

**Министерство образования и науки Российской Федерации
Казанский (Приволжский) федеральный университет
Институт психологии и образования
Кафедра дошкольного и начального образования**

А.М.Калимуллин

В.Г.Закирова

Л.А.Камалова

**ПОДГОТОВКА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО УЧИТЕЛЯ
В СТРАНАХ ЕВРОПЫ, США, КАНАДЕ И
АВСТРАЛИИ**

Монография

Часть вторая

Казань – 2017

УДК 378.016 (075.8)

ББК 74.484 я73

К 23

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

**Монография подготовлена в рамках исполнения САЕ
«Квадратура трансформации педагогического образования – 4Т»**

Авторы:

доктор исторических наук, профессор,
директор Института психологии и образования КФУ

А.М. Калимуллин;

доктор педагогических наук, профессор,
зав. кафедрой дошкольного и начального образования КФУ

В.Г. Закирова;

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры дошкольного и начального образования КФУ

Л.А. Камалова

К 23 Подготовка мультикультурного учителя в странах Европы, США, Канаде и Австралии: монография. – В 2 ч. Часть 2. - Казань: Отечество, 2017. – 127 с.

Данное исследование посвящено актуальной проблеме развития теории мультикультурализма в странах Европы, США, Канаде и Австралии, вопросам подготовки мультикультурного педагога в различных странах.

В монографии раскрыты концепции воспитания в многонациональной среде стран Европы, США, Канады и Австралии, сформулированы модели содержания мультикультурного образования, предложены пути воплощения мультикультурного образования на практике, приёмы и методы обучения и воспитания в поликультурной среде Европы, США, Канады и Австралии, исследованы особенности профессиональной подготовки мультикультурного учителя в разных странах.

Монография адресована преподавателям высших учебных заведений, ученым, аспирантам и магистрантам педагогического образования, учителям общеобразовательной школы, студентам, широкому кругу научно-педагогической общественности.

УДК 378.016 (075.8)

ББК 74.484 я73

К 23

© Калимуллин А.М., Закирова В.Г., Камалова Л.А.

ISBN

©Издательство «Отечество», 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ И США	10
1.1. Развитие теории мультикультурализма в странах Европы.....	10
1.2. Развитие теории мультикультурализма в Великобритании	17
1.3. Развитие теории мультикультурализма в США.....	21
1.4. Развитие теории мультикультурализма во Франции.....	27
1.5. Развитие теории мультикультурализма в Словакии.....	42
ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПЕДАГОГА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ	45
2.1. Проблема подготовки мультикультурного учителя в Великобритании ..	45
2.2. Подготовка мультикультурного учителя во Франции	47
2.3. Подготовка мультикультурного учителя в вузах Германии.....	51
2.4. Подготовка мультикультурного учителя в Словакии	56
ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО УЧИТЕЛЯ В США, КАНАДЕ И АВСТРАЛИИ	67
3.1. Общая характеристика образовательной парадигмы подготовки мультикультурного учителя в США, Канаде, Австралии.....	67
3.2. Организация мультикультурного образования в США	74
3.3. Мультикультурная подготовка учителей в Канаде	78
3.4. Подготовка мультикультурного учителя в Австралии	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	91
ЛИТЕРАТУРА	95
ПРИЛОЖЕНИЯ	103

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность данного исследования определяется сложностью ситуации в развитии образовательных систем разных стран и попыткой осмысления характерных для них трансформаций в контексте формирования современного мультикультурного мира. Характерной особенностью современного общества являются интеграционные процессы, происходящие во всех сферах жизни. Возрастающая мобильность населения приводит к превращению многих стран в мультикультурные сообщества.

Одна из возможностей реализации подготовки людей к жизни в таком обществе отражена в теории и практике мультикультурного образования, призванного воспитать мультикультурную личность, признающую культурный плюрализм, обладающей высокой культурой межнационального общения.

Вызовы современного многонационального общества нашли своё отражение в идеях и практике мультикультурного образования (multicultural education), которое призвано готовить будущего гражданина к жизни и деятельности в современных условиях, предъявляющих требования воспитания мультикультурной личности.

Для России, одной из наиболее многоэтничных и многокультурных стран мира, где общество обеспокоено вопросами национальной идентификации, поиском путей гармоничного развития и мирного сосуществования культур, обращение к проблематике мультикультурного образования за рубежом, в особенности Европы, США, Канады и Австралии, является вполне закономерным.

Потребность глубокого изучения и обобщения опыта стран-лидеров в области внедрения идей мультикультурного образования нарастает в силу того, что российская педагогика и школа остро нуждаются в разработке и внедрении оптимальной политики, теории и практики образования в условиях многоэтнического и многокультурного социума.

Страны Европы, США, Канада и Австралия среди зарубежных стран оказались пионерами при пересмотре идей и практики образования в многоэтнической и многокультурной среде в духе мультикультурализма. Необходимость изучения и использования соответствующего целесообразного зарубежного школьно-педагогического опыта тем более злободневна, если учесть, что идеи мультикультурного образования пока не находят достаточного отражения в теории и практике отечественного образования.

Степень исследованности проблемы. Анализ педагогических исследований показал, что вопросы воспитания и образования в многокультурном и многоэтническом социуме издавна занимают значительное место в научных изысканиях отечественных и зарубежных учёных.

Теоретико-методологические основы мультикультурного образования обосновываются в работах отечественных ученых Д.М.Бондаренко, Л.Ф.Гайсиной, Е.Б. Деминцевой, О.И.Кавыкина, А.И.Куропятник, В.С. Малахова, М.П. Мчедловой, Л.Р.Низамовой, Г.В.Палаткиной, И.В. Следзневского, Д.А.Халтурина, Е.В. Хахалкиной, Е.В. Хлыщевой, К.В.Теркиной, В.А.Тишкова, Ф.А.Шебзуховой, в трудах зарубежных учёных Дж. Барри, Д.Бирман, А. Бэнкса, Г. Оллпорта, С.Гранта, Д.Гилларда, С. Нието, А.Кларка, С.Конле, Д.Мартина, В.Долинска и др. В их работах обосновывается тезис о том, что исторически сложившееся многообразие национальных и этнических культур создает позитивные условия для развития поликультурного образования и педагогической поддержки детей-мигрантов в мультикультурном обществе.

Теоретические основы профессиональной подготовки учителя представлены в трудах О. В. Гукаленко, А.А.Джалаловой, А.Н. Джуриного, М. Кларина, Л.П.Коченковой, Л.Н.Куликовой, И.Я.Лернера, В.А.Сластенина. Ученые исследуют закономерности развития профессиональной готовности педагогов и студентов к деятельности в образовательной среде.

Основные идеи и принципы мигрантской педагогики раскрывают в своих трудах Е. В. Бондаревская, О. В. Гукаленко, Л. М. Сухорукова, И. В. Бабенко, М. Л. Геворкян.

Важные аспекты школьного обучения и педагогики Европы, США, Канады и Австралии исследованы в трудах В.И.Андреева, В.В.Веселовой, Н.М.Воскресенской, Б.Л.Вульфсона, А.И.Галагана, Б.С.Гершунского, А.Н.Джуриного, Г.Д.Дмитриева, В.И.Корсунова, З.А.Мальковой, Н.Д.Никандрова, В.П.Пилиповского, К.И.Салимовой, Т.А Татарашвили., Т.В.Цырлиной, И.З. Шахниной и др.

Анализ источников свидетельствует об отсутствии в отечественной и мировой педагогической литературе специальных сравнительных исследований по вопросам мультикультурного образования в Европе, США, Канаде и Австралии. Особый научный интерес представляют труды А.Н.Джуриного, где в контексте мировых тенденций развития мультикультурного образования представлены соответствующие аспекты школьной политики, педагогической теории и практики в США, Канаде и

Австралии. Ценные материалы содержат публикации отечественных ученых по отдельным вопросам этнокультурного и мультикультурного образования в США, Канаде, Австралии (А.А.Волкова, Н.М.Воскресенская, О.Г.Гаганова, Г.Д.Дмитриев, Р.З.Хайруллин и др.).

Концепции мультикультурного образования в Европе, США, Канаде и Австралии зародились в русле педагогики позитивизма, прагматизма, социал-реконструктивизма, где формулировались идеи либерализма и гуманизма (С.S.Pierce, W. James, J.Royce, J. Dewey, M.G. White).

Значительную ценность для понимания современных идей и концепций мультикультурного образования в Европе, США, Канаде, Австралии представляют труды зарубежных ученых, в первую очередь американских, канадских и австралийских.

Развитие концепций воспитания в многонациональной среде в странах Европы, США, Канаде и Австралии во многом опирается на труды американских теоретиков (J. Badets, J.Banks, C.Bennet, R.Garcia, C.Grant, J.Gay, M.Gibson, G. Giroux, D.Goldnik, J.Cummins, L.Lippmann, J.Lynch, M.Lupul, S.Marginson, J.G.Marshall, D. Mossenson, S.May, S.Nieto, D.Ravitch, R.Sacs, C.Sleeter и др.). Весомый вклад внесли и учёные Австралии - М. Curray, B.Elasky, T.S.Elliot, J.Marshall, R.Morginson, J.M. Moody, J. Sachs, R. Sykes, J.J. Smolicz., R.Taft, J.Wood, а также Канады - M.Ashworth, J.W.Berry, D.S. Conner, P.Gorski, F.Henry, R. Kalin, M.Ledoux, M.Lupul, K.A. MacLeod., K.Moodley, S. V. Morris, K.A. McLeod, J. Porter, R.J.Samura, D.Taylor, C.Tator.

В трудах этих ученых представлены философские, культурологические и педагогические основы, уточняются понятия, цели, принципы, сформулированы модели содержания мультикультурного образования, предложены пути воплощения мультикультурного образования на практике, приёмы и методы обучения и воспитания в поликультурной среде, обозначены критерии эффективности мультикультурного образования.

Проблема исследования обусловлена кризисом образования в гетерогенной культурной среде, несоответствием потребностей и реальности образования в многокультурном и многоэтническом социуме, противоречием между необходимостью формулирования новой системы идей, воспитания и обучения с учетом многокультурности и многоэтничности состава социума и отсутствием соответствующего обобщённого педагогического знания и опыта.

Цель исследования: сравнительное изучение теоретического, законодательного и практического уровней, общего и особенного в развитии мультикультурного образования в странах Европы, США, Канаде и Австралии.

Объект исследования: педагогическая мысль, образовательная политика, учебно-воспитательные заведения Европы, США, Канады и Австралии.

Предмет исследования: мультикультурная составляющая педагогических идей и концепций, школьной политики, практики образования в странах Европы, США, Канаде и Австралии.

Задачи исследования:

1. Изучить социально-политические условия становления мультикультурного образования в странах Европы, США, Канаде и Австралии.

2. Исследовать реформирование нормативной государственной базы образования и изменения школьной политики в странах Европы, США, Канаде и Австралии в духе мультикультурализма.

3. Исследовать философские, культурологические и социологические основы мультикультурного образования в научной мысли Европы, США, Канады и Австралии.

4. Изучить генезис основных концепций мультикультурного воспитания в Европе, США, Канаде и Австралии.

5. Проанализировать и научно оценить содержание и масштабы мультикультурного образования в деятельности учебно-воспитательных учреждений в США, Канаде и Австралии.

6. Выявить общее и особенное в теории и практике мультикультурного образования в странах Европы, США, Канаде и Австралии.

7. Выявить целесообразный для отечественной науки и образования методический опыт педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде в странах Европы, США, Канаде, Австралии.

Источниковедческая база исследования: законодательные акты в области образования; программно-методическая педагогическая документация; статистические сборники («Statistical Abstract of the United States», «The National Data Book»); монографии, другие научные исследования ученых США, Канады и Австралии; российские и зарубежные периодические издания («Педагогика», «Социально-гуманитарные знания», «США. Канада», «Новые ценности образования», «Вопросы психологии», «Образование в современной школе», «American Educational Research Journal», «Anthropology and Education Quarterly», «Australian Journal of Education», «Canadian Studies», «Comparative Race and Ethnic Studies», «Journal of Teacher education», «Educational Practice and Theory», «Citizenship Education for a New Age» и др.).

Монография адресована преподавателям университетов, педагогических вузов и колледжей, ученым, психологам, аспирантам и магистрантам педагогического образования, руководителям общеобразовательных школ, учителям начальной и средней школы, студентам, педагогам дополнительного образования, воспитателям, широкому кругу научно-педагогической общественности.

ГЛАВА 1. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ И США

1.1. Развитие теории мультикультурализма в странах Европы

В современном обществе для решения проблем, связанных с миграцией и их последствиями, особой популярностью пользуются два подхода – мультикультурализм и ассимиляция. Цели данных моделей едины – создание интегрированного общества, в котором конфликты на почве иноэтничности и инокультурности отсутствуют или минимальны. При этом ставка на ассимиляцию происходит тогда, когда представители того или иного этноса обладают в обществе маргинальным статусом [18, с. 168].

Основной принцип политики мультикультурализма – это сохранение национальной и культурной идентичности мигрантов, что, в свою очередь, нередко предполагает определенную дистанцированность между мигрантами и коренным населением. Политика ассимиляции базируется на необходимости слияния мигрантов с принимающим обществом [59, с. 213].

Термин «мультикультурализм» изначально применялся для определения политики канадского правительства как ответ на квебекский, французский сепаратизм [38, с. 63]. Прорыв в сферу государственной политики мультикультурализм совершил в 60-е года XX века в США, вытеснив идеологию «плавильного котла» [49, с. 87], определив вопрос о борьбе негров за гражданские права [45, с. 201-202].

В Европе изначально преобладала ассимиляционная модель, постепенно страны Западной Европы отказываются от ассимиляционистской парадигмы, проводя политику культурного плюрализма, называя ее «мультикультурализмом» [63, с. 52]. В качестве официальной государственной политики Европы мультикультурализм выступил в 80-е годы прошлого века [32, с. 133]. Импорт мультикультурализма в Европу был связан с возникновением идеи о позитивной дискриминации, подразумевающей предоставление различных льгот и привилегий меньшинствам с целью уравнивания их возможностей с возможностями большинства [35, с. 63].

В западноевропейских странах мультикультуралистский дискурс поначалу воспринимался как продукт интеллектуального импорта. Поскольку в Европе исторически не было репрессивной практики по отношению к меньшинствам, то культурное разнообразие в этих странах долгое время вообще не получало публичной артикуляции. В одних случаях считалось, что мигранты намерены культурно ассимилироваться в политическое сообщество (модель Франции). В других случаях проблема

включения мигрантов в национальное сообщество не ставилась, так как предполагалось, что мигранты – гости, приехавшие работать, которым предстоит вернуться на Родину (модель Германии) [43, с. 50]. Третий вариант предусматривал формирование постколониального общества (модель Великобритании) [43, с. 63]. Особое внимание в данном случае заслуживает категория партнерства, реализация которой направлена на привлечение представителей этнических кругов к полноценной деятельности в рамках британского общества [52, с. 37].

Конструктивная политика сознания мультикультурного общества базируется на теориях Ч. Тэйлора, У. Кимлики, Ю. Хабермаса, Ч. Кукатаса и др. В понимании Ч. Тэйлора мультикультурализм – это форма самоутверждения, это не только борьба индивидов за признание, но и требование признания оригинальности, своеобразия и равнозначности групп [49, с. 52].

Основой теории американского мультикультурализма и мультикультурного гражданства У. Кимлики является утверждение принципов либерализма [18, с. 256], которые, по его мнению, представляют собой залог стабильности и процветания общества [21, с. 64].

Современный немецкий философ Юрген Хабермас определяет мультикультурализм как особую форму интегративной идеологии, посредством которой полиэтничные государства, поликультурные национальные общества реализуют стратегии социального согласия и стабильности на принципах равноправного сосуществования различных форм культурной жизни, что позволяет определить мультикультурализм как «политику признания» [68, с. 127].

Американский политолог Чандрэн Кукатас выделил пять возможных вариантов реакции общества на проблему вынужденного столкновения культурных парадигм (изоляция, ассимиляция, «мягкий» мультикультурализм, «жесткий» мультикультурализм, апартеид). По его мнению, изоляционизм отражает стремление государственной политики сохранить существующие социальную структуру и привилегии. Ассимиляция рассматривается ученым как альтернатива изоляционизму, сменяющая стратегию запрета иммиграции политикой культурного патронажа, при которой мигрантам предъявляются требования влиться в культурное пространство принимающего государства и принять систему его ценностей. «Мягкий» мультикультурализм предполагает поддержку общего культурного поля, проповедует равное и равное отношение к этническим культурам, которые хотят сохранить локальное своеобразие. «Жесткий» мультикультурализм рассматривается как альтернатива изоляционизму,

ассимиляторству и позиционирует всестороннюю поддержку культуры меньшинств, укрепляя и поддерживая ее. Апартеид направлен на искусственную дифференциацию этнических общностей и препятствует межкультурному и межэтническому смешению [37].

Среди российских исследователей феномена «мультикультурализм» отметим В.А. Тишкова, Э.А. Паина, В.С. Малахова, Е.Н. Пец, В.Ю. Сморгунова, О.Б. Неменского. При рассмотрении проблем, связанных с культурным многообразием, В.А. Тишков акцентировал внимание на том, что мультикультурализм – это не только момент фиксации и признания в обществе наличия культурных различий, но и «концептуальная позиция в сфере политической философии и этики», находящая свое выражение в правовых нормах, общественных институтах, повседневной жизни людей [65, с. 179].

Э.А. Паин определяет мультикультурализм как проявление кратковременной «обратной волны», завершающей цикл индустриальной модернизации [53, с. 11].

По мнению В.С. Малахова, мультикультурализм обозначает, как минимум, две вещи. Первая – это факт культурного многообразия, будь то этническое, конфессиональное, жизненно-стилевое разнообразие и будь оно обусловлено исторической разнородностью общества или миграцией; вторая – это способ обращения с этим фактом, с этой реальностью [45].

Е.Н. Пец предполагает, что мультикультурализм представляет собой концепцию общества, в которой постулируется культурное многообразие, обеспечивающее развитие, интеграцию и защиту прав представителей разных культурных групп [56, с. 74].

По мнению В.Ю. Сморгуновой, мультикультурализм не сводится только к принятию и признанию культурных особенностей различных этнических групп, это признание самого феномена культурного многообразия, которое проявляется в этническом, религиозном, образовательном, профессиональном, социальном, демографическом, гендерном своеобразии населения любого государства [62, с. 202].

О.Б. Неменский отмечает, что формула мультикультурализма заключается в интеграции без ассимиляции, в которой нет господствующей культуры [49, с. 54].

В современном обществе мультикультурализм развивается как дискурс и идеология успешного сосуществования множественных культур. Для России как активного участника миграционного обмена и страны с культурным разнообразием особый интерес представляет мультикультурная позиция современной Европы, отражающая ее миграционную политику.

В конце прошлого века страны Европы еще не считали себя иммигрантскими, и поэтому идеология мультикультурализма была воспринята позитивно не только из-за потребности в привлечении дешёвой рабочей силы, но и из-за определённого состояния общественного мнения. В большинстве стран Западной Европы, объявляя мультикультурализм официальной политикой государства, представители органов власти руководствовались позицией улучшения управляемости новыми, слабо ассимилированными иммигрантскими общинами, не обращая внимания на обратную сторону политики мультикультурализма, заключающуюся в том, что при такой политике человек вынужден был делегировать свои полномочия этноконфессиональной группе и его отношения с государством становились ею опосредованы [46, с. 61].

В Европе политика мультикультурализма успешно просуществовала до начала XXI века. В последние годы европейский опыт мультикультурализма стал подвергаться критике, как со стороны политиков, так и со стороны общественности.

В европейских политических кругах политика мультикультурализма ставилась под сомнение с консервативной и либеральной точек зрения. Консервативная критика исходит из необходимости замены мультикультурализма на монокультурализм. Эта идея базируется на принципе традиционализма большинства и настаивает на законодательно закреплённых привилегиях для доминирующих культурных групп. Консервативной критике политики мультикультурализма придерживаются неонацисты в Германии, ультраправые партии во Франции – «Национальный фронт», в Великобритании – Партия независимости Соединенного Королевства, получившие существенное количество мест в Европарламенте на выборах 2014 года [61].

В то же время официальная позиция стран ЕС (Германия, Франция, Великобритания) ближе к либеральной критике мультикультурализма, которая заключается в сохранении культурного многообразия. Однако зачастую такое сохранение своеобразия отнюдь не добровольно и происходит под давлением общин, вступая в противоречие с правами других людей и принципом равноправия, гражданской сущностью современного общества [39].

Политика мультикультурализма на Европейском континенте на протяжении многих лет выступала в роли политической технологии борьбы за голоса избирателей. Активным толчком в обсуждения проблем мультикультурализма послужили публикации Тило Саррацина «Германия – самоликвидация» (2010 год) и Хайнца Бушковского «Нойкёлльн повсюду»

(2012 год), критикующие политику мультикультурализма в Германии. Основываясь на статистических данных, Т. Саррацин прогнозирует ликвидацию Германии, обосновывая свои выводы демографическим упадком коренного населения и постоянным ростом иммигрантов, не стремящихся интегрироваться в немецкое общество [60, с. 216-238]. Х. Бушковский в своей книге «Нойкёлльн повсюду» описывает жизнь берлинского района Нойкёлльн, исходя из своего опыта работы мэром. Район Нойкёлльн он характеризует как край цивилизации, заселенный не желающими работать мусульманскими семьями, живущими на пособия. Дети мигрантов не желают получать образование, не разговаривают на немецком языке и воспитываются с навязыванием образа врага «ненавистные немцы» [65, с. 54-55].

Бурные дебаты общественности о несостоятельности и утопичности политики мультикультурализма подкрепили официальные заявления политических лидеров Германии, Франции и Великобритании с заголовками «провал мультикультурализма» [56] (канцлера Германии, президента Франции, премьер-министра Великобритании). Все они использовали слово «провал», оценивая мультикультурализм исключительно как особую политическую стратегию, то есть, говоря об ошибочном, неверно выбранном государственными деятелями принципе организации взаимодействия разных этнических, расовых и религиозных общин [18; 22; 29]. По сути, три европейских политика говорили только о мультикультурной дезинтеграции своих стран [57, с. 14].

Е.В. Андреев, исследуя провал государственной мультикультурной политики в Европе, отмечает, что проблемы современного мультикультурализма с точки зрения идеологии заключаются в европейском либерализме, позволившем мигрантам требовать и добиваться особых прав, получая всякую поддержку от апологетов либерализма [8, с. 71].

Таким образом, современная мультикультурная политика европейских государств находится в противоречии между включением иммигрантов в свое национальное пространство или их исключением, то есть, чтобы восполнить демографические пробелы, миграционная политика ЕС в мультикультурном контексте нацелена на внедрение иммигрантов в свой культурный контекст. С другой стороны, применяя «сдержанную» политику интеграции, страны ЕС имеют своей целью сохранить культуру национального большинства, приумножая численность путем принятия новых групп меньшинств, не выходящих за рамки национальной культуры и общей гражданской идентичности.

