая модель поликультурного образовательного пространства, мы опирались на существующие в педагогической науке модели: опережающего интеллектуального развития личности (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, В. В. Репкин); приоритетного формирования эмоционально-чувственной среды (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель, Р. Штайнер); гармонического синтеза ориентаций на интеллект, образно-эмоциональную сферу, практическую деятельность и нравственное самоопределение (В. А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили); гуманистического личностно-ориентированного воспитания (К. Роджерс, Е.В. Бондаревская, В. В. Сериков, И.С. Якиманская).

С учетом систематизации представленного феномена в науке и его прогнозирования целесообразным видится выделение таких отдельных положений поликультурного образовательного пространства, как:

- фактора социальной стабильности и адаптации личности в инокультурной среде;
- пути реализации аксиологических императивов;
- средства удовлетворения образовательных, познавательных и культурных потребностей человека;
- формы социально-педагогической поддержки и защиты личности учащегося.

Перечисленные основания отражают целевую, структурную и содержательную характеристики поликультурного образовательного пространства и раскрывают предпосылки его прогностического моделирования.

2. Моделирование поликультурного образовательного пространства

Моделирование поликультурного образования – задача непростая. В настоящее время педагогическая наука не располагает достаточными средствами для описания такого сложного многофакторного процесса, каким является поликультурное образовательное пространство.

Поликультурное образовательное пространство – это не только учреждения, специально созданные и предназначенные для воспитания и образования подрастающего поколения (детские сады, школы, училища, техникумы и т.д.), но и другие социальные системы и явления – люди, учреждения, предметный мир, общественные процессы, средства массовой информации, ведущие идеи, ценностные ориентации, все то, что обуславливает глубокие изменения в мультикультурном обществе.

Прогностическая модель может быть представлена как система, раскрывающая объективные потребности общества в инновационных технологиях поликультурного образования, в кросскультурном социуме, и отражающая его сущностную, содержательную и методологическую характеристики.

Сущность прогностической модели адапционного поликультурного образовательного пространства вытекает из обоснования противоречий между:

- необходимостью обращения в поликультурном образовании к целостности культуры и необходимостью отражения ее этнических компонентов, актуальных для субъектов образования;
- целостностью культурной среды и функционированием в ней различных этнических компонентов;
- противоречием, связанным с необходимым обеспечением усвоения личностью целостной общечеловеческой культуры и ее этнического национального содержания.

Поликультурное образовательное пространство создается для бесконфликтного преодоления этих противоречий на основе его наполнения ценностями общечеловеческой, национальной и индивидуальной культуры.

С учетом вышеизложенных положений прогностическая модель адапционного поликультурного образовательного пространства определяется нами как территориально обозначенная поликультурная среда, в которой удовлетворяются потребности в образовании, адаптации, защите и поддержке различных этнических общностей и отдельной личности на основе диалога, взаимообогащения и взаимодействия культур.

Цели адапционного поликультурного образовательного пространства заключаются в создании условий, механизмов и технологий адапционной интеграции личности в культуру посредством образования. Необходимо также определить способы нахождения, поддержки, развития Человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, адаптации в кросскультурном обществе. Названные цели отражают необходимость доступа лиц, находящихся в неблагоприятном или маргинальном положении, к образованию и

информации, их адаптации в инокультурной среде, а также их участия в межкультурном, межнациональном взаимодействии.

Цели поликультурного образования реализуются посредством признания человеческой, национальной культуры фактором развития образования и необходимости его осуществления в контексте диалога культур. Прогностическая модель адаптационного поликультурного образовательного пространства устремлена в будущее, она отражает перспективы развития личности в мультикультурном обществе путем ее интеграции в мировую и национальную культуру.

Обоснование сущности, цели и задач прогностической модели поликультурного образовательного пространства позволило вычленить ее перспективные функции:

- гуманитарно-образовательную;
- адаптационно-реабилитационную;
- социально-педагогической защиты и поддержки.

В сложившихся условиях поиск путей гармоничного развития этнокультур и неконфликтного их сосуществования представляется для многонациональной России, ПМР, стран СНГ важнейшей государственной и социально-политической задачей.