В то же время выборы 2014 года в Европарламент показали на развитие ситуации, при которой в скором будущем у власти национальных государств могут быть ультраправые силы [37]. Такая тенденция может привести к смене политики мультикультурализма на политику монокультурализма, набирающую все большую популярность в радикально настроенной современной Европе.

Проблематика идей мультикультурализма продолжает не только будоражить европейское политическое пространство, но и активно вторгается в российский контекст.

По мнению И.Б. Орловой, европейская концепция мультикультурализма стала частью идейного багажа либерального реформирования российского общества в последние два десятилетия [52]. А.Г. Нестерова считает, что «российское общество изначально формировалось как мультикультурное» [50, с. 133]. Р.Э. Бараш подчеркивает, что российское законодательство исходит из коллективистской интерпретации мультикультурализма [10, с. 11]. Однако это не совсем так, так как Федеральные законы РФ нацелены на сохранение и развитие коренных малочисленных народов, в частности Федеральный закон «О языках и народах Российской Федерации» от 25 октября 1991 года №1807-1 [5]; Федеральный закон «Об образовании» от 10 июля 1992 года №3266-1 (ст. 6) [3]; Федеральный закон «О национально-культурной автономии» от 17 июня 1996 года №74-ФЗ [4]; Федеральный закон «О гарантиях прав коренных малочисленных народов» от 30 апреля 1999 года №82-ФЗ [6]; Федеральный закон «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» от 9 октября 1992 года №3612-1 [7]. Мультикультурализм же предполагает иммигрантское общество, а Россия таковым не является. Однако миграционная реальность России создает все условия для мультикультурного подхода.

При увеличении миграционных потоков перед Россией нависает угроза в трансформации императива сохранения различных культур, понимаемых исключительно в фольклорно-этнографическом проявлении в политику мультикультурализма. Во избежание негативных последствий применения идей мультикультурализма в ЕС государственная миграционная политика России не должна отходить от принципов Всеобщей декларации прав человека в сторону прав и свобод этнических групп.

Таким образом, мультикультурный опыт политики ведущих стран ЕС, показывает на то, что в Германии, Франции и Великобритании сформировался новый европейский класс, не желающий интегрироваться в социальную систему Старого Света. Политика мультикультурализма,

проводимая в этих странах воспринимается «новыми европейцами» как возможность противостоять принявшему их обществу, а непрерывные связи со своей Родиной позволяют не только сохранять свою культурную идентичность, но и навязывать богатому «северу» соблюдение традиций и обычаев бедного «юга». Упорное нежелание мигрантов интегрироваться в окружающую действительность формирует враждебное отношение ко всем представителям национальных меньшинств, провоцируя вспышки межэтнических столкновений и конфликтов, на что в России необходимо обратить внимание.

Оценивая сложившуюся ситуацию миграционной напряженности в Европе отметим, что внедрение политики мультикультурализма не допустимо в российский контекст даже при активном функционировании гражданского общества, поскольку с увеличением инокультурных мигрантов на территории Российской Федерации, тем более при их государственной поддержке, межэтническая напряженность будет только возрастать, что делает невозможной реализацию политики мультикультурализма в российском социуме.

Идеология мультикультурализма предполагает сохранение национальной и культурной идентичности мигрантов. В условиях постоянно нарастающего миграционного потока, отсутствие общей культуры приводит к трансформации сфер общественной жизни, провоцируя конфликтные ситуации на межнациональной и межконфессиональной почве [62].

Идея мультикультурализма предполагает культурный плюрализм, значит, государства должны обеспечить всем этносам и культурам одинаково равное положение [10, с. 44]. Таким образом, обозначенные обстоятельства вызывают весьма неоднозначное отношение к необходимости внедрения политики мультикультурализма в России.

Перед государствами, ощущающими демографический кризис, к которым относятся страны ЕС и Россия, давно стоит дилемма о необходимости миграции. С одной стороны, возникают опасности социально-политических последствий, с другой стороны, возможности демографического восполнения населения и экономического развития страны. Поэтому проблема баланса максимизации выгод и минимизации рисков от миграции остается основным трудно разрешимым вопросом современности [20, с. 147].

Опыт политики мультикультурализма стран ЕС, столкнувшихся с дефицитом трудовых ресурсов и, как следствие, вынужденным привлечением мигрантов, позволяет России осмыслить происходящее и избежать ошибок при реализации миграционной политики.

Необходимо обратить внимание на то, что в Посланиях Президента Федеральному Собранию особое внимание уделяется вопросам миграционной политики и ее роли в общегосударственной стратегии. Впервые оценка миграционных процессов с позиции национальных интересов российского общества прозвучала в Послании Президента от 12 декабря 2012 года, в котором глава государства акцентировал внимание на выправлении демографической ситуации не путем привлечения внешней миграции, а путем использования внутренних резервов страны и ее национально-культурного потенциала [1; 2].

В заключение можно согласиться с предположением американского политолога Фрэнсиса Фукуямы о том, что мультикультуралистская модель, основывавшаяся на признании прав отдельных сообществ, не работает с появлением иммигрантских групп, которым чужды либеральные ценности. Поэтому на смену этой модели должна прийти энергичная политика по интеграции иммигрантов в доминирующую либеральную культуру в качестве отдельных личностей, а не социокультурных групп [95].

Необходимо понимать, что обязательным условием существования нации является культурная унификация, которую подрывает мультикультурализм, принося массу межэтнических проблем вместо ожидаемой интеграции.

1.2. Развитие теории мультикультурализма в Великобритании

Развитие мультикультурализма в Великобритании приспособило этнические тождества как часть новой нации, но новое обозначение вокруг идентичности веры поднимает две новые проблемы [79]. В современной мусульманской литературе пишется, что «в атмосфере недоверия и страха очень тяжело для некоторого числа мусульман проводить свои разнообразные церемонии и вступать в диалог друг с другом и с обществом на Западе» [97].

Ученые подчеркивают, что международная миграция породила два культурных парадокса. Первый заключается в том, что вместо того, чтобы пустить корни в новой стране, современные мигранты культурно и социально «замыкаются». Они формируют закрытые сообщества. Второй – в том, что в таких сообществах культура противоречива, открыта, изменчива и подвижна, но в то же время несет в себе огромную эмоциональную и моральную силу [94].

Борьба британской мусульманской диаспоры за признание в условиях локального расизма и мировых межнациональных конфликтов иллюстрирует

необходимость более широкого применения концепции мультикультурализма в Великобритании.

В Великобритании пакистанцы живут на границе трех миров: южноазиатского, с его культурой веселья и смеха, ярких цветов и запахов, музыки и танцев; исламского, с его утопическим видением духовного порядка; и национального пакистанского, с его семейными и общинными традициями, устоявшимся отношением к другим народам, к постколониальному международному сообществу, Британскому Содружеству, демократии и справедливости [76].

В Великобритании именно ислам стал почвой для призывов к мультикультурному обществу [89]. Пока в 1988 г. «Дело Рушди» не «взорвало» общественность, национализм и религия – быть британцем или мусульманином – не сталкивались. Борьба за права мусульман не подразумевала совмещения и того и другого. «Дело» впервые показало, что мигранты из мусульманских стран кардинально отличаются от других послевоенных иммигрантов. Дело Рушди стало важнейшим событием глобального масштаба, спровоцировавшим дебаты на тему мультикультурализма во всем мире.

В эпоху международной миграции и размытых границ мультикультурализм – скорее постоянно видоизменяющийся исторический процесс переговоров между гражданами различных стран в контексте национальных и межнациональных конфликтов, часто помимо воли участников.

Европейские страны в начале 70-х гг. XX века выработали элементы политики мультикультурализма, которая должна была регулировать возникающие проблемы межэтнических отношений. На примере Великобритании хотелось бы рассмотреть данную политику поподробнее.

Британская политика мультикультурализма предполагает полное признание государством сосуществующих в рамках национального сообщества многочисленных общин, официально названных этническими меньшинствами. Они имеют полное право жить в своём кругу, сохраняя культурное наследие, национальные черты, привычные обычаи и семейные связи, а также отстаивать свои права на общенациональном уровне [8, с.77].

На территории Соединённого Королевства проживает огромное количество выходцев из стран Африки и Ближнего Востока, которые в свою очередь являются как легальными, так и нелегальными мигрантами. Большинство иммигрантов исповедует ислам. Сейчас общая численность мусульман на территории Великобритании составляет примерно 2 млн человек, что составляет 3–4 % от всего населения страны [79].

Причиной подобного развития ситуации в Великобритании является неуклонно снижающийся уровень рождаемости у коренных британцев. В 2000 г. в Англии и Уэльсе родилось на 17400 детей меньше, чем в 1999 г. [97, с. 36].

Группируясь вокруг мечетей, которых в настоящее время насчитывается около тысячи, мусульмане стали подчёркивать не только своё культурное своеобразие, проявляющиеся во внешних признаках, но и стремление ко всё большей автономии от властей. Этому способствовало формирование общинной элиты [96, с. 77]. В 1987 году требования мусульманских общин стали касаться уже политической сферы, а на выборах 1987 и 1988 годов 24 исламских ассоциации впервые подписали избирательный буклет «мусульманский голос», названный ими «хартией мусульманских требований» [96, с. 78]. Для участия в выборах мусульманами была создана Исламская партия Британии. Представители её не смогли пройти в парламент, так как избирательная система Англии носит мажоритарный характер. Однако на местном уровне они смогли добиться заметной активности, и в настоящее время значительное число муниципальных советников и работников администрации, отвечающих за межрасовые отношения, являются выходцами из различных комитетов и организаций, созданных при мечетях [96, с. 178].

Крупными иммиграционными центрами являются такие промышленные зоны, как Бирмингем, Ковентри, Престон, Ланкастер, Манчестер и Брадфорд. Брадфорд стал одним из главных центров исламской оккупации во всей Европе: здесь проживает около 80 тыс. мусульман, что составляет примерно 16 % населения города [98, с. 43].

Наряду с политическими требованиями мусульманские общины стали претендовать на получение полного религиозного образования в средних школах или полного финансирования со стороны муниципальных властей специальных мусульманских школ. Был создан даже специальный орган – Национальный мусульманский Совет по образованию в Соединённом Королевстве. Одними из первых достижений этого Совета было включение в школьное меню мяса животных, забитых с ритуальными нормами – халал [100, с. 77]. Такое решение вызвало широкий резонанс со стороны родителей христиан и организации по охране животных. В дальнейшем комитет по образованию рассмотрел вопрос о финансировании частных мусульманских школ. Комитет нашёл положительные аспекты в существовании отдельных школ для мусульманских детей – рост численности детей иммигрантов в британских школах практически спровоцировал кризис образования. Преподаватели столкнулись с низким уровнем образованности этих детей.

Они отставали по развитию от английских ровесников. В итоге местные власти пошли на уступки мусульманскому Совету, и государство спонсирует большинство таких школ [100, с. 80].

Помимо этого в некоторых районах Великобритании, таких как Манчестер, Рушольм существует бытовое противодействие и конфликт между индийцами и пакистанцами, которые борются за успехи и дальнейшее развитие своих ресторанов и магазинчиков [98, с. 43]. Также в последние годы накаляются отношения между молодым и старым поколением мусульман. Новое поколение стремится установить в данных районах «традиционные мусульманские порядки», а старшее поколение стремится сохранить продажу алкогольной продукции в своих ресторанах и магазинах [98, с. 43]. Такие «страсти» особенно накаляются во время мусульманских праздников. Невольными свидетелями таких локальных конфликтов являются коренные жители Великобритании.

Особое внимание в Англии сейчас уделяется проблеме мошенничества с видом на приобретение постоянного жительства на территории государства. Премьер-министр Великобритании Д. Кэмерон заявил, что намерен сократить число обосновывающихся на ПМЖ иностранцев, не входящих в ЕС. Он привёл в качестве примера случай, произошедший с пакистанцем. Чтобы получить вид на жительство, он заключил брак с гражданкой Великобритании и в скором времени развёлся с ней, уже получив необходимый документ. Затем вернулся на свою историческую родину и там повторно женился и подал ходатайство о предоставлении супруге аналогичного вида на жительство [38]. Камерон заявил, что отныне все желающие получить вид на ПМЖ должны обладать достаточными финансовыми средствами и уверенно владеть английским языком. Для решения данного обещания был введён 45-минутный тест, состоящий из 24 вопросов, которые касаются истории Соединённого Королевства (стоимость процедуры составляет 34 фунта стерлингов). Такое тестирование было введено в действие с 1 ноября 2005 года [63].

Также власти Великобритании планируют ввести денежные компенсации нелегальным мигрантам и лицам, которые ищут политического убежища на территории страны. Это денежное пособие в сумме три тысячи фунтов стерлингов будет выплачиваться тем, кто добровольно покинет Великобританию. Семья, состоящая из четырёх членов, получит пособие в размере восьми тысяч фунтов стерлингов наличными плюс в дальнейшем ещё четыре тысячи на получение профессии и образования. Это первый случай в истории, когда людям, претендующим на получения убежища, предлагают деньги за то, чтобы они добровольно покинули страну. Вдобавок

ко всему правительство обязуется оплатить расходы на транспорт. Учёные подсчитали, что эта затея может обойтись английским финансам в 6,2 млн фунтов стерлингов [97].

Хотелось бы сказать о том, что все конфликты, которые возникают на территории Соединённого королевства, не имели бы значения без тех событий, которые произошли в начале XXI века. На рубеже веков межэтнический конфликт между мигрантами с Востока (в первую очередь мусульманской диаспорой) и носителями западных ценностей является наиболее острой проблемой информационного общества, далёкой от практического решения. Примерами такого конфликта может являться событие, которое произошло 7 июля 2005 г. В это время в лондонском метрополитене прогремел взрыв. Данный теракт унёс жизни 52 человек и 700 человек получили ранения разной тяжести [86]. Масштабами террористического акта были поражены Великобритания и вся мировая общественность в целом. Кроме того, большой резонанс в обществе вызвал тот факт, что террористы оказались гражданами Великобритании [90, с. 100]. Очевидно, что теракты и волнения – не только открытый вызов обществу со стороны ультрарадикалов. Это одновременно и проявление латентного конфликта, сформировавшегося в конце XX в. и породившего алармизм.

Таким образом, можно говорить о том, что данная проблема, касающаяся мигрантов, так и остаётся нерешённой, даже в условиях нововведений в миграционную политику XXI века.

1.3. Развитие теории мультикультурализма в США

Понятие "Поликультурное образование" (multicultural education) впервые появилось в США. История американского поликультурного образования подробно представлена в трудах признанного ученого Карла Гранта. Его работы [80] дают возможность представить историю возникновения и этапы трансформации поликультурного образования в США.

На первом этапе (1930—1940) поликультурное образование развивалось в рамках межкультурного движения. С 1930-х гг. в США стало проявляться стремление различных социальных групп и педагогической общественности облегчить адаптацию иммигрантов, содействовать их американизации и научить их полной лояльности своей новой родине – усвоению таких американских ценностей, как "свобода", "справедливость" и "равенство". Принятый в 1924 г. Закон о квотах (National origins quota act) устанавливал ограничения на ежегодный въезд в США до: 127 000 иммигрантов из стран Западной и Северной Европы, 24 000 – из стран

Восточной и Южной Европы. Волны иммигрантов в 1920—1940-е гг. постепенно стали изменять социальную структуру США. Появившееся вместе с этими изменениями межкультурное движение стремилось обеспечить признание культур иммигрантов в процессе их социальной адаптации: проводился выпуск газет на родных языках иммигрантов, осуществлялись разработка и внедрение мероприятий по американизации мигрантов в общинах и школах [100].

Речь шла в основном об иммигрантах из стран Западной Европы, об их культурах и вкладе в развитие мировой культуры в целом и культуры США в частности. В итоге были уточнены представления о национальностях, процессах иммиграции, особенностях социальной мобильности и др.

Однако стало очевидным, что признание культурного многообразия сталкивается с серьезными трудностями: многие представители групп WAPS – Whites, Anglo-Saxons, Protestants (белые, англосаксы, протестанты) яростно сопротивлялись признанию равноправия других групп. При этом многие из вновь прибывающих мигрантов не признавали ценности культурного многообразия, стремились к самоизоляции внутри своих диаспор. Педагоги и общественные деятели поликультурного образования на этом этапе встречали массовое непонимание, вынуждены были проявлять выдающееся упорство, много и напряженно работать. Традиционная система образования того времени успешно формировала у подрастающих поколений монокультурное мировоззрение общественной стратификации и сегрегации как естественной нормы.

На втором этапе трансформации поликультурного образования в США (середина 1940-х – 1950-е гг.) поликультурное образование развивалось в рамках межкультурного образовательного движения. Структурные сдвиги в экономике в период Второй мировой войны привели к значительной миграции работников из сельских районов в города, многие из мигрантов были афроамериканцами. Кроме того, массово возвращавшиеся афроамериканские солдаты, боровшиеся против фашизма за свободу граждан европейских стран, стали требовать соблюдения их собственных гражданских прав внутри США.

Значительные изменения в социальной структуре привели к росту расовой напряженности. В 1944 г. серьезные расовые волнения произошли в Детройте. Это привело к активному созданию общественных организаций, выступающих за равноправие чернокожих – их было создано более 400. В то же время наступившая эпоха холодной войны и идеологического противостояния США и СССР содействовала развитию идей равноправия "цветного" населения Америки, так как вынуждала власти США признать,

что продолжающееся существование расовой дискриминации здесь, у себя дома, ставит под угрозу весь смысл американской внешней политики [33].

Межгрупповое образовательное движение было направлено на решение проблем и вопросов, стоящих перед группами людей различных рас. "Черные" и вслед за ними "белые" стали все чаще осуждать проявления расистской идеологии в американских школах и средствах массовой информации. В академической среде стали обсуждаться такие понятия, как "ассимиляция", "социальная и культурная идентичность", "продуктивность контактов". В Гарвардском, Чикагском и Нью-Йоркском университетах начали проводиться систематические исследования причин межгрупповой напряженности. Результаты исследований публиковались в многочисленных статьях и монографиях. Особо выделяется вышедшая в 1954 г. работа Г. Оллпорта "Природа предрассудков" [80].

Выявление социально-психологических закономерностей межгрупповой напряженности привело к разработке школьных учебных программ для обучения межгрупповой толерантности и ненасильственного разрешения конфликтов. Учебные программы были сосредоточены на четырех направлениях, в которых наиболее значительно формируются стереотипы и предрассудки:

- 1) различия в стилях жизни в семье;
- 2) различия в образах жизни в общинах;
- 3) незнание общеамериканской культуры;
- 4) развитие мирных отношений между людьми.

Кроме того, разрабатывались учебные программы по борьбе с расовой напряженностью и информированию групп друг о друге. Сторонниками идей регулирования межгрупповых отношений в образовании стали такие антропологи и социальные психологи, как Курт Левин, Маргарет Мид, Фрэнк Боас, Ральф Эллисон, Кеннет Кларк и др. В эти годы было выявлено, что предрассудки и даже враждебность "белых" американцев к "цветным" обладают повышенной устойчивостью и преодолеваются с огромным трудом. И хотя основная тенденция в сфере образования послевоенного десятилетия была сосредоточена на минимизации культурных различий, в учебных программах и образовательном процессе этого времени "цветные" дети представлялись как экзотичные или в лучшем случае игнорировались.

В 1950-е гг. вместо понятия "ассимиляция" все чаще стал обсуждаться новый концепт – "культурный плюрализм". В частности, научная школа Г. Каллена отстаивала идею, что культурное, этническое разнообразие и уважение этнических и расовых различий укрепили и обогатили американское общество; что принципиально совместимы друг с другом такие

установки, как "признание культурного и этнического разнообразия" и "гордость за свою страну". Однако это касалось лишь культур иммигрантов из Западной и Восточной Европы, а не афроамериканцев, мексиканцев и коренных индейцев.

Третий этап развития поликультурного образования в США (середина 1950-х – середина 1960-х гг.) проходил в рамках Движения за гражданские права, которое включало действия разных социальных групп для преодоления законов и традиций разделения "черных" и "белых". За десятилетие движение сумело добиться важнейших решений судов и изменений в законодательстве, направленных на ликвидацию сегрегации в Соединенных Штатах: решение Верховного суда в деле "Браун против Совета по образованию" (1954) отменило образовательную доктрину "раздельное, но равное"; Закон о гражданских правах (1964) запретил дискриминацию в сфере занятости и местах общественного пользования, Закон о правах (1965) восстановил право голоса любого гражданина, Закон о запрете дискриминации при продаже или аренде жилья (1968) отменил сегрегацию в жилищной сфере [100].

В результате в общественном сознании стала укрепляться идея, что все граждане США, независимо от цвета кожи, проживающие на севере, юге, востоке или западе, юридически равноправны. И хотя Движение за гражданские права не преодолело многих нюансов дискриминации в обществе, его значение состоит в продвижении идеи поликультурного образования как социального инструмента формирования равноправного общества. Разные социальные группы, в том числе женщины, инвалиды, малоимущие, сексуальные меньшинства, были воодушевлены действиями афроамериканцев и их сторонников, и также активизировали усилия в борьбе за свое равноправие [80].

Четвертый этап развития поликультурного образования в США (1960—1970-е гг.) получил название "Движение этнических исследований". Начиная с 1968 г. в кампусах Беркли и Калифорнийского университета в Санта-Барбаре, и затем во многих университетских городках по всей стране "цветные" студенты стали требовать более широкого доступа к высшему образованию, найма "цветных" преподавателей, а также создания программ, которые получили общее название "Этнические исследования". Это такие программы, как "Черные исследования" (афроамериканские исследования, африканские исследования), "Чикана" (исследования мексиканских американцев, пуэрториканские исследования), "Исследования американских индейцев", "Исследования азиатских американцев" и др. Эти программы знаменуют начало поликультурных учебных реформ в системе высшего

образования. За 25 лет, несмотря на пики и спады, этнические исследования, этнические программы и департаменты выжили и расширились в сотни раз. Они подготовили значительный объем новой информации.

В это время начали проводиться исследования содержания имеющихся учебников и дидактических иллюстраций с точки зрения наличия в них культур разных этнических групп (Дж. А. Бэнкс, 1969) [75].

Некоторые издатели стали печатать по два варианта одного и того же учебника: один для школ южных штатов, второй – для северных. Совет по учебникам в Нью-Йорке, отбирая учебные пособия для крупнейшей государственной школьной системы Нью-Джерси, признал одну серию учебников как лучшую на рынке, но отклонил ее из-за того, что издатели использовали "стереотипы среднего белого класса" и не включили ни одной иллюстрации, связанной с меньшинствами [66].