Как уже отмечалось, одним из эффективных средств решения этой задачи является система образования, в рамках которой государство способно позитивно и целенаправленно формировать этнокультурные процессы в обществе.

Функции образовательного пространства отражают современные мировые и региональные тенденции построения системы поликультурного образования,

утверждающего полисубъектную сущность образовательного процесса, предполагающего единство общекультурного, социально-нравственного и профессионального развития личности.

Компонентами поликультурного образовательного пространства выступают: ценностно-содержательный, личностно-ориентированный; операционно-деятельностный; регионально-интеграционный. Они отражают комплекс отношений:

- к личности как высшей ценности в педагогическом взаимодействии, как субъекту жизни, способной к культурному самоопределению и самоизменению;
- к педагогу как посреднику между человеком и культурой, способному ввести его в мир культуры и оказать помощь и поддержку каждой личности в индивидуальном самоопределении в мире отношений, ценностей и деятельности;
- к образованию, его содержанию как культурному процессу, в основе которого стоят личность, личностный смысл, общечеловеческие и национальные ценности, диалог и сотрудничество;
- к школе, учебному заведению как к целостному, поликультурному образовательному пространству, где живут и воссоздаются культурные ценности и образцы совместной жизни детей и взрослых, осуществляется интеркультурная коммуникация, межнациональное воспитание человека культуры.

На основе инвариантных общечеловеческих ценностей должны быть сформированы и поддержаны национальные и межнациональные ценности, парадигмы конвергенции и интеграции духовных ценностей, базовая культура личности, ее соответствие реалиям меняющегося мира.

В открытом поликультурном образовательном пространстве реализуется процесс, основная цель которого – создание условий, обеспечивающих защиту и поддержку развития каждой личности. В соответствии с этим в практику работы целесообразно внедрять методы и технологии, способствующие индивидуальноличностному подходу в социальном становлении, адаптации человека в интеркультурную образовательную среду посредством различных видов деятельности: 1) активизирующей процессы самопознания, саморазвития, способствующей развитию механизмов рефлексии; 2) направленной на выявление субъектов образования их важнейших потребностей и проблем по организации процесса педагогического взаимодействия, в котором каждый имеет возможность выявить личностно-значимые цели жизнедеятельности (индивидуальной сферы самореализации); 3) направленной на поиск средств и форм адаптации, защиты и поддержки личности консультативного, информационного и практического характера.

7.3. Технологии реализации поликультурности образовательного пространства

В поликультурных образовательных учреждениях должны пройти апробацию более гибкие, мягкие педагогические системы и операции обучения и развития, способствующие адаптации личности к культуре посредством образования. Особенными характеристиками педагогических технологий в ходе учебновоспитательных операций поликультурного образования выступают: сотрудничество, диалог, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку, защиту индивидуального развития человека, предоставление ему свободного, защищенного пространства для принятия самостоятельных решений, разнообразие способов, форм и приемов творческого самовыражения личности в ее культурной идентификации.

Технологии поликультурного образования предполагают:

- отношение к образованию как к культурному процессу, движущими силами которого являются поиск личностных смыслов, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей культурного саморазвития;
- отношение к учебному заведению как к целостному поликультурному пространству, где живут и воссоздаются культурные образцы совместной жизни детей и взрослых, происходят культурные события, осуществляется воспитание человека культуры;
- обоснование культуры как средства, вооружающего личность умениями постигать причины, тенденции социальных преобразований в поликультурном обществе, помогающего целенаправленно, эффективно в них участвовать путем самореализации сущностных сил и способностей.

Регионализация образования в Приднестровье ориентирована на создание поликультурного образовательного региона, предполагающего учет социальноэкономических, демографических, культурных его особенностей в проектировании содержания образования и воспитания в каждом образовательном микрорайоне, конкретной школе, учебном заведении нахождении оптимального сочетания между базовым, региональным и школьным компонентом образования. Регионализация предусматривает взаимосвязь образования с реальными требованиями мира, в котором будут жить и работать учащиеся. Культурный потенциал образовательного региона призван обеспечить возрождение историко-культурных и этнокультурных воспитательных традиций, определяющих его уникальность и самобытность.