Ряд российских исследователей, анализируя тенденции развития поликультурного образования в США, называют этот этап "полиэтническим образованием", или "кросс-культурным образованием" [20]. Однако в научных публикациях в США в 1960—1970-е гг. данные термины стали использоваться в связи с косностью научной элиты. По этому поводу К. Грант писал: "В научных статьях рецензируемых журналов было невозможно использовать термин "поликультурное образование", так как редакторы журналов и научные рецензенты имели устойчивое предубеждение о вреде отхода от идеологии ассимиляции. Поэтому для опубликования статей они требовали заменять термин "поликультурное образование" на другие – "кросс-культурное образование", "этнические исследования", или "диверсификация". Эти термины были более мягкими по отношению к идеологии ассимиляции, в то время как понятие "поликультурное образование" радикально подрывало эту идеологию.

В результате некоторые исследователи поликультурного образования были вынуждены уменьшать актуальность или изменять смысл и содержание своих идей, сводя их до "полиэтнического образования", и только так они получали решения о публикации. Лишь в 1980-х гг. исследователи начали выработать консенсус по поводу концептуальных рамок поликультурного образования, и этот термин стал использоваться всеми"[80].

По мнению К. Гранта [80], впервые термин "поликультурное образование" (multicultural education) в США был использован в докладе Американской ассоциации преподавателей педагогических колледжей (ААСТЕ – American Association of Colleges for Teacher Education's) в 1974 г.: "Поликультурное образование – это такое образование, которое ставит во главу угла культурный плюрализм, поликультурное образование не

замыкается осознанием и пониманием межкультурных различий. Более важным, чем просто принятие и поддержка этих различий, является признание прав различных культур на существование, цель культурного плюрализма может быть достигнута только в случае полного признания культурных различий и эффективной программы, которая сделает культурное равенство реальным и значимым".

Позднее близкое по смыслу определение было дано в сборнике Ассоциации по контролю и разработке учебных планов (ASCD – Association for Supervision and Curriculum Development) в 1977 г.:

"Поликультурное образование – это такое образование, в котором все существенные стороны и аспекты организации обучения направлены на удовлетворение потребностей и способностей представителей различных культурных групп, в целях обеспечения равенства и социальной справедливости"[76].

Отметим, что поликультурное образование ни в период концептуализации, ни сейчас не понимается в США только как полиэтничное (многонациональное). Поликультурное образование – это образование для проведения идеологии равноправия представителей разных социальных культур, в том числе традиционно воспринимаемых как маргинальные.

В 1980-е гг. понятие "поликультурное образование" в США становится все более и более популярным как в академической среде, так и у педагогов-практиков. В конце 1980-х гг. создается многочисленная Ассоциация поликультурного образования (NAME – National association for multicultural education), которая собирает на ежегодную конференцию более 1500 исследователей и педагогов, издаст рецензируемые журналы: "Поликультурные перспективы" (Multiculturalperspective) и "Праксис" (Praxis), ведет информативный сайт с дидактическими материалами и исследованиями о расовых, этнических, половых, социальных, религиозных группах, а также учащихся с особым статусом – инвалидах. Тенденции развития поликультурного образования связаны с признанием все большего количества социальных групп, нуждающихся в поддержке и защите общества [80].

В настоящее время поликультурное образование в США – это достаточно развитое направление теоретической и практической деятельности.

Таким образом, основными факторами актуализации поликультурного образования в США стали признание некоторых культурных особенностей мигрантов из Европы в 1930—1940-х гг. и борьба афроамериканцев, а вслед

за ними и других расовых и этнических групп за равноправие после Второй мировой войны [34].

Основными механизмами развития педагогической теории поликультурного образования в Америке стали многочисленные исследования закономерностей дискриминации развития толерантности и параллельно этому разработка учеными новых понятий: "культурный плюрализм" и "разнообразие" как отражение либеральных ценностей "свобода", "справедливость", "равенство" в социальной сфере. Борьба сегрегируемых групп за равноправие в условиях демократии привела к власти политиков, разделяющих новые понятия плюрализма в социальной сфере.

1.4. Развитие теории мультикультурализма во Франции

Становление и развитие мультикультурного образование во Франции связано с историей французской иммиграции, которая включает в себя несколько периодов.

Первая волна иммиграции началась с середины XIX века. В этот период мультикультурализм как общественно-идеологическое и политическое течение еще не получил своего развития, не существовало и концепции мультикультурного образования (M.Abdallah-Preteille, N.Dittmar, R.Labonte и др.). Иммигранты первой волны были преимущественно выходцами из европейских государств, поэтому они с успехом интегрировались во французское общество [72].

Объективные предпосылки для развития мультикультурного образования во Франции сложились после начала второй волны иммиграции, отличающейся значительно большей массовостью и разнообразием национальной принадлежности. В этот период в образовательные учреждения Франции стало поступать огромное количество детей – представителей иных культур, в том числе и восточных, не владеющих французским языком и не имеющих должного уровня общешкольной подготовки.

Как следствие этих процессов, в государстве возникла насущная потребность в создании системы образования, выполняющей культуросохраняющую, миротворческую и компенсирующую функции, построенной на принципах культурного плюрализма, диалога культур и социальной справедливости [61].

Таким образом, хотя в 30 –40-е гг. XX века мультикультурное образование официально не было признано, и, соответственно, не имело конкретной законодательной базы, а также четкого теоретического

обоснования, однако именно на этом этапе сложились социально-педагогические потребности создания мультикультурно-ориентированных программ и образовательных технологий, пересмотра языковой политики, поиска свежих идей для реализации образования и воспитания личности в многонациональном социуме. Так, решение образовательных и социальных проблем семей мигрантов подвело гражданское общество страны к осознанию феномена своей мультикультурности [72].

I этап. Становление мультикультурного образования (50 - 60-е гг. XX века). Огромный приток иностранцев и их этническое многообразие поставили перед правительством Франции задачу трансформации системы образования. Реформирование было связано с демократизацией образования, что нашло отражение в Конституции 1951 г., и привело к повышению его доступности для детей из семей иммигрантов и национальных меньшинств. Именно в данный период в стране стали проявляться противоречия между государственной образовательной политикой, ориентированной на республиканскую модель воспитания, и культурными традициями иммигрантов, особенно неевропейской (восточной) национальности (O.Meunier, F.Lorcerie, P.Simon, M.-C.Viguiер и др.).

На этапе становления мультикультурного образования преобладал консервативный подход, а государственная школа, проводя политику терпимости к ценностям различных этнических групп, тем не менее, опиралась на модель ассимиляции. В связи с этим ведущими стали компенсирующая функция мультикультурного образования, как и принцип социальной справедливости. Политика ассимиляции предопределяла решение задач формирования патриота с волонтаристских позиций и сугубо официозных государственных интересов Франции (культурные ценности исторической Родины иммигрантов практически не берутся во внимание).

Отсутствие национальных конфликтов придавало миротворческой и культуросохраняющей функциям номинальный характер, а принципы природо- и культуросообразности были ориентированы на идеалы Франции как страны проживания.

Целью мультикультурного образования было обеспечение равных стартовых возможностей получения качественного образования путем создания дополнительных условий для обучения детей, плохо владевших (не владевших) французским языком [72].

В этот период началось формирование современной системы общеобразовательных коллежей (первая обязательная ступень среднего образования, введенная в конце 1950-х – начале 1960-х гг.), что явилось значительным шагом на пути демократизации системы образования,

повышения его доступности для детей-иммигрантов. Кроме того, в 1951 г. введено факультативное изучение региональных языков, которое явилось первым шагом реализации функции сохранения в образовании культуры меньшинств (регионов) и следующих за ней задач и содержания обучения.

Таким образом, в 50 – 60-е годы XX мультикультурное образование начинало дополнять доминирующее республиканское. Государством были предприняты первые шаги по созданию комплексной системы обучения детей-иммигрантов и представителей регионов Франции, предоставления им возможности равного доступа к образованию. Реализация задач создания мультикультурного образования осуществлялась в основном посредством стратегий, носивших выраженный политический характер: отстаивание роли французского языка в качестве ведущего, фактически единственного языка межнационального общения (знание французского языка выступало фактором получения престижного образования), воспитание иммигрантов как патриотов Франции с позиций интересов государственной власти.

II этап. Развитие и институализация мультикультурного образования (70 - середина 80-х гг. XX в.). Благодаря реформам 70-х гг. (реформа Р.Аби, Закон Савари и др.) система образования Франции претерпела серьезные преобразования в сторону ее всеобщей демократизации, были актуализированы вопросы образования и воспитания представителей национальных меньшинств, которые легли в основу теоретико-методологических концепций мультикультурного образования (M.Abdallah-Pretceille, J.Berque, C.Clanet, C.Camilleri и др.) [72].

Основными функциями мультикультурного образования стали культуросохраняющая и компенсирующая. Была актуализирована и миротворческая функция: организация учебно-воспитательного процесса строилась с учетом национальных традиций (соблюдение канонов поведения мусульман в период религиозных праздников, питания и т.д.). Но при этом решение проблемы воспитания толерантного отношения к представителям иной культуры не трансформировалось в решение проблемы воспитания личности, готовой к диалогу западной и восточной культур, и не приобрело широкомасштабного государственного значения, т.к. в большей степени зависело от собственно педагогической инициативы.

Так, реализация программ и проектов, посвященных познанию и сохранению самобытности национальных культур, преодолению стереотипов неприятия человека иной культуры, не была подкреплена в должной мере программой воспитания личности, готовой к диалогу восточной и западной культур, на государственном уровне.

Ведущими целями мультикультурного образования на II этапе его развития были: воспитание национального самосознания, дальнейшая компенсация неравных условий доступа к престижному образованию представителей национальных, культурных и религиозных меньшинств. Соответственно задачами образования являлись изучение основ родной культуры и культуры Франции. Доминировал плюралистический вариант построения содержания мультикультурного образования, основанный на учете культурных различий учащихся и идеях воспитания национального самосознания. Учебные планы в соответствии с данным подходом должны были включать в себя информацию о Других, их ценностях, верованиях, моделях поведения [61].

Практика мультикультурного образования Франции в этот период включает разнообразные методы и формы работы с детьми-иммигрантами и является одной из самых богатых в мире (программа ELCO, классы CRI, CLIN, приоритетные образовательные зоны ZEP, реформы Аби, новый тип коллежа, центры подготовки и информации по вопросам школьного обучения детей мигрантов (СЕФИЗЕМ), социокультурная анимация, разнообразные курсы французского языка для студентов-иностранцев и др.). Ряд региональных языков получают официальный статус и факультативно преподаются в школах (1982 г.).

Можно констатировать тот факт, что на данном этапе в высокой мере была реализована модель мультикультурного образования. В то же время официальный уровень решения задач воспитания патриотического отношения к стране проживания (отсутствие программ, нацеленных на педагогическое сопровождение процесса воспитания уважения и принятие культурных ценностей Франции, особенно таких, как язык, государственность, светскость и др.) и незавершенный – решения проблемы воспитания личности, готовой к диалогу культур, привели в дальнейшем к стремлению иммигрантов, особенно исповедывающих ислам, установить свои культурные (религиозные) приоритеты.

Последняя волна иммиграции, приходящаяся на III этап (с середины 80-х годов) в развитии мультикультурного образования, принципиально отличалась составом переселенцев и целями их прибытия. Компактность размещения иммигрантских общин способствовала росту их замкнутости, а также этнической и социокультурной обособленности.

В 1993 г. Верховный Совет по интеграции постановил, что мультикультурная модель интеграции направлена против культурного, религиозного и социального детерминизма, поэтому отказал меньшинствам в особом статусе, что привело к возвращению политики ассимиляции,

провозглашению концепции отделения церкви от государства и исчезновению слова «мультикультурный» из официальных документов. В сфере образования наблюдалось постепенное возвращение ведущей роли его республиканской модели и волевого уровня решения задач патриотического воспитания иммигрантов.

В 90-е гг. XX века отмечалось ужесточение политики использования французского языка: подписанная Францией в 1992 г. Европейская хартия региональных языков или языков меньшинств не ратифицирована; Закон 1994 г. предписывал использование французских понятий вместо англо-американских в официальных документах, рекламе, на телевидении и радио. Образование национальных меньшинств в данный период было вновь ориентировано на компенсирующую *функцию*, т.е. предоставление дополнительных условий получения образования детям иммигрантов и визитеров. Цели и задачи мультикультурного по сути образования официально были сведены к организации обеспечения равных стартовых условий получения качественного и престижного образования учащимся разных социальных слоев и национальных принадлежностей путем повышения возможностей изучения государственного языка и культуры как ведущего фактора повышения образовательной мобильности детей иммигрантов [53].

Неподготовленность образования к огромному (по сравнению со II этапом) потоку иммигрантов с низким уровнем школьной подготовки, недостаточный учет опасности их приверженности религиозным традициям, затрудняли решение задач их патриотического воспитания. Такая ситуация требовала теоретического обоснования и продуманности стратегии воспитания, которая решала бы проблему не только преодоления стереотипов поведения и сохранения культуры, но и создания условий поддержки становления толерантного отношения к ценностям Востока и Запада и готовности к диалогу культур, а также уважения и любви к стране проживания. Назрела необходимость разработки концепции патриотического воспитания иммигрантов, которая бы учитывала специфику самосознания иммигрантов и выстраивала содержание данного воспитания на когнитивном, эмоциональном и поведенческо-деятельностном уровне на базе идеи второй Родины.

В целом же, в этот период шло осмысление опыта реализации мультикультурного образования (M.Abdallah-Preteceille, S.Boulot, V.Bozon-Fradet, F.Lorcerie, L.-A.Vallet и др.) и поиск модели, соответствующей условиям современной реальности. Наблюдалось столкновение идеалов государства и идеалов переселенцев с Востока в отношении построения

содержания образования иммигрантов. Иммигранты-мусульмане видели свое образование в русле идей лево-эссенциалистского подхода (отстаивающего ведущую роль национальных и культурных различий, идеализирующего национальные, особенно религиозные традиции), государственная власть – критического (формально признающего различия национальных культур, но трактующего главную цель образования как создание ситуации успеха для представителей всех национальных и социальных слоев общества, т.е. повышения возможностей получения качественного образования и дальнейшей социальной мобильности).[63].

В то же время продолжалось осуществление программы ELCO, функционирование классов CLIN, CRI, создавались специальные центры для иностранных студентов (Национальный центр по вопросам университетской и школьной жизни), а также возникали мусульманские религиозные и другие вузы (факультеты) для подготовки культурной элиты из иммигрантов, толерантно относящихся к европейской культуре. Реализация данной задачи имела высокое значение, так как элита выполняет функцию не только управленческой, но и нормативной группы, чей «личностный образец» должен закреплять в общественном сознании ценностные ориентиры культурного плюрализма.

В сфере высшего образования наблюдаются процессы интернационализации, аспектами которой являются мобильность и формирование новых стандартов образовательных программ, интеграция в учебные программы международного измерения, создание стратегических образовательных альянсов [73].

Таким образом, в целом образовательная политика государства, выразившаяся в стратегиях отстаивания престижа французского образования, ведущей роли французского языка как языка международного и межнационального общения, интернационализации образования, имела позитивное значение для роста статуса образования Франции в международном сообществе и усиления тем самым его мультикультурного характера.

Однако недостаточное осознание при решении проблемы патриотического воспитания иммигрантов (в первую очередь лиц, прибывших с Востока) их культурных традиций, особенно связанных с канонами религиозного поведения, и противопоставление им принципов светскости и государственности образования Франции спродуцировали официозный и волевой характер решения данной проблемы, а также периферийное место миротворческой функции.

Следует подчеркнуть, что сложная ситуация конца XX – начала XXI вв. в становлении мультикультурного образования Франции не перечеркнула гуманистической составляющей его богатейшего опыта и не остановила поиск педагогами новаторами путей дальнейшего развития мультикультурного по сути образования в русле задач Болонского процесса. Более того, анализ развития образования Франции подтвердил правомерность использования модели мультикультурного образования, как и плюралистического подхода к построению содержания образования.

Несмотря на то, что Франция веками являлась страной иммиграции, школа изначально не была способна обучать иммигрантов в силу высокой сложности программ и обучения на французском языке. I этап развития мультикультурного образования во Франции был связан с процессом реформирования школьной системы (продление возраста обязательного образования до 16 лет, создание общеобразовательного цикла обучения и др.) с целью ее демократизации, положившей начало становлению в стране системы мультикультурного образования и призванной обеспечить доступность среднего образования для всех слоев населения [52].

Однако ведущим условием получения качественного образования было хорошее владение французским языком. В связи с этим в обозначенный период было положено начало формированию стратегии параллельного изучения французского и родного языка (введение в 1951 г. в школах факультативного изучения ряда региональных языков [баскский, бретонский, каталонский, окситанский]). Следует признать, что данный факт является одним из первых доказательств признания необходимости учета мультикультурного состава учащихся в школах Франции.

II этап развития мультикультурного образования в школах Франции был связан с увеличением числа детей-иммигрантов, что привело к разработке мероприятий по их размещению и обучению в учебных заведениях. Продолжали активно внедряться стратегии создания дополнительных условий получения качественного образования (эффективной адаптации к образованию Франции) для лиц, имеющих проблемы в знании французского языка и других учебных предметов (тестирование, выравнивание, погружение и др.); параллельного изучения французского и родного языка, французской и родной культуры (билингвальное обучение, специальные программы, введение факультативного изучения фламандского, франкского и эльзасского языков и т.д.), а также формировалась стратегия внедрения технологий, направленных на преодоление стереотипов поведения по отношению к лицам иной

национальности и культуры (технологии диалога, совместное обучение и совместная деятельность, воспитание мультикультурной компетентности и др.).

На начальном и среднем этапах обучения во Франции в рассматриваемый период с успехом действовала программа ELCO как программа обучения родным языкам и культурам. Она была предназначена для сохранения культурной связи детей со страной иммиграции в логике возвращения их через определенное время на родину; а также создания условий адаптации к французской культуре, изучения французского языка и освоения учебных программ в целом – т.е. повышения возможностей интеграции прибывших детей в новое для них общество. Преподавание родных языков и культур учащимся-иммигрантам осуществлялось в партнерстве со странами, которые являлись родиной детей [72].

В начальной школе Франции функционировали малочисленные (не более 15 человек) классы погружения в языковую среду (CLIN) и интегрированные курсы выравнивания (CRI), рассчитанные на учеников в возрасте от 6 до 10 лет. Вопрос о размещении школьников-иммигрантов в данных классах решался после прохождения специального тестирования, цель которого – определение уровня владения французским языком вновь прибывшим в страну ребенком; выявление психологических особенностей учащегося. В колледжах и лицеях создавались специальные классы адаптации, (CLAD, позднее CLA), цель которых – обеспечить временное обучение учащихся из иммигрантских семей, недостаточно владевших французским языком и другими учебными предметами, чтобы получать образование в классах, соответствующих их возрасту.

В целях обеспечения образования детей, чьи родители ведут кочевой образ жизни, были созданы передвижные школы («мобильные школьные пункты» или «школы на колесах»). В рассматриваемый период в стране насчитывалось около 40 «школ на колесах» примерно в 20 департаментах. Эти учебные пункты базировались на территориях для стоянок и впоследствии позволяли данной категории учащихся влиться в обычные школьные структуры.

В 1975 году были созданы центры подготовки и информации по вопросам школьного обучения детей мигрантов (СЕФИЗЕМ), позднее окружные центры школьного обучения вновь прибывающих лиц и детей «путешествующих людей» (CASNAV).

Эти центры создавали механизмы, позволяющие обучать детей, вообще не посещавших какую бы то ни было школу, и учитывали специфические особенности положения этих детей. В целях развития мультикультурной

компетентности и организации совместной деятельности учащихся различных национальностей (стратегия преодоления стереотипов поведения) 10 процентов учебного времени отводилось на проведение занятий и мероприятий, посвященных самобытности национальных культур (1973), получили реализацию программы образовательных и культурных проектов (РАСТЕ). Учителям в школах предоставлена свобода выбора методов и форм проведения занятий и мероприятий, поэтому многие педагоги, в основном по собственной инициативе, разрабатывали программы, проекты, уроки мультикультурного характера (межкультурные проекты, «философские дискуссии» и т.д.) [72].

Таким образом, на II этапе развития мультикультурного образования наиболее оптимально внедрялись стратегии создания дополнительных условий адаптации к содержанию образования Франции и параллельного изучения французского и родного языков, французской и родной культуры. В то же время, стратегия преодоления стереотипов поведения по отношению к лицам иной национальной культуры была поставлена, обсуждалась, реализовывалась рядом педагогов новаторов в межкультурных проектах, но не приобрела широкого программного и последовательного характера как две первые, в результате чего миротворческая функция мультикультурного образования была актуализована в недостаточной мере.

На особенности развития мультикультурного образования в школах Франции на III этапе огромное влияние оказала общегосударственная политика, направленная на ассимиляцию иммигрантского населения, жесткое внедрение французского языка и официально патриотического воспитания. Продолжают функционировать все ведущие программы, введенные в школах на II этапе и предназначенные для адаптации иммигрантов в школьном образовании.

Более того, Министерством национального образования разрабатываются рекомендации в отношении содержания учебных программ в русле идеологии официально не признаваемого мультикультурного образования, которые выявляют в содержании обучения материал, способствующий воспитанию открытости и уважения к культурным различиям, отношений солидарности, т.е. рекомендации, по своей сути работающие на стратегию преодоления стереотипов поведения по отношению к представителям других национальностей.

Несмотря на то, что мультикультурное воспитание уже не является особым предметом занятий, а выполняет роль дополнительных мер, которые могут иметь место на любом уроке, учителя-новаторы, среди которых Э.Годон, М.Монде, Ф.Ганьон, М.Паже и др., разрабатывают новые формы и

методы работы с детьми-иммигрантами и представителями национальных меньшинств [62].

Таким образом, в школьном образовании Франции второй половины XX в. сформировались стратегии, реализующие идеологию и содержание мультикультурного образования: создание дополнительных условий эффективной адаптации иммигрантов в систему образования Франции (специализированные классы погружения в языковую среду CLIN, курсы выравнивания CRI, «школы на колесах»); изучение французской культуры и языка параллельно с родной культурой и языком (программа обучения родным языкам и культурам ELCO, билингвальное обучение), создание в воспитании условий преодоления стереотипов поведения по отношению к лицам иной культуры (технологии диалога, межкультурные проекты).

Высшее образование Франции традиционно ориентировано на сохранение статуса одного из самых престижных в мире социальных институтов, гарантирующих не только высокое качество обучения, но и дальнейшую профессиональную востребованность и карьеру (занятие места в статусной группе социальной элиты).

Однако со временем в связи с приобретением английским языком статуса международного и падением популярности (снижением количества людей, знающих язык) французского, привлечение иностранных студентов в вузы страны потребовало выработку определенных механизмов их адаптации, в том числе и языковой, и интеграции в образовательную среду. На этапе предпосылок в развитии мультикультурного образования (30-40-е гг. XX в.) большинство исследований в этой сфере касалось только изучения роли языка как фактора вливания студентов-иностранцев во французское общество в целом и университетскую среду в частности (M.Byram, P.Gerbod, R.Labonte, G.Zarate и др.).

На этапе становления мультикультурного образования основной задачей являлась демократизация высшего образования с целью повышения его доступности для всех слоев населения, адаптации вузов к изменившимся условиям экономики и запросам общества, а также к увеличивающемуся числу студентов и росту их все большей социальной и культурной разнородности (Конституция 1958, Закон Эдгара Фо, 1968). Многие ученые рассматриваемого периода (R.Bastide, N'Diaye, M.-C.Viguiet и др.) признавали необходимость принятия специальных мер по созданию дополнительных условий для успешного обучения приезжих студентов в вузах страны, что в соответствии с моделью мультикультурного образования является одной из основных задач, а также соответствует его компенсирующей функции и стратегии создания условий адаптации.

С целью успешной социализации и интеграции иностранных студентов начали привлекать и к различной социокультурной деятельности совместно со студентами-французами, создавая тем самым почву формирования стратегии культивирования ценностей европейской и государственной культур в процессах воспитания и обучения. С другой стороны, создающиеся исламские организации, в том числе и студенческие объединения, на стихийном уровне решали задачи сохранения и культивирования их членами своих культурных и религиозных традиций как ценностей национальной культуры. Однако следует подчеркнуть, что на I этапе развития мультикультурного образования в вузах Франции наиболее успешно на государственном уровне формировалась стратегия создания успешной адаптации иностранных студентов в высшее образование [71].

II этап в развитии мультикультурного образования в вузах характеризуется сложными противоречиями и нестабильностью государственной политики в отношении иностранных студентов. С одной стороны, образовательная политика продолжала отстаивать статус высшего образования как интернационального и престижного социального института: с рядом развивающихся стран (Марокко, Сенегал, Алжир и др.) подписаны двусторонние соглашения о сотрудничестве в сфере высшего образования, действительности французских дипломов и создании специальных условий для обучения студентов во Франции. С другой стороны, к концу 70-х гг. в связи с увеличением числа иностранных студентов из развивающихся стран и их массового оседания на территории Франции вводятся меры ограничительного характера: виза для длительного проживания, ужесточение правил приема (тестирование на знание французского языка), обязательное возвращение в страну происхождения (Циркуляр Bonnet, декабрь 1977 г.; декрет Imbert, декабрь 1979 г.) [86].

Необходимость создания условий возвращения студентов на Родину актуализировала функцию подготовки культурных элит для иностранных государств и потребность реализации стратегии культивирования общемировой, государственной и национальной культур, а также решения задач воспитания национального самосознания. В связи с ужесточением правил проживания и поступления в вузы возникла необходимость расширения поля деятельности стратегии адаптации иностранных студентов, в первую очередь, овладения ими французским языком. Это активизировало деятельность вузов, направленную на повышение уровня знаний французского языка (летние курсы с итоговым тестированием; курсы, проводимые в начале каждого академического года; дополнительные занятия для отстающих студентов в течение года и т.д.).

Научные исследования, проводимые в области мультикультурного образования в 70-80-е гг., могут быть условно разделены на две группы. Первая группа рассматривала проблему создания условий для успешной адаптации иностранных студентов внутри французской образовательной системы: университетская среда, методы и способы обучения, организация учебного процесса, использование новых технологий, отношение с преподавателями и студентами (M.Ali, L.Bertel, D.Chevrolet, E.-A.Decamp, D.Patel и др.). Второе направление изучало факторы, влияющие на неуспеваемость студентов-иностранцев и их влияние на преодоление культурных различий и дальнейшую успешную социализацию внутри французского общества (F.Varिताud, J.-L.Joubert, H.Jumaa, D.Martins и др.). В русле второго направления, выходящего на стратегию культивирования ценностей общемировой, французской и иностранной культур, будущих учителей в вузах начали готовить к такому виду педагогической деятельности как социокультурная анимация (особый вид культурно-досуговой деятельности общественных групп или отдельных индивидов, основанный на современных психологических и педагогических технологиях активации окружающей социальной среды и включенных в нее субъектов). Кроме того, педагогической общественностью начинает активно осмысливаться и поддерживаться деятельность исламских организаций и студенческих союзов с целью воспитания толерантной к европейской культуре элиты [34].

Таким образом, II этап в истории мультикультурного образования в вузах Франции свидетельствует о высоком уровне развития стратегии адаптации иностранных студентов к образованию Франции. Получают педагогическое оформление стратегии культивирования ценностей не только общемировой и французской, но и иностранной культур, а также воспитания социальной элиты, готовой к диалогу культур Востока и Запада. Стратегия образовательной политики отстаивания статуса высшего образования Франции как одного из престижных в мире, с одной стороны, а также необходимость решать проблему возвращения иностранных студентов на Родину, с другой стороны, также усиливали необходимость осмысления условий формирования стратегии воспитания толерантной к национальным различиям культурной элиты для иностранных государств.

В связи с развитием процессов глобализации и интернационализации, начиная с середины 80-х годов XX столетия (III этап), перед высшим образованием встают новые задачи, которые приводят к расширению и закреплению действующих и формированию новых образовательных стратегий высшего образования Франции. Так, подтверждены принципы

автономии вузов и их доступности (реформы Савари, середина 80-х гг.), статус негосударственных вузов (Закон от 12 июля 1987 г.), приняты акты о децентрализации и интеграции Франции в общеевропейское образовательное пространство.

Интеграция в Европейское сообщество, интернационализация образования и его модернизация в соответствии с положениями Болонской декларации способствовали развитию новых форм в создании условий для адаптации иностранных студентов (Национальный центр по вопросам университетской и школьной жизни [CNOUS], государственные стипендии и гранты и др.). Так, в Сорбонне и других университетах страны организованы специальные центры ориентации и информации, цель которых – помочь иностранным студентам привыкнуть к высокоуровневой элитной системе обучения в вузе.

Возникает институт тьюторства или наставничества, который гарантирует студенту-новичку поддержку, осуществляемую в режиме индивидуальных консультаций и тренингов, а также способствует более эффективному построению индивидуальной образовательной программы, самоопределению в профессиональном и культурном отношениях [71].

В связи с Болонским соглашением активно формируется стратегия интернационализации высшего образования, развиваются такие ее формы, как мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава, формирование новых стандартов образовательных программ, интеграция в учебные программы международного измерения, создание стратегических образовательных альянсов и т.д., реализация которых предполагает тесное сотрудничество, взаимопонимание и равноправие участников, что является определяющим в диалоге культур.

Начинает активно наполняться педагогическим содержанием стратегия подготовки для иностранных государств культурной элиты толерантной как к европейским, так и восточным ценностям. Для реализации миротворческой функции мультикультурного воспитания особую роль в сложившейся политической ситуации приобрела задача осмысления ценностей Востока. Одним из перспективных направлений подготовки элиты становится воспитание исламских священнослужителей, исповедующих ценности диалога культур Востока и Запада [73].

С этой целью осуществляется педагогическая поддержка уже имеющихся национальных студенческих объединений, организуются исламские факультеты в институтах и университетах, которые часто выполняют функции центров по интеграции арабских и других иммигрантов в европейское общество. Более того, для подготовки высших мусульманских

религиозных кадров, адаптированных к европейским условиям, во Франции создается три института: теологический институт Исламского института Великой мечети Парижа, Европейский институт гуманитарных наук Сен-Леже Фужере в Ньевре, Исламский университет Франции (в настоящее время – Парижский институт изучения ислама).

Таким образом, на III этапе мультикультурное образование в системе вузов в отличие от школ Франции характеризуется оптимальным уровнем развития и большим разнообразием стратегий, обеспечивающих модернизацию высшего образования в соответствии с принципами Болонской декларации.

Это привлекало к французскому образованию студентов из других государств, обеспечило условия должной академической мобильности студентов и профессорско-преподавательского состава; привело к созданию развитой системы помощи иностранным студентам в адаптации, внедрению международных программ студенческого обмена и др.

Проблема развития мультикультурного образования не является исключительно французской, а присуща образовательным запросам многих государств, в том числе и России. В этом контексте большую роль играет изучение и анализ достижений зарубежных педагогов. Опыт французских коллег по реализации стратегий образовательной политики требует позитивного и критического осмысления. Так, в образовательной политике России с плюралистических позиций могут быть учтены достижения Франции в области решения проблемы отстаивания статуса государственного языка как языка межнационального и международного общения. Заслуживает внимание деятельность политической элиты Франции по отстаиванию статуса государственного образования как престижного интернационального социального института (в особенности в сфере высшего образования) на международном и мировом уровнях. В то же время политика воспитания патриотического отношения у иммигрантов к стране проживания в силу неподкрепленности теоретическим осмыслением идеи второй Родины во Франции носила официозный и волюнтаристский характер, недостаточно ориентированный на гуманистические ценности, что противоречило принципам диалога культур и культурного плюрализма [53].

В Россию, как и во Францию, приезжает большое количество детей со слабым знанием или незнанием русского языка, не готовых обучаться по школьным программам в соответствии со своим возрастом. В 2008 г. в Москве насчитывалось 70 тыс. учащихся-мигрантов. Для обучения данной группы учащихся открыто 36 образовательных учреждений с этническими компонентами в программе обучения (азербайджанским, армянским,

грузинским, еврейским, китайским и др.), на которые отводится приблизительно четверть учебных часов. В связи с этим целесообразно адаптировать и продумывать возможности использования таких стратегий, как создание дополнительных условий получения качественного (адаптации к образованию России) образования для вновь прибывших в страну лиц (классы выравнивания, погружения в языковую среду, «школы на колесах», билингвальное обучение, тестирование и др.).

Для снижения риска межнациональных конфликтов в стране высокий интерес представляет осмысление опыта Франции в построении стратегий, направленных на преодоление стереотипов поведения в отношении представителей других национальных культур, как повышающего возможности решения задачи воспитания толерантной личности, способной к межкультурному диалогу в условиях многонациональной России.

Исходя из принципов мультикультурного воспитания, для иммигрантов и учащихся-представителей этнических меньшинств наряду с обучением культуре принимающей страны в России традиционно создавались условия сохранения национальной культуры и языка, поэтому сравнительный опыт Франции по реализации параллельного изучения родной культуры и культуры принимающей страны также будет способствовать обогащению отечественной педагогики.

В свете Болонского соглашения в сфере высшего образования актуальность и востребованность для России представляет осмысление опыта Франции по реализации стратегий создания дополнительных условий адаптации иностранных студентов в высшее образование (тьюторство, система грантов и стипендий, дополнительные курсы русского языка, центры ориентации и информации и др.), культивирования общемировой, государственной и национальной культур в процессах воспитания и обучения (воспитание мультикультурной компетенции, социокультурная анимация и др.), подготовки национальной элиты, толерантной к ценностям русской культуры для государств ближнего зарубежья, а также других регионов особенно с высоким уровнем межнациональной напряженности, интернационализации (мобильность студенческого и преподавательского контингента, развитая, внедрение интернациональных учебных планов и программ студенческого обмена и т.д.) [63].

Таким образом, анализ опыта мультикультурного образования Франции, особенно его успехи на II этапе, подтвердил жизнеспособность разработанной модели, доказал необходимость реализации всех выявленных функций (культуросохраняющей, миротворческой и компенсирующей), т.к. умаление значимости одной из них (миротворческой во Франции) затрудняет

реализацию целей и способствует возникновению противоречий в развитии мультикультурного образования [66].

Исследование доказало, что наиболее адекватным целям и задачам мультикультурного образования является плюралистический подход к построению его содержания, как в большей степени соответствующий идеям диалога культур (глубокому и всестороннему овладению основами национальной культуры и культуры страны проживания), а также воспитанию личности, способной к активной жизнедеятельности в мультикультурной среде. Следует подчеркнуть, что данный подход является традиционно свойственным педагогике России как страны, ориентированной на гуманистические ценности воспитания.

1.5. Развитие теории мультикультурализма в Словакии

Современная педагогика Словакии находит философские основания в работах Эриксона, где развитие человека происходит непрерывно, в течение всей жизни, проходя через возрастные этапы. Исходя из этих постулатов, система образования стремится к преемственности разных ступеней, и наполнению образовательных программ содержанием, наиболее учитывающим задачи возраста [81]. В связи с этим, в Словакии была разработана и принята новая Государственная программа дошкольного образования для материнских школ (детских садов), учитывающая содержание начального образования и готовящая детей к более плавному переходу на следующую образовательную ступень. Необходимость создания новой программы была вызвана тем, что образовательные области дошкольного и начального образования отличались не только содержанием, но и большой разницей в уровне сложности последнего года дошкольного образования и первого года обучения в средней школе.

Большое влияние на развитие педагогических подходов в современном образовании Словакии также оказал бихевиоризм, предполагающий изучение влияния среды и окружения на поведение человека и создание наиболее эффективных условий для развития ребёнка. Создание таких условий происходит в Словакии за счёт повышения квалификации педагогов, создания предметно-развивающей среды, интересной и доступной для дошкольника и т.д. Последние годы много усилий прилагается для разработки программно-методического обеспечения, с привлечением практиков. Примером такой работы служит и уже вышеупомянутая новая Государственная образовательная программа дошкольного образования в материнских школах Словацкой Республики. Процесс создания этой программы можно назвать действительно общенародным, так как в него

включились не только учёные – специалисты, но и заведующие, педагоги материнских школ, родители [81]. Формами сотрудничества, при создании программы, стали конференции, прямые дискуссии с министерством, авторским коллективом, обсуждение в социальных сетях. Результатом совместных усилий стала образовательная программа, которая, не только учитывает современные требования, но и благодаря предложенному содержанию и формам деятельности создаёт ситуацию для качественного образования, необходимым условием которого является преемственность разных ступеней.

Реформы образования Словакии последних двадцати лет были также направлены на внедрение демократическо-гуманистического подхода в образовательном процессе, учитывающего индивидуально-личностные возможности субъектов обучения, воспитания и образования. Одним из основоположников образовательной реформы этого периода является Мирон Зелина, автор концепции творческо-гуманистической модели воспитания [81]. Согласно концепции, субъект образования выступает не только как пассивный участник процесса, но и сам активно включается в него. Такая модель предполагает изменения в мышлении и подходах педагогов. Поэтому переход от авторитарного к демократическому педагогическому стилю также является одной из основных идей концепции творческо-демократической модели современного образования Словакии.

Мультикультурное педагогическое образование выдвигает определенные требования к учителю: знание этнографии, осознание собственной идентичности, преодоление этнокультурных стереотипов и предрассудков, высокие ожидания от школьников, умения интегрировать идеи мульти-культурализма в содержание учебного предмета, строить толерантные отношения с учащимися [87].

При мультикультурном подходе используются различные виды занятий: дискуссии в больших и малых группах, игры, фильмы, ролевые игры, приглашение гостей и др. Подобные виды занятий позволяют студентам формировать собственные представления о социальной жизни общества и следовать им в жизни.

Мультикультурное образование призывает к партнёрству, сотрудничеству, альянсу всех сторон, в связи с чем многие учёные поддерживают холистический подход мультикультурной трансформации – изменение содержания обучения, методов обучения и создание мультикультурной образовательной среды.

Ряд высших учебных заведений в Словакии прилагает усилия по осуществлению мультикультурного образования. Для подлинного

преобразования учебного процесса необходимы фундаментальные и системные изменения в самой организации. Природа подобных изменений должна отражаться во всех компонентах учебного процесса. Вузы Словакии изменяют учебную стратегию и программы таким образом, чтобы удовлетворять потребности студентов из различных этнокультурных групп, готовить специалистов, умеющих эффективно действовать в многокультурном обществе [99].

ГЛАВА 2. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПЕДАГОГА В СТРАНАХ ЕВРОПЫ

2.1. Проблема подготовки мультикультурного учителя в Великобритании

Исторически Великобритания – многонациональная страна с длительной историей создания системы поликультурного образования. После второй мировой войны начался процесс распада Британской империи, многие бывшие колонии получили независимость. В связи с тяжелыми условиями жизни на родине многим жителям бывших колоний пришлось иммигрировать в метрополию в поисках работы. Таким образом, в середине прошлого века система образования Великобритании столкнулась с проблемой межкультурных и межрасовых конфликтов, отставания в учебе детей из семей иммигрантов и эмигрантов. Необходимость решения межкультурных конфликтов, выработки стратегии организации образования для представителей национальных меньшинств привела к созданию системы мультикультурного образования [80, с.57].

Создание системы поликультурного образования в Великобритании началось с изучения и анализа социально- культурного разнообразия в стране и юридической поддержки, введения в действие законов, четко описывающих статус и права национальных меньшинств [79].

Министерство образования Великобритании инициировало проведение исследований, позволяющих выявить причины академического отставания и низкого уровня знаний, которые демонстрировали дети иммигрантов. Правительство хорошо понимало, что сегодняшние ученики – это завтрашние работники, и от качества их профессиональной подготовки зависела конкурентоспособность на мировом рынке трудовых ресурсов и экономическое процветание страны. Поэтому вопрос о качестве обучения иммигрантов и представителей национальных меньшинств стал в Великобритании вопросом первоочередной важности. Для решения возникших проблем было создано несколько правительственных и неправительственных организаций, например: в 1952 г. был создан Институт межрасовых отношений (Institute of Race relations – IRR) [75]. Задачей института было: способствовать, поощрять и поддерживать изучение проблемы межрасовых отношений, организовать обмен информацией, касающейся межрасовых отношений; изучать условия жизни и особенности быта разных народов; рассматривать предложения по поводу улучшения

межрасовых отношений; а также способствовать распространению знаний по вопросам, касающимся межрасовых отношений.

В 1954 г. Верховный суд Великобритании принял решение, согласно которому учебные заведения, в которых осуществлялась сегрегация учеников по национальному или расовому признакам, были признаны нарушителями закона о равных возможностях. В 1962 г. создается Ассоциация преподавателей английского языка, которые работают с детьми из национальных меньшинств, позднее была создана Национальная ассоциация мультирасового образования (National Association for Multiracial Education – NAME) [79], началось антирасовое движение в образовании. В 1964 г. начал свою работу Национальный комитет по правам иммигрантов из стран-членов Содружества (NCCI).

В 1965 г. был организован первый Комитет по проблемам межрасовых отношений. В том же 1965 г. был принят Акт о межрасовых отношениях. Это был первый юридический документ, который рассматривал вопросы расовой дискриминации в Великобритании. Он признавал незаконной дискриминацию на основании цвета кожи, расы, религии, национальности, этнической или национальной принадлежности в общественных местах. Он способствовал созданию Комиссии по расовой дискриминации, куда могли обращаться люди, подвергшиеся дискриминации. В этом же году была создана постоянно действующая Кампания против расовой дискриминации (Campaign Against Racial Discrimination (CARD)).

В 1966 г. прошла Конференция Национального комитета по делам иммигрантов из стран Содружества для работников системы образования под названием: На пути к мультирасовому обществу (NCCI conference for educators, Towards a Multi-Racial Society).

В 1969 г. Институт расовых отношений (IRR) опубликовал обзор о межрасовых отношениях в обществе (Colour and Citizenship, a Survey of Race Relations), а выборный комитет по вопросам межрасовых отношений и иммиграции (Select Committee on Race Relations and Immigration (SCRRI) опубликовал отчет «О проблемах выпускников школ-выходцев из национальных меньшинств» [98, с. 1063].

В 1972 г. был выдан документ Министерства образования Великобритании под названием «Белый документ» (The White paper act). В нем содержались рекомендации в сфере образования и образовательной политики: правительство признавало вопросы, связанные с расовой дискриминацией, иммиграцией, культурным разнообразием первоочередными, и выстраивало долгосрочную стратегию решения этой проблемы [80].

В отчете Рэмптона (Rampton's report, 1981г.) [86] выявлены причины академического отставания детей иммигрантов из Вест-Индии. Эти причины можно отнести и к другим представителям национальных меньшинств. Среди основных причин назывались: тотальная бедность и отсутствие необходимых условий жизни и учебы, непонимание и конфликты в школьной среде, недостаточное внимание учителей к национальным и культурным особенностям детей-представителей национальных меньшинств.

Система повышения квалификации учителя в Великобритании призвана содействовать развитию педагога от «новичка» до «эксперта». Курсовая система преподавания уступает модели «повышение квалификации, ориентированной на потребности школы» (school-focused in-service education model). Модель нацелена не столько на индивидуальные запросы слушателей, сколько удовлетворение нужд конкретных школ. Происходит более тесная интеграция внеаудиторной и аудиторной форм обучения. Преподаватели в учреждениях повышения квалификации все чаще играют роль консультантов, организаторов творческой работы учителей. Применяются активные методы обучения. Учебный процесс нередко переносится в школу [96].

Таким образом, к концу XX столетия в Великобритании была выстроена четкая система мультирасового образования. Ее особенностями были: правовое обеспечение, решения на правительственном уровне, обеспечивающие проведение исследований, активная гражданская позиция общества и непосредственное участие граждан в создании системы мультикультурного образования. Несомненно, опыт европейских стран, и, в частности, Великобритании, в создании системы поликультурного школьного образования заслуживает тщательного изучения, творческой адаптации к национальным условиям и частичной имплементации для модернизации национальной системы образования.

2.2. Подготовка мультикультурного учителя во Франции

Содержание реформ, разработка учебных планов, программ, директивных документов правительством и министерством образования Франции свидетельствует об активном внедрении идей мультикультурализма в педагогическую практику общеобразовательных учреждений страны.

Цель образования и воспитания мультикультурной личности во Франции достигается реализацией следующих стратегий в системе среднего образования: создание дополнительных условий адаптации (получения качественного образования) к образованию Франции для учащихся-носителей иной культуры и языка (специализированные классы погружения

в языковую среду CLIN, курсы выравнивания CRI, «школы на колесах» и т.д.); изучение французской культуры и языка параллельно с родной культурой и языком (программа обучения родным языкам и культурам ELCO, билингвальное обучение и т.д.); создание в воспитании условий становления опыта преодоления стереотипов поведения по отношению к лицам иной культуры (технологии диалога, межкультурные проекты и т.д.) [72].

В системе высшего образования посредством следующих стратегий: создание дополнительных условий адаптации иностранных студентов в высшее образование (тьюторство, система грантов и стипендий, дополнительные курсы французского языка, центры ориентации и информации и т.д.), культивирование общемировой, государственной и национальной культур в процессах воспитания и обучения (воспитание мультикультурной компетенции, социокультурная анимация и т.д.), подготовка элиты для иностранных государств, ориентированной на ценности диалога культур (воспитание высшего духовенства в русле задач развития толерантного отношения к европейской культуре в созданных исламских институтах и факультетах, включение в совместную деятельность французских и иностранных студентов, двусторонние соглашения и т.п.), интернационализация (мобильность студенческого и преподавательского контингента, внедрение интернациональных учебных планов и программ, обмен студентами и преподавателями и т.д.), - были достигнуты значительные успехи в сфере мультикультурализма [66].

В целом складывающаяся структура высшего образования стремится к развитию в соответствии с принципами Болонской декларации.