Таким образом, реализация регионально-интеграционного компонента обосновывает такие положения, как:

- приоритет поликультурного образования как ценности, вхождение личности в мировую, региональную и национальную культуру посредством образования;

- создание единого, хотя и внутренне дифференцированного, поликультурного образовательного пространства в регионах и отдельных учебных заведениях;
- обеспечение интеграции и преемственности отечественных и мировых культур в системе образования, развитие, поддержка и защита личности учащегося в инокультурной среде.

Выделенные основания не охватывают полностью тот сложный социокультурный феномен, каким является поликультурное образовательное пространство. Методологические исследования (В.В. Краевский, В.А. Сластенин, Г.Н. Филонов и др.) показывают, что социальные законы, а к ним относятся и законы поликультурного образования, представляют собой многоуровневую, многокомпонентную целостность. По мере развития теории и методологии кросскультурного образования могут быть выявлены новые положения, обосновывающие его сущность.

Вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что адаптационное поликультурное образовательное пространство призвано реализовать:

- ценностное отношение к человеку, гуманизацию отношений между людьми, бережное отношение к ребенку, его защиту и поддержку, культурную идентификацию каждой личности;
- возвращение образования в контекст культуры и его регионализацию, приобщение личности к культуре посредством образования;
- творческий профессионализм и педагогическое мастерство в любой сфере деятельности, повышение педагогической культуры, педагогизацию общества, интеркультурную коммуникацию.

7.4. Проектирование психологически безопасной, толерантной образовательной среды

Главная идея мультикультурализма – гармоничное взаимодействие различных культур, существующих в одном политическом пространстве.

Согласно идеологии и практики мультикультурализма, межкультурная (межэтническая) толерантность должна поддерживаться в обществе всегда и всеми имеющимися средствами.

Важным механизмом реализации мультикультурализма в повседневной жизни общества наряду с рынком является модель мультикультуральной школы. На уровне конкретных образовательных технологий поликультурная школа имеет ряд конкретных целей:

- развитие этнической и культурной грамотности учителей и детей, т.е. определенного уровня информированности об особенностях истории и культуры всех представленных в обществе этнических групп;
- акцент на личностное развитие каждого ребенка;
- формирование поликультурной социальной компетентности в ходе учебно-воспитательного процесса, т.е. умения взаимодействовать и понимать людей, этнокультурно отличных.

Формирование поликультурной модели школы опирается на бикультуральную компетентность. В настоящее время в России мультикультурализм является специально обоснованной идеологией.

Как показывает мировой опыт, не может быть иной успешной стратегии аккультурации иноэтнического населения, чем интеграция, т.е. тенденция сохранения собственной культурной принадлежности наряду с тенденцией овладения культурой «титального» этноса. В этом случае единственная идеология и политика доминирующего общества – мультикультурализм, т.е. позитивное отношение к наличию в обществе различных этнокультурных групп

и добровольная адаптация социальных институтов общества к потребностям различных культурных групп.

Школа, как социальная структура, представляет собой социальный институт, в котором ребенок больше всего проводит времени, и период пребывания ребенка в школе является наиболее сензитивным для формирования нравственных ориентиров, ценностей и установок.

Проектирование психологически безопасной толерантной образовательной среды требует пошагового планирования предстоящей деятельности педагогического коллектива. В современной образовательной практике существуют модели пошагового планирования деятельности школы.

Модель представлена десятью шагами

Шаг 1: *Установочная беседа директора школы с педагогическим коллективом.*

На педагогическом совете или совещании с коллективом необходимо рассмотреть следующие вопросы:

- причина, по которой школа обращается к решению проблемы толерантного взаимодействия в условиях сложившегося образовательного пространства;
- нынешняя ситуация, которая сложилась в школе, в связи с появлением детей-мигрантов, переселенцев и беженцев:
- проводилась ли в прошлом работа по разработке политики в отношении детей-мигрантов в вашей школе? Если да, каким образом?
- От кого исходит (кто является инициатором) предложение разработать политику в отношении детей-мигрантов? Является ли это инициативой исключительно руководства или имеются другие заинтересованные стороны?
- Существует ли по данному вопросу сотрудничество с другими школами?

– Существует ли по данному вопросу сотрудничество со школьным комитетом, родительским комитетом и другими организациями вне школы?

– Существуют ли в настоящее время в школе правила, регламентирующие взаимодействия, основанные на принципах толерантности и обеспечивающие психологическую безопасность всем участникам образовательного процесса? Являются ли эти правила письменными инструкциями или устными договоренностями?

– Следует ли школа принципу толерантности, провозглашенному ЮНЕСКО, как необходимому компоненту взаимопонимания, уважения, терпимости молодежи разных этнических групп, культур, традиций, вероисповеданий.

Каким именно образом школа хочет и может работать над решением данной проблемы:

– Создана ли в школе рабочая группа (команда) по созданию психологически безопасной среды в условиях поликультурного образовательного пространства?

– Если да, желательно, чтобы эта команда занималась разработкой политики в отношении этнической толерантности?

– Если нет, готова ли администрация школы создать команду по разработке политики в отношении этнической толерантности?

– Готова ли администрация школы дать этой команде полномочия участвовать в принятии решений, относительно конкретного содержания школьной политики в отношении этнической толерантности?

– Есть ли у администрации школы уже определенные идеи по поводу того, как работать над созданием и выполнением школьных правил, регламентирующих

взаимодействия, основанных на принципах толерантности и обеспечивающих психологическую безопасность всем участникам образовательного процесса?

В процессе работы над обозначенной проблемой необходимо помнить признаки толерантности, которые должны лечь в основу модели пошагового проектирования толерантной образовательной среды:

Признаки толерантности:

Язык. В разговоре друг с другом дети не употребляют оскорбительных выражений и намеков. Они с уважением относятся к другим языкам и к тем, кто на них говорит. Они помогают детям, которые только начинают учить язык, на котором ведутся занятия.

Устои взаимоотношений. Отношение ко всем ученикам одинаковое. Разрешается и поощряется участие всех детей во всех занятиях и действиях. Все настроены на создание хорошего учебного климата.

Социальные отношения. Преподаватели и дети обращаются друг к другу и ведут себя уважительно и сердечно, все дети относятся друг к другу с взаимным уважением.

Принятие решений. Со всеми детьми советуются, каждый может выразить свое мнение по поводу классных дел, совместных действий и решений, которые принимаются учениками. По мере взросления ученики получают возможность обсуждать и решать большее число касающихся проблем. В своих учебных коллективах дети должны на практике использовать принципы демократии.

Отношения между большинством и меньшинством. К детям из всех групп, особенно к тем, которые принадлежат к религиозным, культурным, этническим или лингвистическим меньшинствам, преподаватели относятся с деликатностью, а одноклассники с уважением. У детей есть возможность узнать об особенностях меньшинства от представителей меньшинства

одноклассников, которые как бы становятся их учителями. Жизненный опыт и перспективы таких учеников должны учитываться при составлении учебных планов.

Особые события. При проведении школьных фестивалей, родительских дней и других особых мероприятий во всех делах и представлениях принимают равное участие дети обоих полов и всех культурных, религиозных, этнических и языковых групп.

Культурные события и действия. Признаются праздники всех культурных групп, представленных в школе и, если это возможно, ученики из других групп принимают в них участие.

Религиозные обычаи. Уважаются вероисповедания всех детей. Всем детям дается возможность, если они хотят, объяснить свои религиозные обычаи и веру одноклассникам. Все проявляют взаимное уважение.

Межгрупповое взаимодействие. Часто практикуются совместное изучение и групповая работа. Преподаватель следит за тем, чтобы основная часть работы выполнялась группами, в которых наиболее полно представлены разные культуры и характеры.

Шаг 2: Сделать выводы по итогам установочной беседы.