Анализ практики осуществления мультикультурного образования во Франции (вторая половина XX в.) дает возможность его критического переосмысления с целью выявления возможностей учета достижений французской педагогики отечественным образованием. Анализ особенностей его развития во Франции подтвердил востребованность модели мультикультурного образования для стран с высоким уровнем иммиграции. Наиболее адекватным целям и задачам построения содержания мультикультурного образования показал себя традиционный, свойственный России плюралистический подход.

Опыт реализации мультикультурного образования доказывает целесообразность осмысления условий рационального использования таких стратегий образовательной политики, как отстаивание роли государственного языка как языка международного и межнационального общения; статуса государственного образования как престижного мирового

интернационального социального института (в особенности в сфере высшего образования); воспитание патриотического отношения у иммигрантов не только к своей Родине, но и стране проживания; а также стратегий обучения и воспитания иммигрантов (представителей национальных меньшинств), сложившихся в среднем и высшем образовании Франции для обогащения педагогики России [63].

Сфера высшего образования Франции второй половины XX века характеризуется длительным процессом движения к идеологии мультикультурализма, в ходе которого были достигнуты достаточные успехи в сфере формирования содержания и стратегий мультикультурного образования:

1) создание дополнительных условий адаптации иностранных студентов в высшее образование (тьюторство, система грантов и стипендий, дополнительные курсы французского языка, центры ориентации и информации и т.д.),

2) культивирование общемировой, государственной и национальной культур в процессах воспитания и обучения (воспитание мультикультурной компетенции, социокультурная анимация и т.д.),

3) подготовка элиты для иностранных государств, ориентированной на ценности диалога культур (воспитание высшего духовенства в русле задач развития толерантного отношения к европейской культуре в созданных исламских институтах и факультетах, включение в совместную деятельность французских и иностранных студентов, двусторонние соглашения и т.п.),

4) интернационализации (мобильность студенческого и преподавательского контингента),

5) внедрение интернациональных учебных планов и программ,

6) обмен студентами и преподавателями и т.д. [72].

Развитие мультикультурного образования в вузах Франции достигает наибольшего развития на III этапе.

В целом система высшего образования характеризуется стремлением к развитию в соответствии с принципами Болонской декларации (двухуровневая система высшего образования, обеспечение качества образования, расширение мобильности студентов и преподавателей и др.).

Опыт реализации мультикультурного образования во Франции во второй половине XX века дает возможность его критического переосмысления в сравнительно-сопоставительном аспекте с целью анализа возможности использования позитивных достижений стратегий образовательной политики Франции:

- отстаивание роли государственного языка как языка международного и межнационального общения (с предоставлением возможности изучения родного языка и культуры);

- отстаивание статуса государственного образования как престижного мирового интернационального социального института (повышение доступности и качества образования, его интернационализация);

- воспитание патриотического отношения у иммигрантов не только к своей Родине, но и стране проживания (должно основываться на принципах диалога, культурного плюрализма, а не носить официальный характер); а также стратегий обучения и воспитания иммигрантов (представителей национальных меньшинств), сложившихся в среднем и высшем образовании.

Пути сближения европейских и российской образовательных систем не должны быть направлены на разрушение достижений национального образования, его специфики и культурно-исторической уникальности.

Во Франции в течение 1975–1984 гг. созданы 20 профессионально-информационных Центров подготовки преподавателей французского языка для обучения детей мигрантов (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants – CEFISEM). В этих центрах учителей приобщали к межкультурному подходу в образовании. В 1986 г. Центры были закрыты.

В университетских институтах подготовки преподавателей (Des instituts universitaires de formation des maitres), при учебных округах и в "Миссиях подготовки персонала национального образования" (des missions academiques a la formation des personnels de l'Education nationale) в 1980–1990-х гг. организуют учебные курсы, рабочие группы по вопросам культуры иммигрантов и взаимодействия учителей и родителей школьников данной категории детей. Цель такой деятельности заключается в том, чтобы повысить эффективность образования, организовав ознакомление преподавателей с культурой иммигрантских общин [53].

Во Франции в конце 80-х годов 20 века широкое распространение получили такие формы интерактивного обучения, как Мастерские или Ателье (Мастерская, или Ателье ЖФЭН - "Французская группа нового образования"). Мастерская - одна из интенсивных технологий обучения, включающая каждого из ее участников в "самостроительство" своих знаний через критическое отношение к имеющимся сведениям, к поступающей информации и самостоятельные решения творческих задач. Достоинствами данной технологии являются воспитание личности новой формации, уверенной в своих силах и возможностях, умеющей выстраивать отношения со сверстниками и взрослыми, учитывающей мнение других, обладающей

навыком самостоятельного «строительства» знаний, критически относящегося к информации, самостоятельного решения творческих задач (Бассис,1995). Такие формы обучения получили широкое распространение и в школах, колледжах, университетах, где обучаются мигранты [63].

2.3. Подготовка мультикультурного учителя в вузах Германии

Вопрос о качестве подготовки студентов в высших учебных заведениях Германии является важным и актуальным на современном этапе.

По мнению К. Адик, перемены в образовании ФРГ направлены на обеспечение большей преемственности учебных курсов. Тематика читаемых курсов определяется не профессорами, она четко дифференцирована в зависимости от учебных планов и степени обучения.

Немецкие ученые ведут разработку новой структуры обучения, сориентированную на международно-признанные ступени высшего образования, – бакалавриат, магистратуру [77,с.38].

Пересмотр традиционной практики привел немецкую педагогическую науку к выводу о необходимости усиления акцентов на межкультурной педагогике, которая явилась своеобразной реакцией на необходимость обучения детей мигрантов.

Постепенно начали формироваться концепции межкультурного обучения в мультикультурном обществе, а посещение занятий по этой проблематике для будущих учителей стало обязательным. Университеты предлагают студентам курсы: «Методы художественной обработки действительности», «Взаимовлияние культур», «Развитие образования в Европе, включая Центральную и Восточную», «Методы, подходы и результаты в международных исследованиях образования» и другие.

Некогда типичные семинары трансформировались в проблемно ориентированные курсы, которые стали неотъемлемой частью подготовки будущих учителей. Одна из важнейших функций школы (вышей в том числе) – научить людей жить вместе. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, и с другой – привить ему уважение к другим культурам [87].

Подготовка высококвалифицированных кадров – важная задача педагогики Германии. Немецкие ученые Б. Берендт, Х. Блок, С. Норнбостель, Г. Отто, В. Шиментц, О. Шольц проводят исследования в области повышения качества обучения студентов в мультикультурном обществе, переподготовки учителей.

При этом Х.Блок, С. Норнбостель исследуют проблемы эффективности обучения студентов, результативности образования. Г. Отто продуктивно работал в области дидактики эстетического воспитания, Б.Берендт выступал за ревизию референдарата учителей; В.Шиментц занимается диагностикой немецкого художественного образования, оценкой уровня подготовки учителей. В. Цахариас исследует психологические особенности преподавания искусства в университете; Й. Вальх занимается анализом преемственности в организации преподавания предметов в школе и вузе. Издаваемые в стране учебники и учебные пособия помогают студентам разобраться во многих сложных вопросах современности. Г. Отто и Й. Киршенман проводят исследования в области дидактики; К. Сливка, М. Теббен исследуют концепции образования в современных теориях, помогающие студентам осмыслить тенденции в образовании; Й. Вульф и К.Мюллер занимаются онтологией искусства; Л. Вейсмантель исследует философию искусства; Х. Гифхорн активно изучает тенденции развития немецкой художественной педагогики. Научно-теоретическая подготовка будущих учителей в Германии связана с особенностями обучающегося контингента [73].

Немецкие ученые разработали пять моделей введения национально-регионального/этнокультурного компонента в содержание образования: межпредметная, модульная, монопредметная, комплексная и дополняющая [63,с.37].

Межпредметная модель предполагает равномерное распределение соответствующего материала по всем учебным предметам. Вопросы национального и регионального своеобразия культуры рассматриваются здесь в русле общего содержания и рассредоточены по разным дисциплинам и темам.

Модульная модель реализуется посредством включения в учебные дисциплины гуманитарного цикла специальных тем (модулей), которые отражают этнокультурное своеобразие других народов и стран. Монопредметная модель предполагает углубленное изучение этнических культур, языков, искусства при изучении специально выделенных для этой цели учебных предметах, за счет вариативной части базисного плана. Комплексная модель реализуется в виде интегративных курсов, в которых отдельные аспекты национальной культуры могут быть представлены во взаимосвязи истории, литературы и других предметов [71].

Дополняющая модель предполагает изучение национально-регионального/этнокультурного компонентов. Для успешной подготовки учителей в вузах в Германии существуют НИИ при университетах и

академиях, осуществляющие мониторинг системы образования. Например, НИИ педагогических исследований при университете г. Бохум ведет активную работу по разработке новой структуры обучения, соответствующей международным нормам, выработанным Болонской конвенцией. НИИ сравнительной педагогики университета г. Кассель проводит научный анализ современных педагогических концепций с целью создания банка данных для использования передовых педагогических технологий, дидактических разработок, других новаций в образовательном процессе высшей школы.

НИИ эстетического воспитания при университете искусств в Берлине, изучает эстетическое воспитание в вузах Германии в историческом аспекте, разрабатывает пути повышения качества подготовки учителей с учетом использования зарубежных инноваций.

К подготовке учителей в Германии подходят ответственно. В сообществе, где образуются новые сложные культурные конгломераты, на государственном уровне разрабатывается система мер, направленных не только на обучение студентов в вузе, но и на их последующее образование: референдариат (работа выпускника вуза под руководством опытного учителя), регулярное повышение квалификации, что дает право говорить о непрерывном образовании учителей. При этом отметим, что выпускники вузов не получают дипломов непосредственно по окончании университета.

В течение двух лет они являются учителями-практикантами, что предусматривает проведение уроков по предмету, участие в занятиях после работы, проводимых советником по предмету (в российской школе это методист) для молодых специалистов дважды в неделю. В случае успешного прохождения референдариата выпускники вузов получают диплом установленного образца о высшем образовании и могут работать в школе в качестве учителя [63].

В педагогических, технических, художественных академиях, университетах, высших технических, педагогических, теологических и художественных школах существуют определенные особенности в подготовке специалистов, что позволяет дифференцировать квалификацию немецких учителей. Академии и университеты в своей деятельности более ориентированы на теорию и научную работу.

Педагогические высшие школы больше внимания уделяют прикладным исследованиям, изучению методики, дидактики, психологии, проведению школьной практики. Художественные факультеты теологических высших школ соединяют в себе особенности подготовки в университете искусств и высшей педагогической школе.

Принцип культурной автономии земель, децентрализация образования в Германии также наложили определенный отпечаток на особенности обучения в вузе и подготовку будущих специалистов. Прежде всего, это касается формы проведения вступительных экзаменов в вуз, количества изучаемых студентами дисциплин, прохождения практики, специализации, времени обучения.

Немецкие вузы готовят учителей-предметников для гимназии, интегрированной, реальной, основной и начальной школ. Время обучения варьируется в зависимости от того, в каком типе школ предполагает работать выпускник. Переход учителей из одного типа школы в другой в Германии возможен только при условии прохождения ими дополнительного обучения и сдачи экзаменов, подтверждающих соответствие претендента занимаемой должности.

Перевестись в школу другой федеральной земли Германии невозможно в связи с условиями подготовки студентов в вузе. Программы и учебные планы отдельных федеральных земель разнятся настолько, что учителя, получившие диплом в вузе одной земли, согласно немецкому законодательству не могут быть приняты на работу в школу другой федеральной земли.

Полное педагогическое образование составляет в немецком вузе 10 семестров. Например, преподавать немецкий, латинский, английский, французский языки, математику, искусство в гимназии могут только учителя, прошедшие подготовку именно по такому университетскому курсу. Учителя с так называемым «полным» образованием относятся к наиболее высокооплачиваемой категории педагогических кадров. Специальность учителя для интегрированной, основной, реальной и начальной школ так же можно получить в немецком вузе. Время обучения составляет в среднем на 2-3 семестра меньше, чем для подготовки учителя гимназии (в зависимости от федеральной земли). Проблема подготовки и постоянного повышения квалификации немецких учителей, обсуждаемая на региональном и межрегиональном уровне, приобретает в настоящее время новый смысл [66].

В Германии существует государственная система непрерывного образования учительских кадров. В этой системе существует общее, что является типичным для всех федеральных земель, и отличное, что характеризует каждую землю как самостоятельную единицу.

Система непрерывного образования учителей важна по нескольким причинам: Германия – высокоразвитая страна, стремящаяся сохранить ведущие позиции в экономике, науке и образовании. В связи с этим возникает настоятельная необходимость в постоянном повышении

квалификации преподавателей, готовящих специалистов для всех отраслей знаний.

Цель работы институтов повышения квалификации – содействие развитию условий для формирования системы непрерывного художественно-педагогического образования [71]. Их деятельность направлена на создание единого образовательного пространства Германии на основе разработки концепции непрерывного общекультурного и профессионального развития педагога, государственной стратегии и программы перспективного развития образования в стране.

В своей деятельности институты повышения квалификации объединяют научно-исследовательские, учебно-методические, организационно-педагогические, координационно-управленческие и издательские функции. Отличия системы повышения квалификации немецких учителей заключаются в наличии института модераторов (своего рода методистов, специалистов высокой квалификации, проводящих занятия с учителями); вариативности и многоступенчатости курсов повышения квалификации учителей; медиаориентированности учебных предметов [66].

Правительство Германии, министерства образования и культуры федеральных земель ответственно подходят к повышению квалификации учителей. Это выражается: в проведении дополнительной аттестации, предшествующей сдаче экзамена на профессиональную пригодность на должность учителя и аттестации по предмету; в апробации новых техник и материалов.

Воссоединение Германии в 1990 г. поставило перед педагогической наукой новые задачи по созданию единого образовательного пространства, обеспечивающего наиболее оптимальный и безболезненный переход системы школьного и высшего образования в восточных землях на западногерманские стандарты. С момента вхождения новых федеральных земель в состав Германии школьное образование и высшая школа были вновь структурированы с учетом реалий времени. Итогом объединения двух государств явилось усиление связи педагогической науки и практики, о чем свидетельствует широко развитая в Германии сеть научных подразделений, которые юридически, организационно и функционально являются связующим звеном между учеными и практиками. В настоящее время немецкие педагоги стремятся детальнее изучить системы образования и воспитания зарубежных стран, организации учебного процесса по различным школьным предметам, познакомиться с особенностями подготовки учительских кадров, определив при этом общее и отличное, и наметить пути внедрения лучших инноваций в педагогический процесс немецких вузов.

В Германии с конца 70-х – начала 80-х годов в образовании приоритетными являются интерактивные технологии: тренинги, программированное, компьютерное обучение, учебные групповые дискуссии, case-study (анализ конкретных, практических ситуаций), деловые и ролевые игры. Особенно широкую популярность получили тренинги навыков делового общения для руководителей разных уровней, у которых успех в выполнении должностных обязанностей определяется высоким уровнем сформированных навыков межличностного взаимодействия с другими людьми [77].

Тренинг делового общения направлен на развитие у обучающихся не только эффективных навыков межличностного взаимодействия, но и на повышение общего уровня их компетентности в этой области, повышение лидерского потенциала. В современной Германии используется метод Case-study, который предполагает переход от метода накопления знаний к деятельностному, практико-ориентированному подходу. Это один из самых испытанных в немецкой практике метод обучения навыкам принятия решений и решения проблем. Цель этого метода - научить слушателей анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий.

При анализе конкретных ситуаций особенно важно то, что здесь сочетается индивидуальная работа обучающихся с проблемной ситуацией и групповое обсуждение предложений, подготовленных каждым членом группы. Это позволяет обучающимся развивать навыки групповой, командной работы (Teamarbeit), что расширяет возможности для решения типичных проблем в рамках изучаемой учебной тематики [71].

В результате проведения индивидуального анализа, обсуждения в группе, определения проблем, нахождения альтернатив, выбора действий и плана их выполнения обучающиеся получают возможность развивать навыки анализа и планирования. Интерактивные технологии активно используются в обучении учащихся мигрантов, студентов колледжей и университетов Германии.

2.4. Подготовка мультикультурного учителя в Словакии

Современное словацкое общество по своей сути является мультикультурным, поскольку, кроме 86% словаков, в Словацкой Республике живут также представители других наций, этнических групп и национальностей - около 11% венгров, 2% цыган, 1% чехов, 1% украинского, а также поляки, вьетнамцы, албанцы и т.д. 65% общества исповедует

католическую религию, хотя существует также большое количество и других религий - около 8% протестантов, иудеев, восточных религий, и около 18% людей, которые декларируют свою непринадлежность к одной религии. Такое культурное многообразие Словакии актуализирует потребность мультикультурного образования будущих учителей [87].

Словацкое общество находится в процессе трансформации, главный политический курс которой ориентирован на переход от тоталитарного к демократическому обществу. Это касается не только изменений в политической системе, но и изменений в поведении, мышлении и отношениях людей. Эти изменения подкрепляются усилиями Словацкой Республики, нацеленными на интеграцию в евроатлантические политических и экономических структур и системы безопасности (Словакия является членом НАТО с марта 2004 г. и Евросоюза с мая 2004 г.).

С политической трансформацией Словакии тесно связана и экономическая: экономические изменения направлены от централизованной к рыночной экономике. Учитывая это, мультикультурное образование необходимо, во-первых, для преодоления стереотипов в поведении людей, для развития гибкости и эмпатии, которые являются необходимыми атрибутами для приспособления к динамичным рыночным условиям. Во-вторых, это необходимо для преодоления шока от трансформации общества.

Политическая открытость 1990-х годов и последующее вхождение в Шенгенскую системы способствовали тому, что страна стала привлекательной для граждан, проживающих за рубежом. Многие местные жители, которые десятилетиями жили в вынужденной эмиграции, возвращаются. Возрос интерес к Словакии и среди трудовых мигрантов, в основном из Азии, Африки, Восточной Европы (Украина).

Такая ситуация мотивировала вступление в 1998 году в так называемую Европейскую зону высшего образования. В этот же период в стране было обновлено законодательство в области образования, опубликован документ «Дальнейшее развитие образования в Словакии: политика на 21 век». Внедрение в жизнь этого документа создало предпосылки для обновления высшего образования, в том числе и в области мультикультурного подготовки учителей [81].

Несмотря на эти факторы, педагогическое образование в университетах Словакии осуществляется культурно гомогенной среды. Большинство учебных планов не учитывают культурно дифференцированной среды, в которую выпускники попадают после окончания учебы. Методы, используемые в преподавании в университетах, все еще в значительной степени консервативны. Усилия, направленные на изменения в учебном

процессе, по мнению многих европейских специалистов, недостаточно эффективны, поскольку в них участвует небольшое количество преподавательского состава, задействованы минимальные финансовые возможности [99].

Как показывает анализ учебного процесса в университетах Словакии, элементы мультикультурного образования присутствуют в первую очередь в среднем звене, хотя мультикультурное образование часто даже не включается в программы общеобразовательной школы и высших учебных заведений. В отдельных случаях она изучается как отдельные темы в рамках гуманитарных предметов.

Группой словацких педагогов под руководством проф. Е.Мистрика была разработана программа мультикультурного образования для педагогических специальностей университетов в рамках проекта ТЕМПУС в сотрудничестве с Университетом Комениус и Университетом Константина Философа (Словакия), Университетом Оулу (Финляндия), Лестерской университетом (Великобритания) и Университетом Пайсли (Шотландия).

Программа содержит следующие разделы:

1. цели (базовые концепции, цели и задачи, стратегический характер);
2. основные точки мультикультурного образования в Словакии (потребности общества, потребности системы образования, внешние условия);
3. сущность мультикультурного образования (ожидаемые результаты, ключевые ценности, актуальность, целевые группы) [81].

Интеркультурные компетенции учителя:

1. содержание мультикультурного образования (темы, методы, междисциплинарные сферы);
2. характеристика курса (скрытая программа, место в учебном плане, временные рамки и особенности оценивания) [81].

Мультикультурное образование способствует формированию толерантности, учит позитивному восприятию разнообразия как неотъемлемого условия функционирования здорового общества. Ожидаемые результаты реализации этой учебной программы в гражданском обществе и демократическом государстве предполагают, что мультикультурное образование способствовать его развитию.

Значение мультикультурного образования для государственной политики заключается в преодолении дискриминации на различных уровнях. Через уважение к многообразию строится равенство возможностей, то есть эта политика создает условия для реализации различных потребностей.

Неотъемлемой составной частью преодоления дискриминации является борьба с любыми проявлениями расизма.

Мультикультурное образование, как это определяется в программе, получается из нескольких ключевых ценностей, которые призваны распространиться в обществе из-за подготовки интеркультурных компетентных учителей. Главная ценность возникает из осознания неповторимости и уникальности каждой личности, ее мировоззрения. Важность мультикультурного образования в Словакии состоит в погашении конфликтной обстановки, создании ощущения безопасности в различных социальных группах, чтобы каждый из них чувствовал уважение со стороны других.

Мультикультурное образование в Словакии ориентировано на использование активных методов обучения, и поэтому ее воздействие направлено не только на формирование интеркультурных компетенций. Она также развивает педагогические компетенции (умения и навыки) учителя, поскольку требует использования различных учебно-методических материалов, технологий, в то же время уважения многомерного образовательного пространства. Его влияние таким образом выходит за пределы воспитания взаимной толерантности и эмпатии [81].

Мультикультурное образование, как она понимается в этой учебной программе, не ограничивается только распространением знаний о других культурах. Это не только образование, поскольку интеграция количества знаний и информации не означает понимание других культур. Это ценностно-ориентированное воспитание, которое призвано формировать ценностные ориентации молодежи, поскольку только таким образом можно сформировать способность к меж-культурной эмпатии. Реализация такого подхода возможна только с помощью активного обучения. Исходя из этого, мультикультурное образование избегает фронтального общения с учителем как носителем соответствующей информации и восприятия ученика как сосуда, который нужно наполнить знаниями.

Мультикультурное образование, как указано в учебной программе, ориентируется на три группы [81].

Доминирующее большинство в обществе требует интеркультурного понимания, чтобы не считать собственные нормы и ценности единственно возможными, главными или универсальными.

«Отечественные меньшинства» - социальные группы, относительно длительный исторический период живут на определенной территории либо в определенной стране (в Словакии это венгерские или чешские меньшинства). Отечественные меньшинства в обществе требуют развития интеркультурного

понимания, взаимного уважения, способности не ставить свои интересы выше интересов других меньшинств или большинства.

Специфические потребности имеют иммигранты, приехавшие к определенному региону как беженцы, трудовые мигранты и т.д., в относительно недавнее время (в Словакии, например, албанцы). Для них межкультурное образование ориентировано, прежде всего, на овладение базовой интеркультурной коммуникацией и только после этого на развитие интеркультурного понимания. Для здорового функционирования общества мультикультурное образование необходимо, в первую очередь, для всех членов доминирующей большинства, поскольку большинство решает, какие базовые стандарты и ценностные ориентации являются валидными в государстве и поэтому имеют тенденцию считаться универсальными и общепринятыми. Учитывая это, главным объектом мультикультурного образования в государстве доминирующее большинство [87].