По результатам установочной беседы руководитель образовательного учреждения может сделать выводы относительно заявленной проблемы и возможных методов работы.

На данном этапе складывается четкое представление о следующих аспектах:

– Как сейчас обстоят дела в школе по созданию психологически безопасного толерантного пространства?

- Каковы сильные стороны проводимой до сих пор политики в этом направлении?
- На какие моменты следует еще обратить особое внимание?
- Каким образом школа может разрабатывать политику школы в отношении этнической толерантности?

Шаг 3: Сформулировать цели и задачи проводимой политики

Важно понимать, что предлагаемые меры и инициативы по решению обозначенной проблемы учитывают исходное положение дел и являются реально достижимыми. Данный этап работы подразумевает, что для определения конкретных и реалистичных задач необходимы глубокие знания, опыт школьной жизни, и особенности данной школы.

Возможные задачи:

- Начиная с 1 сентября 2007 в устав школы, вносятся изменения, касающиеся вопросов толерантности и ненасильственного взаимодействия
- В предметное обучение будут интегрированы темы, касающиеся проблемы этнической толерантности, культуры разных народностей.
- Привлечь к сотрудничеству представителей национальных диаспор.

Шаг 4: Создать заинтересованность

Руководитель приглашает для беседы по данной проблеме ключевые фигуры: учителей, учащихся, родителей, сотрудников школы.

Он предлагает сформулированные им задачи и конкретные меры и спрашивает, что думают об этом ключевые фигуры.

По результатам беседы с ключевыми фигурами необходимо проинформировать их об актуальности решения данной проблемы и можно предложить идею разработать школьную политику в отношении создания психологически безопасной толерантной среды в условиях поликультурного образовательного пространства.

Для оповещения всех субъектов образовательного процесса о предстоящей работе можно использовать следующие возможности:

- провести семинар для педагогов;
- родительское собрание;
- педсовет;
- заседание ученического комитета.

Шаг 5: *Создать школьную команду*

На этом этапе при поддержке руководства школы создается команда для реализации политики в отношении создания безопасного толерантного образовательного пространства. Для того, чтобы успешно разработать и внедрить эту политику, необходимо официальное решение (о создании рабочей группы) и активная поддержка со стороны руководства.

Школьная команда состоит из одного или нескольких представителей каждой группы задействованных лиц (учащихся, учителей, психолога, социального педагога, администрации, родителей, технического и хозяйственного персонала, представителей национальных диаспор, специалистов управления образования, занимающихся проблемами воспитания).

Цель школьной команды – создание или совершенствование школьной политики в отношении детей-мигрантов. К задачам школьной команды также

относятся вопросы отслеживания исполнения новой политики в школе, а также ее уточнение в случае необходимости.

Члены школьной команды могут различными методами распространять в школе информацию о своих планах разработки политики по созданию психологически безопасного толерантного образовательного пространства: в школьной газете, на собраниях коллектива, на досках объявлений, на родительских собраниях, на школьных вечеринках, в дни открытых дверей.

Шаг 6: Проанализировать ситуацию в школе

Одна из первых задач, стоящих перед школьной командой – анализ имеющихся сведений и потребностей в отношении решения данной проблемы.

Шаг 7: Составить план действий

Педагогические меры

Воспитание толерантных установок реализуется не только во внеклассной работе, но и в образовательном процессе. Темы толерантности, ненасильственного взаимодействия, конструктивного решения конфликтов следует интегрировать в различные общеобразовательные предметы.

Большие возможности для решения поставленной проблемы имеют предметы гуманитарной направленности: история, обществознание, право, русский язык, литература, иностранный язык и другие.

При разработке политики важно составить список различных аспектов, изучаемой проблемы. При этом полезно составить обзор тем и аспектов, которые рассматриваются в рамках различных предметов в разные годы обучения.

На основе такой инвентаризации можно скоординировать изучение различного материала, направленного на формирование толерантного сознания. Можно

создать обзор такого материала и план его изучения в разные годы обучения и в рамках различных предметов (спиральная учебная программа) с тем, чтобы оптимизировать материал, предотвратить совпадения и наложения, обнаружить недостатки и достичь четких договоренностей между учителями.