Объектом данной программы являются студенты специальностей педагогических вузов. Поскольку в средней общеобразовательной школе возможно использование элементов мультикультурного образования в различных учебных дисциплинах, программа нацелена на студентов всех педагогических специальностей. Однако наиболее эффективным, по мнению авторов, ее влияние будет на учителей общественных и гуманитарных наук (родного языка, истории, гражданского образования, географии и т.п.). Эти предметы изучают культурные ценности и артефакты, и поэтому через них возможно развитие у учащихся способностей к межкультурному взаимопониманию [87].

Стратегической задачей учебной программы является обеспечить основы для включения мультикультурного образования в систему подготовки учителей в университетах Словакии. Программа не охватывает основы мультикультурного образования на низших уровнях обучения, и в случае его использования в других странах необходимые модификации для конкретных условий.

Основной целью является формирование у будущих учителей интеркультурной компетенции, т.е. способности мультикультурного понимания, знаний, умений, навыков, отношений для развития мультикультурного образования в будущей преподавательской работе, понимание своих будущих учеников.

Идеал и конечная цель программы по мультикультурной образованию - это развитие межкультурного взаимопонимания в обществе Словакии в четырех направлениях:

Влияние учителей, получивших подготовку в соответствии с данной учебной программы, должен привести к воспитанию детей интеркультурно эмпатического, способных понимать культурные различия и положительно воспринимать культурное разнообразие.

Через образование молодого поколения программа развивает интеркультурное понимание, способствует предотвращению конфликтов и противоречий между разными культурами в Словакии.

Предотвращение конфликтов, в свою очередь, в конце концов приводит к преодолению дискриминации, основанной на культурных, расовых, социальных и других различиях [81].

Наиболее отдаленной целью программы является построение условий, необходимых для создания равных возможностей для всех членов общества. Равенство возможностей в образовании и труда - важное условие для здорового развития общества, в котором в полном объеме используются материальные ресурсы, личностные способности, где каждый имеет возможности для самореализации.

Учебно-воспитательный процесс, однако, не может происходить за пределами реальных отношений в обществе. Таким образом, реализация этих целей должен учитывать влияние среды (социальной, политической, экономической и т.д.), в котором осуществляется учебно-воспитательный процесс, поэтому влияние учебного плана будет ограниченным, и не следует ожидать, что он решит все проблемы в обществе .

С формальной точки зрения, эта программа является общим руководством и не ставит своей задачей охватить все разнообразные регионы или социальные группы. Она разработана с целью обозначить общую структуру мультикультурного образования в высшей школе. Программа предлагает основы и схему для построения конкретных мероприятий по мультикультурной подготовке будущих учителей в соответствии с конкретными условиями.

Интеркультурный компетентный учитель - это такой учитель, который:

А) знает и способен воспринимать критически и оценивать культурные изменения и интеркультурная коммуникацию, и является посредником в донесении этой информации ученикам

Б) знает и умеет поддержать интеркультурная понимания у учащихся

С) знает и умеет развивать у учащихся способности к пониманию и интерпретации знаков, проявлений других культур в культурных артефактах и коммуникации с другими людьми

Д) способен быть посредником в контакте между различными культурами в классе [81].

В данной программе стандарты мультикультурного образования делятся на три группы, согласно которым развиваются компетенции:

Стандарты содержания содержат требования о том, что интеркультурный компетентный учитель должен знать и понимать. Они связаны со знаниями и информацией, формированием мировоззрения будущего учителя.

Стандарты представления раскрывают, что такой учитель должен уметь делать в работе с учениками. Эта группа основывается на способностях и умениях строить отношения с молодым поколением.

Личностные стандарты раскрывают, какие черты личности должен иметь интеркультурный компетентный учитель. Они связаны с отношениями и культурными знаниями личности, личными способностями, необходимыми для осуществления мультикультурного образования, а также с ценностными ориентациями [99].

Раздел программы, который рассматривает содержание мультикультурного образования, содержит отдельные темы, которые рекомендуется изучить в рамках мультикультурного образования в высших учебных заведениях Словакии, которые готовят будущих педагогов. Кроме того, предлагаются методы, с помощью которых возможна и необходима реализация мультикультурного образования, как и развитие тех сфер образования, которые поддерживают этот процесс.

С точки зрения содержания, программа основана на гуманистическом понимании учебного процесса. Это означает, что программа подчеркивает роль воспитания (развитие личности студента) наряду с образованием (накоплением знаний), развитие когнитивных функций, способности к оценке, творчества, дивергентного и критического мышления и т.д., и нацелена на развитие таких функциональных качеств личности, как эмоциональность, мотивация и т.д.. Предполагается, что студенты могут активно участвовать в отборе содержания образования, форм и методов обучения, разработке индивидуальных программ обучения, отказываясь от односторонней передачи знаний от преподавателя к студентам.

Темы мультикультурного образования вытекают непосредственно из ее отправных пунктов, характера, потребностей современной Словакии. Ключевой темой, вокруг которой строится мультикультурное образование, тема культурного обмена. Культурный обмен - это взаимная интеркультурная передача значений, знаков, ценностей или культурных артефактов. Все последующие темы вытекают из культурного обмена или имеют к нему некоторое отношение. Они идут в логической последовательности, так что возможно построить систематическую картину, как строится обмен культур.

Эти темы следующие: 1) культурное разнообразие 2) интеркультурная коммуникация 3) культурные группы: доминантная культура, альтернативные культуры (субкультура), маргинальные культуры 4) культурная традиция, 5) культурная идентичность, 6) культурные модели (паттерны - patterns) , 7) культурная интеграция, 8) глобальный обмен, который происходит в двух противоположных, но в то же время взаимодополняющих формах: глобализация культуры - регионализация культуры, 9) культурная политика, 10) базовые категории [81].

Следует заметить, что в формировании межкультурного взаимопонимания могут эффективно объединяться категории таких научных дисциплин, как культурная антропология, социология, политология, эстетика и т.п. Эти категории способствуют определению базовых тем, и, по мнению авторов, гораздо эффективнее изучать их в конце, чем в начале курса, без полного понимания содержания. Категории, таким образом, становятся инструментом дальнейшего - уже независимого - понимания межкультурных отношений и культурного обмена.

Мультикультурное образование в подготовке учителей - это, в первую очередь, образование для мультикультурного взаимопонимания, и только потом для изучения других культур. Поэтому к ее ключевых методов относятся методы, способные развивать чувства, эмоции, отношения, способности и умения будущих учителей [73].

Рекомендуемые методы должны ориентироваться на воздействие на психику студентов не только из-за рациональных когнитивных процессов, но также через развитие некогнитивных функций их психики. Только учитель, обладающий такими методами, будет способным стать посредником в интеркультурной коммуникации в своем будущем классе.

Среди этих методов отметим обучения в сотрудничестве (cooperative learning), методы разрешения конфликтов, использование проектной работы, кейс-стади (case-study) в виде описаний ситуации, подготовка портфолио и т.д.

Неотъемлемой частью этого процесса должно быть регулярное использование современных информационных технологий, в частности Интернета. Только таким образом можно достичь синестетический (synesthetic) восприятия, то есть сочетание различных ощущений с постоянным притоком новой информации.

Раздел программы, который рассматривает структуру курса, содержит объем времени, отводимого на мультикультурное образование, ее место в планах высших учебных заведений, способы и критерии оценки.

Независимо от способа включения мультикультурного образования в учебные планы вузов, независимо от того, какую квалификацию они дают и когда разрабатывались, мультикультурное образование не может быть ограничено только эксплицитно обучением мультикультурного взаимопонимания. Оно также всегда должно учитывать так называемую скрытую программу, т.е. способы, как оказывается в учебном заведении уважение к национальным меньшинствам, как осуществляется коммуникация между различными культурами, дифференциация потребностей студентов - представителей различных культурных и социальных групп, религий и стран, существуют равные возможности для всех, поддерживается конкуренция или сотрудничество, организованный процесс обучения в демократической или авторитарной манере; существует пространство для личных или групповых интересов студентов; не нарушаются права человека, и каким образом поддерживается дисциплина.

Без уважения и соблюдения этих принципов в организации жизни учебного заведения любой мультикультурное образование останется только знакомством с доктриной и стремлением к «правильной» идеологии.

Мультикультурное образование в учебном плане вуза - это комплексная междисциплинарная образовательная процедура, которая формирует ценностные ориентации и отношения студентов. Невозможно обучать мультикультурного образования, а только учить мультикультурной. Эксперты в Словацких университетах, поэтому настаивают на преподавании мультикультурного образования в виде самостоятельного учебного предмета (как самостоятельный предмет его представляют 13,2% экспертов), и лишь небольшая их часть считает, что мультикультурное образование должно быть специализацией (4,4%). Более половины экспертов (52,8%) считает, что мультикультурное образование должно быть частью различных учебных предметов. 73,7% экспертов придерживаются мнения, что это должно касаться всех учителей [81].

Но для включения элементов мультикультурного образования в различные предметы недостаточно просто добавить информацию о праздниках или персоналии к существующим программам (контрибутивного подход), поскольку таким образом понимание межкультурной коммуникации не развивается, а информация просто накапливается. Аналогично недостаточно добавить материал о другой культуре к тому материалу, который преподается (аддитивный подход). Хотя этот подход идет дальше, поскольку он уже использует опыт другой культуры, он все равно более-менее четко отделяет одну культуру от другой. Эффективным является трансформационный подход, при котором различные сроки, артефакты, идеи

и ценности представлены и интерпретированы с различных точек зрения, ведет к более глубокому пониманию индивидуальной ценности каждой культуры - поэтому также создаются условия для позитивного восприятия других культур.

Многие эксперты (26,4%) считают необходимым включение мультикультурного образования в непрерывной подготовки учителей и программы докторанта, где целесообразнее исследования конкретных тем и проблем мультикультурного образования, поскольку это способствует развитию теоретической базы [81].

Конкретные временные рамки для мультикультурного образования зависят непосредственно от ее места в учебных планах. Невозможно рекомендовать конкретный расклад, поскольку многое зависит от приоритетов, предъявляемых учебными заведениями. Однако временные рамки в любой форме должны строиться так, чтобы было возможно реализовать цели мультикультурного образования, т.е. сформировать интеркультурные компетенции учителя [63].

Общая цель оценки в мультикультурной образовании должна отличаться от обычной консервативной школьной практики. Невозможно установить совершенно валидные критерии оценки, поскольку этот процесс касается всестороннего развития личности, который у каждого студента начинается с различных отправных пунктов, поскольку каждый студент приходит из школы с различными способностями и отношением. Достаточнoсложно оценивать всех студентов по одним и тем же критериям, и хотя все они постепенно должны достичь определенных общих стандартов в их культурных компетенциях, оценка прогресса должна быть индивидуальной. Согласно программе Э. Мистрика, оценка мультикультурной подготовки учителей должна состоять из трех частей - мониторинг процесса, оценка студентов, верификация результатов обучения. Мониторинг процесса означает, что преподаватель вуза постоянно следит за работой своих студентов. Условия такого мониторинга - постоянная саморефлексия самого учителя, рефлексия его /ее отношение к студентам и их способов работы (как и их взаимоотношений) [53].

Таким образом, мультикультурное образование может внести весомый вклад в изменения достаточно консервативной системы образования Словакии в направлении увеличения ее гибкости и способности адаптироваться к современному миру. Ведь учитель в Евросоюзе призван не только давать образование будущим гражданам своей страны, но и будущим поколениям европейских граждан. Учителя сейчас работают в национальных рамках, при этом подчеркивая необходимость укрепления национальной

идентичности как основы транснациональной сознания в европейском обществе. Термин «европейское измерение» используется для обозначения равновесия между национальными и транснациональными ценностями в образовательной политике.

Кроме того, как один из фундаментальных принципов, мультикультурное образование использует развитие критического мышления и формирование мировоззрения. Критическое осмысление различных культурных традиций, ценностных ориентаций, сотрудничество с представителями различных культур, позитивное восприятие различий, устранение предрассудков и догматизма - все эти мультикультурные аспекты могут сделать принципиальный вклад в изменения системы образования. Все они отрицают классические методы преподавания и поддерживают интерактивные методы. При использовании этих методов в работе со студентами, соответственно, и они в будущем использовать их в своей преподавательской работе.

ГЛАВА 3. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО УЧИТЕЛЯ В США, КАНАДЕ И АВСТРАЛИИ

3.1. Общая характеристика образовательной парадигмы подготовки мультикультурного учителя в США, Канаде, Австралии

Становление мультикультурного образования в США, Канаде, Австралии происходило со второй половины прошлого столетия в условиях острой полемики с традиционными педагогическими концепциями монокультурности, ассимиляции, этноцентризма; необходимости культурно-образовательной интеграции иммигрантов; движения за гражданские права; поисков компромисса между субкультурами; выработки интеграционной идеологии гражданского многонационального общества; потребностей в образовании как источнике социальной стабильности и экономического процветания [63].

Генезис мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии связан с наличием определенных социокультурных субъектов такого образования, которые состоят из двух групп - доминирующие и малые субкультуры. К первой относятся потомки первых белых колонистов. Во вторую входят: автохтоны, не обладающие государственно-культурной автономией (индейцы, народы Севера в США и Канаде, аборигены Австралии); коренные этносы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность (Квебек, Нунавут в Канаде); национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового времени и начала XX в. (афро- и латиноамериканцы в США и Канаде); «новая иммиграция» второй половины XX - XXI столетий (выходцы из Европы и Азии). Уровни защищенности культурно-образовательных прав субкультур различаются. Особые трудности переживают автохтоны, а также новые иммигрантские общины [66].

В каждой из трех стран развитие мультикультурного образования имеет свои особенности. В США оно инициировано снизу, в результате стремлений иммигрантов к адаптации, под влиянием движений за гражданские права, против расовой дискриминации в сфере образования. В Канаде становление мультикультурного образования произошло при поиске компромисса между франко- и англоязычными титульными общинами и одновременно отходе от культурно образовательной поддержки по преимуществу этих общин. В Австралии переход к мультикультурному образованию продиктован стремлениями предотвратить конфликт между

англо-австралийцами и остальными субкультурами (аборигены, «новая иммиграция» из Азии).

В США, Канаде и Австралии мультикультурная школьная политика является официальным государственным курсом. Нормативно-правовой базе государственного образования в духе мультикультурности присущи важные сходные черты: направленность на решение проблемы равенства образовательных возможностей, поддержка представителей различных этнических групп и сохранение их культур, борьба с различными формами проявления расизма и дискриминации. Государственная политика предусматривает повышение социального уровня представителей разных этнических групп как способ достижения равенства образовательных возможностей. Важными условиями такой политики является отказ от обучения исключительно на языке этнокультурного большинства, от всеобъемлющей системы школ-интернатов для малых автохтонов. Создан свод законодательных актов, которые предусматривают соблюдение политики мультикультурного образования в любых учебных заведениях. [73].

Традиционная парадигма образования и воспитания в многонациональном сообществе США, Канады и Австралии основана на идеях ассимиляции, монокультурности. Составляющие ее концепции предусматривают монополию основных субкультур, делают акцент на поглощение малых субкультур ведущими этносами (расово-антропологическая теория культур, концепция генетического детерминизма, теория несоответствия культур образовательной среды и семьи и др.). В основе этноцентристских и ассимиляционных педагогических идей лежат философские, культурологические и социальные установки белого расизма и афроцентризма, теории «плавильного котла», «языкового дефицита», «социальной репродукции», «культурной депривации», «культурной несовместимости» и др. Источником таких идей остаются предрассудки и негативные стереотипы различных этнических групп в отношении друг к другу. Оппоненты мультикультурного образования полагают, что оно приведёт к разрушению национальной целостности. Они расценивают такое образование как атаку на сложившиеся ценности белого большинства, как угрозу общенациональным традициям и культуре, растворения ведущих субкультур. Идеи монокультурного, ассимиляционного образования продолжают оказывать видимое влияние на педагогику и образование в США, Канаде и Австралии [100].

Сформулированные в педагогике США, Канады и Австралии научные идеи и концепции мультикультурного образования базируются на

определенных философских, психологических, педагогических, антропологических основах (философия постмодернизма, социал-реконструктивизма, прагматистская педагогика и др.), прокламирующих идеи равенства в образовании, демократизации общества и образования, превращения сферы образования в очаг воспитания уважения к другим культурам.

Этапом генезиса идей мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии оказались концепции кросс-культурного образования. Эти концепции - своеобразное промежуточное звено между педагогическими идеями ассимиляции и мультикультурного образования. С одной стороны, сторонники концепции не исключают диалога культур, с другой - предостерегают от сколько-нибудь существенного взаимопроникновения ценностей различных субкультур в процессе образования. Идеологи кросс-культурного образования отошли от ограничений монокультуры, сформулировали перспективу к сосуществованию субкультур. Выявлено, однако, что подобная модель не предполагает, сколько-нибудь активный диалог культур в сфере образования [75].

В основе концепций мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии лежат несколько базовых установок культурно плюралистической направленности: демографическая, перспективная, холистическая и политико-идеологическая. В первом случае особо выделяется идея поощрения развития культурного многообразия. Во втором случае моделируется идеальный тип многонационального сообщества, к созданию которого следует идти с помощью образования. Демографический мультикультурализм исходит из признания социальной значимости сосуществования в обществе различных этнических субкультур и учета их отличий; ведущим фактором этнокультурных изменений рассматривает демографические процессы в виде миграции. В центре внимания политико-идеологического мультикультурализма находятся педагогические аспекты проблемы многонациональной идентичности; формулируются требования создавать иммигрантам условия комфортного проживания на новой родине, обеспечить этнокультурную общность иммигрантских общин; достижения политического и культурного равенства предлагается добиваться путем социальных образовательных программ поддержки этнокультурных меньшинств.

Педагогикой США, Канады и Австралии сформулированы несколько концепций мультикультурного образования: концепция Дж.Бэнкса «образовательного равенства», критическая модель С.Нието, предполагающая несколько уровней поддержки плюрализма: терпимость,

принятие, уважение и утверждение, солидарность и критика; концепция антирасистского образования К.Слитер, рассматривающая мультикультурное образование как процесс соответствующих систематических школьных реформ, связи таких реформ и социальных перемен [92].

В концепциях мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии присутствуют общие установки воспитания и обучения. Концепции объединяют ожидания межэтнического и межкультурного диалога. Провозглашается демократическое решение проблем культурного, лингвистического, социального, экономического многообразия, Декларируется поощрение путем воспитания и обучения свободного развития субкультур в составе единой нации. Выделяется необходимость такого развития для культур этнических меньшинств. Предлагается организация образования на основе идей социальной справедливости, воспитания критического мышления, равных возможностей всех этнокультурных страт.

Специфика мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии отражена в определенных приоритетах, сформулированных в ряде моделей педагогического мультикультурализма (этническая, антирасистская, критическая, либерально-демократическая) [61].

Понятийно-категориальный аппарат мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии не унифицирован и остается заметно диверсифицированным. Дефиниции базовых категорий и понятий мультикультурного образования в научной мысли базируются на различных культурных, социальных, политических, экономических, психологических, этнических, гендерных, расовых, религиозных и иных характеристиках. Некоторые определения ограничивают понимание мультикультурного образования деятельностью учебного заведения. Другие имеют в виду соответствующие направления реформирования школьного образования. Соответственно отсутствует сколько-нибудь универсальная модель мультикультурного образования. Каждое учебное заведение пытается выработать собственную модель соответствующего воспитания и обучения.

Мультикультурное образование в учебных заведениях США, Канады и Австралии, начиная с 1960-х гг., прошло три основных стадии эволюционного развития: 1) добавление этнокультурных компонентов к учебному плану; 2) превращение мультикультурной составляющей в неотъемлемую часть учебного плана; 3) отбор содержания и методов обучения, соответствующих идеям мультикультурализма [92].

К настоящему времени предусмотрено, что мультикультурное образование должно касаться всех уровней, форм и этапов учебной и

воспитательной деятельности. Адресатами перестройки в духе мультикультурности оказались существенные компоненты учебного процесса: обучающая среда, цели, учебные планы и программы, содержание дисциплин, методы обучения, внеклассная, внеаудиторная деятельность, процесс оценки знаний. Модернизация имеет в виду создание благоприятного педагогического и психологического климата, умственное и нравственное воспитание мультикультурной личности, развитие критического мышления, поощрение поступков и решений в духе гуманизма и межкультурного диалога, инициация социально активных гражданских действий и др. [87].

К важным признакам внедрения мультикультурного образования в учебных заведениях США, Канады и Австралии относятся попытки преодолеть расовую дискриминацию учащихся; стремления к индивидуализации обучения; воспитание культурно компетентных людей. Распространенным способом мультикультурного образования явилось билингвальное обучение, имеющее множество вариантов: двуязычное обучение в США, Канаде и Австралии, триязычие и классы наследия в школах Канады, многоязычное обучение для аборигенов Австралии [15].

Несмотря на наличие соответствующей законодательной базы, официальное признание идей мультикультурализма, общеобразовательные школы и высшие учебные заведения трех стран находятся лишь в начале пути по реализации мультикультурного образования .

Проблема инкультурации и аккультурации семей мигрантов и детей мигрантов представлена в трудах Д.Бирман [78]. Согласно результатам ее исследований, проведенных с русскими мигрантами в США, ориентация мигрантов на собственную или принимающую культуру имеет различные функции в зависимости от конкретной жизненной сферы [78]. По мнению Д.Бирман, удовлетворенность жизнью мигрантов связана с профессиональной адаптацией и социальной поддержкой со стороны своей этнической группы, при этом два этих фактора проявляют полную медиацию эффекта для ориентации мигрантов на принимающую и собственную культуру соответственно [78].

Языковая адаптация напрямую влияет на процесс социализации ребенка мигранта, на успешное вхождение его в инокультурную и иноязычную среду, на самоидентификацию личности.

Для отечественной науки и образования целесообразен учет позитивных идей и элементов педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде в США, Канаде и Австралии: диалога субкультур, преодоление форм дискриминации представителей тех

или иных субкультур, интеграция идей мультикультурного образования в содержание учебных предметов, организация мультикультурного образования на всех уровнях образовательного процесса; выработка научных и учебно-методических документов, содержащих критерии результативности мультикультурного образования, описание процедур оценки соответствующей деятельности учебных заведений; использование специальных методов, формирующих мультикультурное мышление; организация педагогического образования учителей, готовых к работе в многокультурной среде [80].

Одним из основных условий воплощения в жизнь идей мультикультурного образования является подготовка культурно-компетентного специалиста, способного работать в полиэтничном, мультикультурном обществе, что требует отражения идей мультикультурного образования в высшей школе США, Канады, Австралии.