При разработке мер реализации политики в отношении создания психологически безопасного толерантного образовательного пространства следует обращать внимание на следующие моменты:

При разработке программы учитываются конкретные потребности учащихся, при этом учителя играют ключевую роль, поскольку они лучше знают учащихся.

– В программы включаются важнейшие аспекты, касающиеся политики в области этнической толерантности.

– При поднесении материала соблюдается преемственность и постепенное продвижение вперед.

– Данные инициативы базируются на уже имеющихся знаниях и углубляют их с учетом этапа развития учащихся.

Шаг 8: *Ввести политику толерантного взаимодействия*

Преодоление сопротивления

Даже если все партнеры получили время на подготовку к новым условиям работы, не все сразу примут новую политику, и против этой политики может возникнуть сопротивление (например, учителя могут быть недовольны, что необходимо разрабатывать новые приемы и подходы к решению обозначенной проблемы).

Поэтому нужно выделить достаточно времени на преодоление сопротивления. Преодоление часто возникает из-за нехватки информации:

- о том, что мотивирует школу заняться решением этой проблемы;
- о преимуществах наличия политики толерантности в школе в условиях многообразия и поликультурности.

Важно детально донести до всех задействованных лиц, как и почему вводится эта политика. Можно провести отдельный разговор с лицами или группами, оказывающими большое сопротивление. Сопротивление против новой политики можно и предотвратить путем заблаговременного привлечения всех сторон к ее разработке. Любые изменения – это процесс, требующий времени, упорства и настойчивости.

Шаг 9: Оценить политику школы по созданию толерантной психологически безопасной образовательной среды

Внедрение в школе политики толерантности – это не конечный пункт. За этой политикой нужно следить и в отдельные моменты ее нужно оценивать. Необходимо изучать психологический климат в ученических коллективах и установки на взаимодействие педагогов. Важно рассматривать замечания и жалобы различных партнеров. При необходимости вносить коррективы. Школьная команда должна следить за тем, чтобы проводилась наиболее эффективная политика и чтобы соблюдались все условия для успешной реализации политики.

Шаг 10: Определение перспектив.

По итогам нескольких оценок эффективности проводимой политики следует рассмотреть вопрос о том, продолжит ли школа тем же курсом или она должна скорректировать свою политику. При этом школьная команда должна задать себе следующие вопросы:

- Изменилось ли образовательное пространство с точки зрения психологической безопасности, какие болевые точки еще остались.

– В каком направлении школа может продолжить действия в отношении формирования толерантных установок субъектов образовательного процесса.

– Хочет ли школа выбрать другие приоритеты и принять во внимание другие инициативы в области гражданского воспитания и воспитания толерантного человека, либо нужно еще более тщательно выстраивать и корректировать политику в отношении проблемы толерантности и создания мультикультуральной школы.

Система образования – важнейший институт общественного воспроизводства и государственной безопасности, ведущий фактор сохранения и развития национальных культур и языков, действенный инструмент культурной и политической интеграции российского общества.

Обеспечить гражданский мир и социальную стабильность, создать благоприятный режим социализации новых поколений особенно важно на современном этапе российской модернизации, которая происходит в условиях нарастающей изменчивости современного мира.

Эффективность политических и гражданских институтов, целостность территории, социальная мотивированность населения, успех экономических реформ, а в конечном счете – будущее нашего государства в значительной степени определяется необратимостью и темпами становления российской политической нации. Поэтому модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, с необходимостью должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием российской гражданской идентичности.

Обеспечить удовлетворение такого запроса может целостная инновационная система поликультурного образования, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности

населения, условия межкультурного диалога и задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии.

Развитие системы поликультурного образования является неотъемлемой частью общей стратегии культурного развития, которая исходит из необходимости сохранить социокультурную ситуацию плюрализма и многообразия, защитить самобытность каждого этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, надэтнических принципов общественного устройства. Важнейшие социально-политические предпосылки поликультурного образования в России – становление демократии и гражданского общества; интеграция в мировое культурное и образовательное пространство; усиление борьбы с проявлениями шовинизма, расизма, этнического эгоизма.