Идеи мультикультурализма находят отражение в программах и стандартах высшего образования США, Канады, Австралии. В некоторых областях используются общие для трёх стран стандарты (учительские стандарты NCATE). Стандарты определяют требования к учебным планам – отражение в них идей мультикультурности, что требует их существенного изменения и перестройки. Сторонники мультикультурного подхода предлагают осуществлять интегрированное изучение естественнонаучных и общественных дисциплин при учёте мультикультурной основы научных ценностей. Процесс получения знаний при мультикультурном подходе в учебных заведениях США, Канады и Австралии направлен на признание разных способов знания, типов интеллекта, акцент ставится на коммуникацию, динамику занятия и признание различных точек зрения. Иную роль начинают играть процессы оценки знаний.

При мультикультурном подходе используются различные виды занятий: дискуссии в больших и малых группах, игры, фильмы, ролевые игры, приглашение гостей и др. Подобные виды занятий позволяют студентам формировать собственные представления о социальной жизни общества и следовать им в жизни.

Мультикультурное образование призывает к партнёрству, сотрудничеству, альянсу всех сторон, в связи с чем многие учёные поддерживают холистический подход мультикультурной трансформации – изменение содержания обучения, методов обучения и создание мультикультурной образовательной среды.

Ряд высших учебных заведений прилагает усилия по осуществлению мультикультурного образования. Для подлинного преобразования учебного

процесса необходимы фундаментальные и системные изменения в самой организации. Природа подобных изменений должна отражаться во всех компонентах учебного процесса. Вузы изменяют учебную стратегию и программы таким образом, чтобы удовлетворять потребности студентов из различных этнокультурных групп, готовить специалистов, умеющих эффективно действовать в многокультурном обществе.

Особая роль в реализации идей мультикультурного образования в США, Канаде и Австралии отводится подготовке учителей. Высказывается мнение о том, что необходимо обеспечить такую профессиональную подготовку будущему специалисту, благодаря которой идеи мультикультурного образования стали бы его убеждениями и которая обеспечила бы его способность успешно выполнять профессиональные задачи в полиэтнической, многокультурной среде [34].

Мультикультурное педагогическое образование выдвигает определенные требования к учителю: знание этнографии, осознание собственной идентичности, преодоление этнокультурных стереотипов и предрассудков, высокие ожидания от школьников, умения интегрировать идеи мультикультурализма в содержание учебного предмета, строить толерантные отношения с учащимися.

В США, Канаде и Австралии популярны суждения, что мультикультурное образование не может быть ограничено рамками самого учебного заведения, а должно осуществляться при сотрудничестве с неправительственными, профессиональными и общественными организациями» [33].

В ряде работ российских авторов концепция мультикультурализма и институциональные практики ее применения в США обсуждаются в качестве имеющих полезный прикладной характер для российских реалий, в частности, в связи с включенностью РФ в миграционные потоки и необходимостью совершенствования механизмов управления миграционными процессами внутри страны. Позитивное восприятие концепции мультикультурализма и опыта ее институционализации в США продолжает существовать и распространяться в российских научных изысканиях, несмотря на определенные сомнения и критику данной концепции как в самих обществах с большим опытом реализации модели мультикультурализма, так и в некоторых российских исследованиях.

Как пишет Т.П. Волкова, «Оппоненты мультикультурализма среди его изъянов называют создание «угрозы» национальной гармонии и единству, усложнение процесса ассимиляции, усиление межгруппового и межрасового недоверия, в частности из-за введения «квотирования» при приеме в вуз,

поступлении на работу. Критики мультикультурализма также указывают, что, уделяя слишком много внимания « другим» культурам, политика мультикультурализма провоцирует расовые противоречия [18].

Действительно, культивируя повышенный интерес к культурам этнических меньшинств, мультикультурализм абсолютизирует их специфику и устойчивость к изменениям. Это провоцирует шовинистически настроенных представителей этнического большинства на аналогичные действия. В результате культурные различия искусственно гипертрофируются обеими сторонами вплоть до того, что они объявляются непреодолимыми, и это создает почву для новых межкультурных конфликтов. Так или иначе, будущее глобального общества невозможно без сосуществования различных культур, и, несмотря на обширную критику в его адрес, мультикультурализм остается основным принципом нового общества, развивающегося в процессе глобализации.

3.2. Организация мультикультурного образования в США

Установки мультикультурализма оказались в числе приоритетов педагогического образования в США. В Америке предусмотрена организация соответствующей профессиональной педагогической подготовки и переподготовки на общенациональном уровне в отдельных учебных заведениях. "Национальный Совет по аккредитации учительского образования" (National Council for the Accreditation of Teacher Education) (1986), определив мультикультурализм педагогического образования как социальную, политическую реальность, предложил развивать "обучение представителей разных национальностей, этнических групп на основе диверсифицированных программ". Предусмотрены несколько условий соответствующего педагогического образования: учет расовой, этнической принадлежности студентов и преподавателей, наличие различных языковых, религиозных групп; отражение культурной мозаики в учебных планах, при контроле выполнения учебных планов; действия профессорско-преподавательского состава; оценки результатов обучения; создание в учебных заведениях климата взаимопонимания, поддержки этнических групп, представленных в студенческом и профессорско-преподавательском составе [66].

"Американской Ассоциацией колледжей и университетов" в 1990-х гг. выработаны документы, предусматривающие, в частности, "глубокое и сравнительное изучение национальных различий в обществе". Предлагается воспитывать способности студентов эффективно снимать межнациональные конфликты.

Указывается, что учебные программы должны учитывать природу расовых и этнических различий в студенческой среде, содействовать справедливости и уважению различных национальностей, что объединяет личности в единое общество [15].

В университетах рекомендуется ослаблять межнациональное напряжение в духе уважения этнического многообразия. Как жизненно важная для будущих наставников рассматривается задача научиться толерантно воспринимать идеи, ценности различных культур: "Не следовать этому – значит сохранять ущербный мир, где доминируют распри и межнациональная рознь". Авторы призывают руководство высших учебных заведений осознать растущее многообразие общества, важность воспитания толерантного отношения к подобному плюрализму во имя общественного блага. Признавая, что значительная часть вузовской администрации без энтузиазма относится к идее мультикультурализма, составители документов указывают на мультикультурное образование как источник прогресса высшей школы.

Пересмотр учебных программ в духе мультикультурализма в американских университетах происходит поэтапно. Поначалу ревизия программ осуществлялась в виде создания "добавок", либо "специальных тем", которые предлагались наряду с традиционными программами. С конца 1960-х гг. во многих университетах начали вводить программы по изучению историко-культурного наследия основных расовых и этнических групп. На исходе 1980-х гг. в колледжах и университетах насчитывалось до 250 специальных курсов, посвященных субкультурам афроамериканцев, испаноязычных, индейцев, азиатских и пр. При ряде университетов созданы факультеты и кафедры по изучению малых этнокультурных групп.

Инициаторами внедрения мультикультурного образования в вузах становятся лучшие университеты. Некоторые университеты предпринимают попытки не ограничиваться "добавками", а реструктурировать программы под углом идей мультикультурализма. Известность в университетских кругах получил, например, Гарвардский курс "На перекрестке культур" [74].

Наряду с отдельными курсами – "История черного населения" (Портлендский университет), "Этнические курсы" (университет штата Орегон) и т.п. – появились модульные учебные курсы мультикультурной направленности – "Культурное разнообразие" (Западно-Орегонский университет), "Мультикультурное воспитание" (университет Аляски), "Разнообразие культур и всемирное сознание" (Линн-Бентонский колледж), "Различие, власть и дискриминация" (университет штата Орегон). Они состоят из множества микрокурсов: сравнительная культурология, аборигены

Северной Америки, литература Азии, Африки, Латинской Америки и т.д. Выбор одного микрокурса обязателен; на его изучение отводится около 40 академических часов. Дидактическая установка подобных модулей – изучение "диверсификации высшего образования и американского общества на началах мультикультурализма".

В ряде университетов идеи воспитания в духе мультикультурализма заложены в традиционные нормативные программы. Так, в университете Аляска программы по литературе и истории предусматривают обращение к произведениям писателей – представителей различных культур. В университете штата Орегон курс истории США форматирован таким образом, чтобы не изучать события и факты лишь с точки зрения евро-американской исторической школы. Например, следовало показать, что если для белых колонистов освоение дикого Запада было способом экономического развития, то аборигенам-индейцам колонизация несла угрозу для сложившегося жизненного уклада и геноцид.

Особую роль в мультикультурном воспитании американские университеты отводят студенческим и профессорско-преподавательским кампусам (городкам). Выполнение подобных установок рассматривается как одна из важных педагогических реформ. "Цели реформы высшего образования на основе мультикультурализма состоят в изменении содержания и процесса обучения. Во-первых, учебные программы должны знакомить с опытом различных социумов. Во-вторых, должны учитываться различия студентов в знаниях и стиле обучения. В-третьих, обучение должно быть тесно связано с культурной средой. И, наконец, в-четвертых, при трансформации высшего образования мы должны признать особую роль создания педагогического климата в университетских кампусах", – пишут в этой связи профессора университета штата Орегон Дж. Ли и Р. Л. Уорнер.

Ряд университетов и колледжей накопил интересный опыт в этом направлении. Так, в кампусе университета штата Орегон действуют культурные центры афро-, азиа-, латиноамериканцев, аборигенов-индейцев. В центрах празднуют события истории и культуры, знакомят с той или иной культурой. Центры являются средой толерантного и доступного общения представителей разных культур, обладающих неповторимыми достоинствами, генерируют доброжелательный и гостеприимный климат уважения посредством диалога и взаимодействия [100].

Преодолению стереотипов этноцентризма, пониманию культурных и расовых различий содействует внеучебная общественная деятельность студентов – так называемое обучение действием (*service learning*). Согласно одному из проектов *service learning*, студенты побывали на американско-

мексиканской границе, чтобы наглядно понять проблемы мексиканских иммигрантов.

Ряд педагогических колледжей и педагогических отделений университетов США занимаются подготовкой действующих учителей к деятельности в мультикультурной среде. На курсах "Центра мультикультурного воспитания" университета штата Вашингтон учителя изучают психологические механизмы нетерпимости, принципы и способы поощрения мультикультурного воспитания. Йельский университет совместно с общеобразовательными школами Нью-Хейвена организовал институт по подготовке учителей к деятельности в многонациональном классе [66].

В 1999–2001 гг. институтом разработано несколько общих учебных модулей: "Иммиграция и жизнь в Америке", "Раса и этничность в современном искусстве и литературе", "Природа и история дискриминации по этнической и половой принадлежности". Слушателям института предлагается на основе этих дидактических материалов подготовить индивидуальные модули, которые можно использовать в учебном процессе.

Активное участие в переподготовке педагогических кадров принимают "Национальная ассоциация мультикультурного образования", "Центр мультикультурного образования" университета штата Вашингтон. На курсах, организованных этими центрами, учителя изучают психологические механизмы нетерпимости, принципы и способы мультикультурного воспитания, занимаются анализом собственных стереотипов относительно взаимоотношений различных этнокультур.

Принципиально новым способом педагогического образования в духе межкультурного диалога является создание мультикультурной образовательной среды с использованием Интернета. Среди технологий такого рода – "Исследователь виртуальной обучающей среды класса" (The reading classroom explore). Содержание этого американского сайта позволяет готовить будущих учителей к профессиональной деятельности в мультикультурной образовательной среде, погружаясь в виртуальную атмосферу многонационального класса, обсуждая проблемы обучения грамотности представителей разных культур [80].

Подвижки в содержании педагогического образования в США в направлении мультикультурализма имеют определенные пределы. Коренной пересмотр пока вряд ли возможен. Слишком значительными остаются идеологические расхождения между доминирующей и малыми культурами в трактовках истории, политики, экономики и т.д. Несмотря на усилия сторонников мультикультурного образования, соответствующий дидактический материал в программах педагогического образования

присутствуют фрагментарно, подается в виде факультативов, вне содержания нормативных учебных дисциплин. По подсчетам ученых США, только 20% американских учителей хотят работать в мультикультурной среде, 40% считают себя неподготовленными к подобной работе [86].

В колледжах и университетах США активно используются интерактивные технологии обучения, которые базируются на идеях теории символического интеракционизма, служащих основой для разработки условий, способствующих процессу самореализации учащихся в учебной деятельности. В работах Дж. Г. Мид, Г.Блумера, Д.М.Болдуина рассматриваются теоретико-методологические принципы концепции интеракции. Основной акцент интерактивного обучения делается на общении между партнерами, в ходе которого происходит социализация личности. В ходе социализации индивид осваивает значения различных символов, выработанных в обществе, и тем самым более успешно осуществляет процесс вхождения в социальную “роль” и воспринимает установки “обобщенного другого” [63].

По мнению американских ученых, интерактивное обучение способствует развитию коммуникативных навыков, умению работать в группе, принимать обоснованные решения, а самое главное – развивают «самость» человека, способность представлять себя в качестве объектов своей собственной мысли [63].

3.3. Мультикультурная подготовка учителей в Канаде

В учебных планах педагогических университетов и колледжей Канады чётко выделяется мультикультурный аспект подготовки, который, в основном представлен учебными дисциплинами, блоками специальных дисциплин, а также специальными методами и формами обучения.

Общий план программ бакалавра образования обычно включает: общие навыки преподавания, навыки общения, менеджмент урока, постановку целей урока, оценку и контроль, язык общения, специальную методологию, развитие ребёнка, возрастную психологию, социологию образования, историю и философию образования, образовательное право, права учителя, профессиональное мастерство учителя, введение в специальное образование, технологию образования, практику [71].

Содержание подготовки учителей состоит из двух компонентов – специальной (по учебному предмету) и профессионально-педагогической. Самый низкий уровень учительской программы обычно включает следующие дисциплины: начальное и среднее образование, профессиональное образование, специальное образование, образование

коренных и северных народов, образование для взрослых, специальные программы по искусству и музыке, второй иностранный язык, религия, основы ухода за ребёнком и физическая культура. Например, учительская программа в Британской Колумбии включает несколько основных курсов: основные принципы обучения, построение учебного плана и урока, организация взаимодействия на уроке.

Также существуют курсы-составляющие: специальное обучение, образование коренных и северных народов, мультикультурализм (как модули в других курсах). В программе начального образования университета Рейджана на первом году обучения предполагается вводный курс образования и пять учебных курсов по естественнонаучным дисциплинам и искусству; второй, третий и четвёртый год обучения включает: общий курс по образованию, занятия по методике (по специализации), высший курс по методологии, занятия по естественнонаучным дисциплинам и практика.

Продолжительность практики меняется от одного дня в неделю (второй курс) до одного семестра (четвёртый курс). В программу обучения также включены занятия по межкультурным, социальным исследованиям, где изучаются вопросы взаимоотношений с группами людей, не представленными в обществе. Сочетание общих профессиональных знаний и знаний по специализации, необходимо для получения квалификации учителя.

Особое внимание в подготовке учителей для массовых школ обращается в последнее время на вопросы школьной адаптации, интеграции и обучения детей различных этнических групп, иммигрантов. Указанные аспекты межкультурных знаний предполагают изменение содержания учебных программ, включение разделов по этнолингвистике, этнопсихологии, что позволит расширить знания каждого будущего учителя о представителях различных культур, а также будет способствовать формированию этнокультурной толерантности и готовности к продуктивному межнациональному и межкультурному сотрудничеству [73].

Соответствующие разделы включены в профессиональные учебные дисциплины и курсы. Эти курсы готовят учителей к работе с детьми, плохо владеющими английским языком и испытывающими в связи с этим психологический дискомфорт. Одним из важнейших пунктов мультикультурного аспекта подготовки учителей является умение учителя владеть разными типами обучения, которые соответствуют разным культурам, разным стилям усвоения знаний. Специальные дисциплины призваны формировать умение будущих учителей использовать этнографические исследовательские методы, такие как полевые заметки, наблюдение за учащимися, интервью с детьми, родителями, членами

ееобщества, учителя могут узнать о культурных особенностях студентов, их особых стилях учения и коммуникации. Так как считается, что учителя, занимающие позицию этнографа, способны понимать как культурные особенности их учеников определяют стиль обучения и общения.

Исследователи приводят пример, что в культуре индейцев сформирован стиль учения через наблюдение. Предполагается, что ученики не задают вопросов, они наблюдают за старшими внимательно и спокойно. Однако часто учителя неиндейского происхождения ожидают, что школьники будут активно задавать вопросы и отвечать на вопросы учителя. Однако, подобный стиль учения считается проявлением неуважения к страшим у школьников-индейцев. Они понимали тот факт, что учителя воспринимали их поведение на уроке как желание игнорировать урок, но ничего не могли с собой поделать. Консультант из индейского сообщества рассказывает, что учащиеся-индейцы воспринимают материал лучше, если сидят в конце классов, они многому учатся таким образом. Они слушают и слышат все, но не вступают в дискуссии, так как подобный тип поведения основан на их культурном опыте. Учителя-исследователи в межкультурных ситуациях нацелены на признание того факта, что им многому необходимо научиться от своих учеников для того чтобы обучать их, учитывая культурные особенности. На основе этого учитель должен быть способен разработать новые методы обучения, соответствующие культурным особенностям школьников [87].

Программы подготовки учителей предоставляют студентам уникальную возможность развивать мультикультурное мышление. Важной задачей считается формирование у будущего учителя положительной установки по отношению ко всем учащимся, вне зависимости от расовой, этнической, лингвистической, религиозной принадлежности.

Исследования, проведенные учеными, поддерживающими идею «обучение через сотрудничество» (relational education) [88] показали, что стереотипизирование учащихся оказывает огромное влияние на их развитие и отношение к учёбе. Базовым элементом становления мультикультурного мышления считается развитие ясного понимания собственной этнокультурной идентичности, осознание важности изучения собственных культурных основ. Мультикультурная подготовка учителя включает в себя изучение природы стереотипов, их роли в формировании предубеждений, расизма, дискриминации и конфликтов.

Обучение мультикультурным вопросам требует упора на новую образовательную парадигму, для которой необходимы глубокие знания не только содержания дисциплины, но и мультикультурных методов

преподавания. Необходимо анализировать не только теорию открытия, методологию, но также манеру преподавания, отношения студентов и преподавателей к предмету становится такой же важной целью, как и содержание. Акцент на процесс также приносит новые знания, особенно знания об опыте тех групп, чья история замалчивается [68].

Студенты, обладающие мультикультурным мышлением, утверждают культурные корни собственной идентичности, понимая, что утрачено в собственном культурном наследии, признают различия и не рассматривают другие культуры как высшие или низшие. Конфликты с членами других групп рассматриваются, как возможность принять участие в конкретных акциях, как возможность расширить свои знания и развивать самопонимание.

Для развития важных качеств современного специалиста, в обучении используются особые методы и приёмы. Переходящие журналы признаются многими преподавателями идеальной формой упражнений, которая мотивирует критическое мышление, помогает студентам формулировать свои мысли, идеи. Журналы являются инструментом самовыражения, критического мышления по поводу прочитанного или проведённых дискуссий. Журнал является конфиденциальным документом между студентом и преподавателем и мотивирует их к честному выражению мыслей. Преподаватель как можно быстрее возвращает журнал с комментариями и вопросами, и студенты продолжают темы, отвечая на вопросы. Материалы журналов используются в дальнейшем как материал для занятий и дискуссий.

В процессе обучения в вузах Канады также используются дискуссии в больших и малых группах, игры, фильмы, ролевые игры, приглашение гостей, заполнение анкет и тестирование, участие в деятельности исследовательских лабораторий. Все эти формы работы предлагаются для того, чтобы понять абстрактные теории и концепции, представленные на лекциях и при самостоятельном изучении [63].

В учебный план также включается исследовательская работа в культурно-многообразной школьной среде. Подобная исследовательская работа включена в учебные планы педагогических колледжей и университетов.

При многих университетах действуют специальные программы подготовки учителей для коренного населения страны. Такие программы стали создавать ещё в 70-х годах после провозглашения Оттавой официальной политики мультикультурализма, целью которой провозглашалось устранение исторической несправедливости в отношении к коренному населению Канады – многочисленным индейским племенам,

инуитам. Представители этих народов прежде были лишены многих прав, в том числе и возможности получения специальности учителя родного языка. Современные программы подготовки таких специалистов включают изучение предметов индейских и инуитского циклов. Обучение по этой программе предполагает изучение языков некоторых племен коренных народов в сочетании с английским, изучение ряда предметов на родном языке, а также изучение истории и культуры коренного населения Канады.

Таким образом, очевидно, что идеи мультикультурализма находят отражение в программах подготовки учителей Канады. Учебные программы, содержащие разделы по этнолингвистике и этнопсихологии способствуют формированию этнокультурной толерантности и готовности учителей к продуктивному межнациональному и межкультурному сотрудничеству [63].

В Канаде учебные программы мультикультурного типа внедряются в педагогических вузах и классических университетах. Такое внедрение происходит в значительной мере под воздействием культурно-исторических традиций различных национальных общин ("культур наследия"). Программы и организация высших школ в известной степени отражают интересы отдельных культур как носителей собственных образовательных ценностей и многокультурной общности. К примеру, в таком направлении действует Индейский федеральный колледж университета Рейджина (провинция Саскачеван), предназначенный для представителей "культур наследия" – автохтонов. В колледже ежегодно обучается до 300 индейцев. Это уникальное учебное заведение университетского типа, которое возглавляют индейцы и которое ориентировано на предоставление высшего образования автохтонам. Успешные выпускники приобретают степень бакалавра по истории культуры, искусства и образования. Индейцы получают возможность работать учителями в общеобразовательных учебных заведениях [34].

Одним из важнейших пунктов межкультурного аспекта подготовки учителей является умение учителя владеть разными типами обучения, которые соответствуют разным культурам, разным стилям усвоения знаний.

Для достижения этой цели в учебные программы включается блок специальных дисциплин, кроме того, в процессе обучения используются специальные методы обучения, позволяющие формировать важные качества современного специалиста, готового к успешной работе в многонациональной, поликультурной среде [68].

Сложившаяся в Канаде система подготовки учителя направлена на формирование качеств нового специалиста, способного работать в мультикультурной среде, и позволяет создать такие условия обучения,

которые позволят научить студента максимально учитывать особенности специфической национально-культурной образовательной среды.

3.4. Подготовка мультикультурного учителя в Австралии

В учебных заведениях Австралии активно осуществляется педагогическая деятельность, которая именуется мультикультурным воспитанием и обучением (multicultural education). Речь идет о воспитании и обучении «в процессе культурно разнообразного взаимодействия, направленного на установление благоприятных отношений взаимобмена и взаимопонимания между представителями различных культур» [92].

Образовательные учреждения Австралии берут за основу существующие модели, разработанные учёными и пытаются воплотить их на практике, учитывая при этом особенности школ и специфику национального состава учащихся. Учёные трёх стран в своих исследованиях и разработках во многом опираются на положения одного из ведущих теоретиков мультикультурного образования, американского педагога Дж. Бэнкса, который считает, что школа должна отражать цели современного общества [75].

Дж.Бэнкс видит педагогические цели в воспитании активных, информированных граждан, способных принимать значимые решения во благо сообщества, способных принимать осознанные решения по социальным вопросам и осуществлять эффективные меры для того, чтобы решить их.