Поликультурное образование призвано реализовать: культурную идентификацию каждой личности; возвращение образования в контекст культуры и его регионализация; приобщение учащихся к культуре посредством образования; повышение педагогической культуры, педагогизацию общества, межкультурную коммуникацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Психология межгрупповых отношений. - М.: Изд-во МГУ, 1983.- 144 с.
2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999. - 472 с.
3. Андрияхина Н. В. Семинар-тренинг «Толерантность учителя» / Н. В.Андрияхина // Классный руководитель. – 2010. – № 4. – С. 20–34.
4. Ахметзянов М.Г. Изучение литературных взаимосвязей в татарской школе: Пособие для учителя. – Казань: Тат. кн. изд-во, 1979. – 129 с.
5. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового.- М., 2007.: Учебное пособие для преподавателей и студентов. - М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 2007.– С.245.

6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Худ. лит., 1975.–502с.
7. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики. - М.:Академия, 2000.-192 с.
8. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М., Изд-во полит. литер., 1991. – 413 с.
9. Библер В.С. Диалог культур. Опыт определения//Вопросы философии. 1989. №6.-с. 31-42.
10. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. –1997. – № 4. – С. 11–17.
12. Бэнкс Дж. Мультикультурное образование: цели и измерения/Джеймс Бэнкс //Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. Вып. 4. – М.:Инноватор,1996. – С.15-19.
13. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. - 480с.
14. Гайсина Л.Ф. Готовность студентов вузов к общению в мультикультурной среде и ее формирование: монография/Л.Ф.Гайсина. Оренбург: РИК ГОУОГУ,2004. – 113 с.
15. Галоян Я.Э. Педагогическая поддержка детей-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве. Ростовский государственный педагогический университет.-2004. Ростов-на Дону. – 159с.
16. Гачев Г. Д. Национальные образы мира. Курс лекций. – М., Academia, 1998. – 432 с.
17. Гершунский Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызов XXI века// Педагогика. 2001. №10. - С. 3-12.
18. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве, РГПУ, 2000.- 288 с.
19. Даутова Г.Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье.- Казань. Казан.ун-т, 2003 - 160 с.
20. Джалалова А.А. Основы развития мультикультурной компетентности учителей : учеб. материал для студ. и учителей. – Нарва, 2009. – 40 с.
- 21.Джуринский А. Н. Педагогика межнационального общения. Поликультурное воспитание в России и за рубежом : учеб. пос. для вузов. – М.: Сфера, 2007. – 224 с.
22. Джуринский А. Н. Сравнительная педагогика. М.: Издательский центр«Академия», 1998.- С. 93.
23. Джуринский А. Н. Развитие образования в современном мире. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999.- 200 с.
24. Джуринский А.Н.Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом.- М.: ТЦ Сфера, 2007. – С.224.
25. Джуринский А.Н. Поликультурное воспитание в России и за рубежом: сравнительный анализ: Монография. - М.: Прометей, 2008.
26. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире. - М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2004. - 240 с.

27. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М., Народное Образование, 1999 - 208 с.
28. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащегося//Педагогика. 2001. №2. - С. 32-37.
29. Кларин М. В. 1998. Инновации в мировой педагогике. М.; Рига: Эксперимент. – 176 с.
30. Ковалев Е. Уроки толерантности в многонациональной школе / Е. Ковалев // Директор школы. – 2010. – № 1. – С. 76.
31. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.<http://www.rusnanonet.ru/docs/17779>
32. Коченкова Л. П. Мультикультурная модель современного образования //Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S11. – С. 16–20.
33. Куропятник А.И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ / А.И.Куропятник. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.- 208 с.
34. Нечаева Е.А. Подготовка педагога к профессиональной деятельности в мультикультурном коллективе учащихся //Автореферат дисс. на соиск уч.степ.канд.пед.наук. – Калининград, 2008. – 215 с.
35. Низамова Л.Р. Российские и западные трактовки мультикультурализма // Социологические исследования. 2009.- № 10.- С. 80-89.
36. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях /Г.В.Палаткина //Педагогика. – 2002.– № 5. – С. 41-47.
37. Палаткина Г. В. Проблемы мультикультурного образовательного пространства // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: сборник научных и методических трудов. - Волгоград: 2001 - С. 22–26.
38. Палаткина Г. В.,Миронова Г.В.. Сущностные характеристики мультикультурного образовательного пространства. Вестник АРГУ,2006.
39. Петерина С.В. Педагогика и психология межнационального общения. - Ростов-на-Дону, 2003. - 140 с.
40. Стефаненко Т.Г. Адаптация к новой культурной среде и пути ее оптимизации. М.,1999.
41. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.:Аспект-Пресс, 2006.
42. Тишков В.А. Теория и практика многокультурности // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. - М., 2002.- С. 331-350.
43. Трасберг К. Мультикультурное образование: развитие идей и поиски путей их реализации в современном мире // Мультикультурное образование: ключевые вопросы современности и поиск решений / Сборник под ред. Л.Васильченко. – Тарту: 2004 – 115 с.
44. Указ Президента РФ от 19.12.2012 № 1666. О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года.

45. Хахалкина Е.В., Теркина К.В. Кризис политики мультикультурализма сквозь призму проблем национальной идентичности на примере Швеции // Культурология и искусствоведение. – 2001.- № 3.
46. Хлыщева Е.В. Мультикультурализм – глобальный вызов для Европы // Известия ВГПУ. Серия «Социально-экономические науки и искусство». – 2009. – № 3. – С. 63–68.
47. Шебзухова Ф.А. Ментальные основания толерантности в полиэтническом обществе: дис. ... д-ра философ. наук. Ростов н/Д., 2005.- С. 314.
48. Шерстобитова И. А. Методические аспекты работы с учащимися-инофонами/ И.А.Шерстобитова [Электронный ресурс]<https://infourok.ru/statya-metodicheskie-osnovi-raboti-suchaschimisyaifonami-v-nachalnoy-shkole-752434.html>
49. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996.
50. Multiculturalism: New policy Responses to Diversity [Electronic resource]. Режим доступа: por-tal.unesco.org.
51. Haferd L. Just what is goal of multicultural teaching? II The Beacon journal -1991-Aug.16,p.8.
52. Hanley M The Scope of Multicultural Education// Multicultural Education, Antioch University, Seattle, 2003, №3, pp.44-49.
53. Jefferson N. Migrant Report Office - Multicultural Education, US Dpt of Education, April, 2002, p. 16-24.
54. Mary Stone Hanley. The Scope of Multicultural Education. – ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools. - EDO RC, 2002, Oct., pp. 24-29.
55. Banks James A. Allyn & Bacon. Multiethnic education: Theory and practice (2nd ed.). Newton, MA: Banks, James A. Allyn & Bacon, 1988. –p.312
56. Lynch J. Multicultural education in a global society / J. Lynch - London: The Falmer Press, 1989.
57. Ryan J. Race and ethnicity in multi-ethnic schools / J. Ryan – Multilingual Matters LTD, Clevedon-Philadelphia-Toronto-Sydney: 1999. – 218 p.
58. Sleeter C.E. Making choices for multicultural education / C.E. Sleeter, C.A. Grant - 5th ed. Hoboken (N.J.): WILEY, 2007. – 238 p.

Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна
доктор педагогических наук, профессор
кафедры методологии обучения и воспитания
Института психологии и образования КФУ

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Учебное пособие

Издательство «Отечество», 420126, г.Казань, ул.Чистопольская, д.27а

Подписано в печать 16.01.2018.Форм.бум.60 84 1/16.

Бумага офсетная. Печать ризографическая.

Печ. л.10,75.Тираж 500.Заказ №2908/1.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии «Вестфалика» (ИП Колесов В.Н.)

420111,г.Казань, ул.Московская.22.

Тел:292-98-92.

e-mail: westfalika@inbox.ru