Как указывают многие учёные и практики США, Канады, Австралии, при организации процесса обучения основной акцент должен ставиться на воспитании у школьников умения жить в обществе: «Учащиеся должны стать думающими, заботливыми людьми, хорошими соседями. Можно быть очень умным человеком, но не уметь жить в общем социальном окружении» [34].

Учебные заведения рассматриваются как модели общества, где учащиеся получают навыки успешной деятельности в нём и опыт взаимодействия с его членами. Австралийский учёный Дж. Вуд так определяет ценность школьной среды для учащихся: «Школа – это место, где ученики получают первые знания об обществе. Здесь дети общаются с людьми, которые не являются их родственниками и, таким образом, учатся взаимодействовать с теми, кто отличен от них» [100]. По этой причине учёный говорит о предпочтительности расово-десегрегированных школ, будучи уверен, что только такие школы могут представить всё многообразие современного общества.

Всё чаще в педагогическом сообществе Австралии звучат мнения о том, что школы и классы должны объединять существующие в обществе слои населения: представителей всех рас, этнических групп и социальных слоёв, детей с физическими недостатками и представителей многих других нетрадиционных групп. При правильной организации обучения и воспитания такие условия будут благоприятными для всех представленных в учебном процессе учащихся.

Педагоги Австралии приходят к пониманию, что для реализации заявленных целей недостаточно обычных занятий по этническим курсам, которые базируются на простом запоминании отдельных исторических фактов и национальных традиций. В связи с этим определяется необходимость системной перестройки всех компонентов учебного процесса и тщательного анализа сложившейся в школе образовательной и воспитательной среды [56].

В педагогике Австралии отходят в прошлое концепции, согласно которым идеи мультикультурализма должны отражаться в каком-то определенном на – правлении образования, аспекте обучения, типе учебного заведения. Широкие возможности подготовки школьников к жизни в многонациональном мире видятся в перестройке школы для формирования подлинных убеждений демократии и плюрализма. Для этого предлагаются педагогические модели с учётом целей мультикультурного образования.

Так, американский учёный П. Горски настаивает в этой связи на критическом пересмотре методов обучения, учебного плана, учебных материалов, системы взаимоотношений в классе и школе, оценок и контроля знаний.

Два других американских ученых, К. Слитер и К. Грант, выделяют следующие условия создания мультикультурной образовательной среды: 1) высокие ожидания от школьников; 2) стиль учения, отвечающий особенностям всех учащихся; 3) гибкий учебный план; 4) принятие точки зрения возможности множества подходов и решений, 4) отражение идей плюрализма в системе контроля и оценки знаний; 5) пересмотр принципов группировки учащихся и деления на академические потоки; 6) использование мотивирующих ролевых моделей; 7) использование потенциала внеклассной работы [80].

Подходы к реализации мультикультурного образования могут вытекать из критики условий академической неуспеваемости различных групп школьников. На таких подходах стоит американский исследователь С. Нието. Главными причинами низкой успеваемости С. Нието считает группу взаимосвязанных факторов: расизм, дискриминацию, низкие ожидания в

отношении школьников – представителей недоминирующих социальных и этнических групп. С. Нието предлагает обучение, направленное на преодоление этих факторов. Она видит причину возникновения предрассудков в том, что школьная среда во многом копирует сложившийся в обществе стиль неприятия многообразия. Примером приводится стремление учителей подавлять детское любопытство по поводу цвета кожи, отличных черт лица и пр. Показывая нежелание обсуждать эти вопросы, учителя, таким образом, сами привлекают к ним ненужное внимание [92].

Также причиной нежелания обсуждать эти вопросы служит и то, что в рамках подавляющей культуры на эти различия смотрят негативно. Следовательно, и учителя испытывают неприятные чувства, затрагивая эти вопросы. Дети быстро усваивают эту недосказанную истину – говорить о различиях плохо. Разговор в классе о различиях, а также о том, как эта проблема проявляется в обществе, часто заканчивается молчанием. Но, как считает С. Нието, эти проблемы, тем не менее, проявляются, но скрыто и негативно. Обидные клички по национальному признаку, отвержение людей других национальностей и другие проявления враждебности могут быть следствием этого молчания [92].

Существенная роль в достижении поставленных задач мультикультурного обучения и воспитания отводится учителю. Имеется в виду, что учитель несёт в учебный процесс свои взгляды и убеждения, включая предубеждения и стереотипы, и что мировоззрение учителя накладывает отпечаток на то, какие знания он хочет донести до учащихся, внося свой подтекст в эти знания. Как замечает Дж. Бэнкс, учитель, который верит, что Колумб открыл Америку, и учитель, который полагает, что до прихода Колумба Америка была населена людьми, обладающими богатой культурой, вносят разный подтекст в воспитание и обучение. По мнению Дж. Бэнкса, учителя являются продуктом образовательной системы с предысторией расизма и дискриминации. Поэтому деятельность педагогов может отражать такой традиционный опыт образования. Они неосознанно будут повторять практику соответствующего воспитания [75].

Многие американские, канадские и австралийские учёные подчёркивают, что учителю недостаточно иметь добрые намерения относительно всех без исключения школьников. Ему необходимо осмысливать и анализировать собственные предубеждения и стереотипы, которые он несёт в себе, даже при самом добром отношении к учащимся. Подобные скрытые предрассудки могут проявляться в разных ситуациях, например, когда учителя совершенно неосознанно спрашивают чаще мальчиков, чем девочек, или могут принимать работу у одного ребёнка и не

принимать у другого. Часто дети – афроамериканцы и латиноамериканцы жалуются на то, что учителя ожидают высоких оценок только от белых школьников. Результаты для таких школьников могут быть самыми печальными – учитель изначально не верит в их способности хорошо учиться [66].

По мнению большинства идеологов мультикультурного образования, учебный процесс должен быть изменён таким образом, чтобы выработать у учителей высокие ожидания от всех без исключения учеников и превратить школы в подлинно антирасистские учебные заведения. Ожидание высоких академических успехов от школьников означает, что они не только усвоят знания и навыки, необходимые для определённого этапа обучения, а также получат необходимые навыки для обучения после окончания средней школы. Учителя выясняют, что помогает им в учёбе, а что мешает; определяют, как восстановить пробелы в знаниях, постоянно общаются с учащимися, так как верят в способности школьников достигать самых высоких результатов.

Учителя, которые возлагают небольшие надежды на школьников, как правило, проводят неинтересные занятия, которые не мотивируют школьников к активному участию в учении. Школьники теряют интерес и соответственно реагируют на обучение в школе, и учитель видит подтверждение своим ожиданиям. Всё это образует замкнутый круг, который трудно разорвать. Единственный способ исправить эту ситуацию – спросить себя: как бы вы обучали этих школьников, если бы они были одарёнными – и учить их таким образом [66]. Учителя с высокими ожиданиями стремятся подтолкнуть своих учеников к получению знаний, которые в дальнейшем помогут ученикам – в следующем классе, при подготовке в колледж и т. д.

В Австралии придают большое значение мультикультурной подготовке учителя. Для того чтобы успешно работать в мультикультурной среде, учитель должен быть готов к диалогу с другой культурой, быть способным с пониманием встретить другую шкалу ценностей, понять и принять чужое «Я». Для этого учитель в первую очередь должен хорошо осознавать собственные культурные ценности и затем помогать школьникам – представителям разных групп идентифицировать их собственные.

В контексте многообразия общества, ведомого принципами равенства и свободы, идея об «обучении через сотрудничество» или заинтересованного обучения (*relational teaching*) предполагает, что учителя несут особую ответственность перед людьми, с которыми они вступили во взаимоотношения в сфере образования. Всё чаще звучит мнение о том, что в межкультурных взаимоотношениях заинтересованные учителя-

исследователи должны действовать как этнографы, изучающие все оттенки межкультурных взаимоотношений.

Канадский исследователь Волкотт считает, что в межкультурных ситуациях учителя могут действовать как этнографы, рассматривающие школу как культурное поселение [71]. Используя этнографические исследовательские методы, такие, как полевые заметки, наблюдение за учениками, интервью с детьми, родителями, членами сообщества, учителя могут узнать о культурных особенностях школьников, их особых стилях учения и коммуникации. Учителя, занимающие позицию этнографа, нацелены на исследование культурных особенностей учеников, понимание, как эти культурные особенности формируют стиль учения и общения. В противном случае ему грозит неудача. К примеру, у индейцев принято обучать детей через наблюдение. Они обычно не задают вопросов, а внимательно наблюдают за старшими. В школе индейские дети сталкивались с совершенно иной ситуацией. Учителя неиндейского происхождения хотели, чтобы индейские школьники активно задавали вопросы и отвечали на них. Для школьников такая ситуация оказалась неразрешимой: они не могли последовать этим указаниям, т. к. считали это неуважением к учителю. Каждый раз, когда учитель задавал им вопрос, дети опускали глаза, поскольку это был их способ выразить свое уважение к старшим. Они понимали, что учителя воспринимали их поведение как желание игнорировать урок, но ничего не могли с собой поделать. Многие школьники-индейцы предпочитают сидеть на занятиях в конце классов. Они слушают и слышат все, но не вступают в дискуссии, так как подобное поведение считается для индейцев проявлением неуважения. Педагоги в подобных межкультурных ситуациях должны признать, что им многому можно научиться от самих школьников, для того чтобы обучать, учитывая культурные особенности.

Мультикультурное образование призвано обеспечивать всех школьников равными возможностями для достижения своего потенциала. Методы обучения, как утверждает Дж. Вуд, должны быть достаточно гибкими и отражать различные стили учения: «Ученик не должен быть пассивно послушным, а быть активным участником в жизни школы и класса, где можно получить модели социального поведения. Задания и упражнения в школе выполняются с поддержкой, а не с указаниями учителя» [66].

Существенно важным Дж. Вуд в поликультурном образовании считает следование многообразным стилям учения, которые свойственны культуре школьника. Некоторые школьники усваивают материал лучше, если читают его. Другие – когда делают полный обзор. Третьим нужна комбинация

методов. Некоторые нуждаются в организационных заданиях (временной график, график заданий или письменные рекомендации). Часть предпочитает минимум заданий, опираясь на собственное творчество [34].

Мультикультурное образование связывается с рядом общих дидактических концепций. Одна из них – концепция Х. Гарднера о соответствии стиля обучения и типов интеллекта (Гарднер выделяет восемь типов интеллекта). Между тем, как считают сторонники мультикультурализма, школа сфокусирована в основном на двух типах интеллекта: лингвистическом и логико-математическом. Считается, что мультикультурное образование должно учитывать и использовать множество других типов и стилей обучения. Таким образом, учителя реализуют обучение, исходя из разных стилей, принятых в различных культурах. Учителя, в свою очередь, на практике получают знания о культуре, которые необходимы для успешного обучения школьников различного происхождения [63].

Учебный план рассматривается педагогами Австралии важным источником мультикультурного образования. С этой точки зрения он подвергается пересмотру и усовершенствованию. Давно канул в историю подход, предлагающий простое введение этнического компонента в традиционный учебный план.

Дж. Бэнкс предложил четыре подхода, которые можно использовать для встраивания мультикультурного компонента в учебные планы: метод (полезных) вкладов, когда систематически отмечаются события, связанные с национальными героями, праздниками, кухней и различными культурными элементами; аддитивный подход, выражающийся в добавлении мультикультурного компонента в учебные планы без изменения их базовой структуры; трансформационный подход, когда изменяется структура учебных планов, в результате чего школьники получают возможность рассматривать проблемы, события, концепции и темы в перспективе различных этнических и культурных групп; действенный подход – школьники самостоятельно принимают решения по важным гражданским, социальным и личным проблемам и предпринимают действия, способствующие решению таких проблем [75].

В Австралии предпринимаются активные попытки усовершенствовать учебный план с точки зрения мультикультурного образования. Так, Ассоциация по разработке учебных планов Австралии выдвигает следующие требования к учебным планам (1992): учебный план должен являться продуктом социальных, исторических, политических и экономических факторов. Он должен включать отбор, интерпретацию, представление и

оценку культурных знаний, умений и ценностей. Аналогичные дидактические требования к учебным планам выдвигаются американскими и канадскими учёными.

Так, С. Нието особо подчёркивает такую характеристику учебного плана, как его способность отвечать опыту, культуре и языку каждого ученика. Она называет подобные учебные планы «включающими» (inclusive) [92], т. е. они имеют обратную связь с родителями и местной общественностью. Многими исследователями подчёркивается важность включения в учебные планы информации о собственной семье, культуре, местном сообществе.

Подобное требование к учебным планам К. Грант и К. Слитер определяют как «релевантный» или «соответствующий» (relevant) учебный план. Материал в таком плане должен быть представлен так, чтобы он отвечал интересам и опыту школьников. При таком условии процесс обучения будет больше мотивировать учащихся. Например, изучение успешных школ для латиноамериканцев показало, что них использовались культурно-релевантные учебные планы. Это значило, что учителя считали своих учеников способными к достижению высоких результатов и рассматривали их культурное воспитание как важный источник, на котором будет строиться знание. Они серьёзно воспринимали вопросы и интересы учеников и рассматривали то, чему научились школьники дома или в их сообществе как «фундаментальную основу», на которой будет построено академическое знание. На уроке учитель вовлекает учащихся в диалог со своими сверстниками и учителями в сложные дискуссии. Оценка интересов, вопросов, языка и культуры школьников не означала ослабления академической подготовки, а предполагала учет указанных аспектов как трамплин для новых комплексных академических знаний [80].

Постулатом мультикультурного образования считается тезис о том, что многообразие общества должно находить своё отражение в преподавании учебных дисциплин. Предполагается, что успех того, как будет выбран и использован материал, отражающий жизнь мультикультурного общества, зависит во многом от учителя. Учитель должен быть способен определить, подходит ли материал для введения в содержание его дисциплины. Мультикультурное образование потребовало разных форм внеклассной работы. Эта деятельность рассматривается, как способ стимулировать больший интерес к школе и развивать особые таланты и способности школьников.

Исходя из этих задач, Австралийская ассоциация учебных планов выработала следующие рекомендации по осуществлению мультикультурного образования.

Мультикультурное образование должно помочь всем без исключения учащимся повысить академическую успеваемость по всем предметам посредством использования методов обучения и материалов, которые отвечают социокультурному опыту школьников; тип учения школьника и методы обучения учителя должны быть подвергнуты тщательному анализу, и на их основе разработана эффективная образовательная стратегия;

1) учитывается система вербальной и невербальной коммуникации учащихся; в стиль общения учителя и учеников вносятся необходимые изменения для того, чтобы достичь большей активности учащихся в процессе получения знаний;

2) мультикультурное образование должно отражать особенности жизни местного сообщества. Учитель должен хорошо знать особенности жизни людей в местной общине, знать, как живут семьи;

3) мультикультурное образование должно пронизывать все уровни учебного плана, дополнительные материалы, наглядные пособия. Информация о жизни представителей национальных меньшинств должна быть частью учебного плана каждой дисциплины не – независимо от того, насколько культурно многообразен класс;

4) мультикультурное образование должно касаться социальной и исторической реальности страны, помогать школьникам лучше понимать события, происходящие в обществе;

5) мультикультурные источники познания пополняются путем обращения прежде всего к реалиям местных сообществ [100].

Таким образом, педагогами США, Канады и Австралии осознано, что осуществление мультикультурного образования требует системы педагогических мер, позволяющих превратить школу в модель многообразного толерантного общества, где воцарится этика гуманных индивидуально ориентированных отношений, воспитания и обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях глобализации и стирания границ во всех странах мира происходит обострение межкультурных коммуникационных процессов внутри общества, связанных с религиозными и межэтническими взаимоотношениями, которые порой заканчиваются откровенными столкновениями. Проблема мультикультурализма - довольно сложная, так как, с одной стороны существует позиция на сохранение традиций и культурного кода малых народов и общин, а также право каждого человека на исповедание любой религии, на свою картину мира и веру. С другой же стороны, имеется острейшая потребность в построении однородного гражданского общества. Опыт показывает, что изоляция эмигрантов по этническому признаку слабо способствует интеграции и восприятию ценностей принявшей страны, но позволяет возникнуть местечковым, порой опасных и враждебных субкультур.

Согласно точки зрения У. Кимликке, «либеральный культурализм» нормативно закрепляет групповые права, которые защищают и гарантируют свободу индивида внутри малого общества и способствуют созданию взаимоотношений межгруппового равенства, но при условии, что эти свободы и права отвечают базисным либеральным ценностям [34].

Другой известной концепцией мультикультурализма можно назвать «мягкий» мультикультурализм Чандрана Кукатаса, англо-американского политолога и современного исследователя и критика мультикультурализма. Исследуя мультикультурализм в контексте миграции, Ч. Кукатас говорит о том, что усиление миграционной динамики запускает механизмы осмысления «своей» культуры и ценностей, которые ранее воспринимались само собой разумеющимися, не требующими обсуждения и защиты [37].

Современная образовательная среда предполагает взаимодействие представителей различных культур и возможность свободного самоопределения собственной социокультурной идентичности.

В научной литературе вопрос о специфике образования нашел отражение в соответствующих терминах: поликультурное образование (А.Н. Джуринский, В.А. Ершов, М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова), многокультурное образование (Г.Д. Дмитриев, Л.М. Дробижева), глобальное образование (Б.Л. Вульфсон, З.Т. Гасанов), интеркультурное образование (G. Auernheimer, P. Batelaan, M. Bennett, W. B. Gudykunst, H. Fennes & K. Hargood), мультикультурное образование (J. Banks, P. Gorski, J. Lynch, W. Nieke, S. Nieto, T.M. Singelis, C.E. Sleeter, M.T.

Talib, P.L. Tiedt, I.M. Tiedt, K. Trasberg, и др.). Сам термин «мультикультура» переводится как культура, складывающаяся из множества культур [62].

По представлению Д. Бэнкса мультикультурное образование эволюционировало следующим образом: I фаза: Моноэтническое направление в обучении II фаза: Мультиэтническое направление в обучении III фаза: Мультиэтническое образование IV фаза: Мультикультурное образование [75, с. 29-31]. Переход от одной фазы к другой одновременно является как реакцией, так и историей развития и прогресса образования в ответ на изменяющиеся социополитические и социокультурные условия. Таким образом, образование проходит путь от культурного монизма к культурному плюрализму.

Первоначальная модель мультикультурного образования, зародившаяся в Америке, представляла собой «плавильный котел» [56], где благодаря тесному взаимодействию представителей различных этнических групп образуется своеобразный сплав культур. То есть, речь идет о возникновении взамен множества индивидуальных культур некой общей, единой культуры, и, следовательно, новой групповой идентичности.

Современная же модель мультикультурного образования предполагает более уважительное отношение к индивидуальным культурам. Их сосуществование и взаимопроникновение, а также получение нового опыта опирается на идею сохранения своеобразия традиций и ценностей представителей разных народностей. Тем самым участники образовательного процесса наряду с получением опыта межкультурного взаимодействия, обогащают и пополняют свой культурный багаж.

Сегодня мультикультурное образование направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей и является культуросообразным по своей сути. Как отмечает К. Трасберг, мультикультурное образование в условиях взаимовлияния культур должно способствовать развитию и сохранению собственной идентичности, формированию навыков межкультурного общения, предупреждению и успешному разрешению конфликтов, обусловленных национальными и другими различиями. Оно значительно расширяет диапазон возможностей каждого человека в сфере общения и сотрудничества [66, с. 10, 16].

Образовательные учреждения различных стран берут за основу существующие модели, разработанные учеными, и воплощают их в практику, учитывая при этом особенности школ и специфику национального состава учащихся. В реализации подобных задач не наблюдается замкнутости в рамках какой-либо определенной национальной школы, ощущается единое исследовательское пространство.

В своих исследованиях и разработках ученые опираются на положения ведущего теоретика мультикультурного образования Дж. Бэнкса, который считает, что школа должна отражать цели современного глобального общества.

Цели современного образования Дж.Бэнкс определяет в воспитании активных, информированных граждан, способных принимать решения во благо мирового сообщества, способных принимать рефлексивные решения по социальным вопросам и осуществлять эффективные меры для того, чтобы научить жить школьников в обществе: «Учащиеся должны стать думающими, заботливыми людьми, хорошими соседями. Можно быть очень умным человеком, но не уметь жить в общем социальном окружении» [6, 93]. Эта мысль становится ведущей при обучении в современной мультикультурной школе [75].

Учебные заведения в странах Европы, США, Канаде и Австралии рассматриваются как модели общества, где учащиеся получают навыки успешной деятельности в нем и опыт взаимодействия с его членами.

Австралийский ученый Дж. Вуд так определяет место и ценность школьной среды для учащихся: «Школа – это место, где учащиеся получают первые знания об обществе. Здесь дети общаются с людьми, которые не являются их родственниками, и, таким образом, учатся взаимодействовать с теми, кто отличен от них» [86].

Американский ученый П.Горски предлагает пересмотр следующих аспектов мультикультурного образования: педагогика и методы обучения; учебный план; учебные материалы; система взаимоотношений в классе и школе; оценка и контроль знаний [61].

Памела и Ирис Тайдт видят целью мультикультурного образования создание системы, предоставляющей возможности обучения для всех детей социума, способствующей максимальному развитию их потенциала, так, чтобы они могли использовать все ресурсы, которые мир может предоставить человечеству. В этом случае педагогическая деятельность должна базироваться на трех принципах: уважение, эмпатия, справедливость (EEE model: Esteem, Empathy, Equity) [97].

Процессы глобализации требуют не только дальнейшего значительного повышения «общего уровня образованности населения и одновременно взращивания целого социального слоя людей, способных эффективно работать в наиболее современных научно- и информационно емких отраслях», но и «прочное внедрение в сознание учащихся принципов толерантности» [11, с.11-17]. Толерантность сегодня осознается ведущими учеными, как социальная и профессиональная

ценность, которая является важным и неотъемлемым элементом социальных компетенций личности.

Образование в современном мире является важнейшим культурообразующим фактором, поскольку выполняет роль воспитания и социализации новых поколений граждан – членов «формирующегося глобального сообщества» [13]. Ученые утверждают, что «требования современного мира определяют тенденцию к универсализации «учебных программ» – комплекса передаваемых «объективных» (научных, рациональных, секулярных) знаний» [13].

Мультикультурное образование – это «образование, создающее равные для всех этносов возможности реализации своих культурных потребностей, приобщающее молодежь к культурным и нравственным ценностям других стран и народов». Именно в мультикультурном образовании реализуется в полной мере принцип диалога и взаимодействия культур [13,с.41-47].

Таким образом, целями мультикультурного образования можно считать максимально полное развитие потенциала всех учащихся, вне зависимости от их расовой, национальной и культурной принадлежности. При этом каждый ребенок воспитывается и обучается в духе признания и уважения собственной расы, национальности и культуры, преодоления стереотипов и однозначности мышления, акцептирования и уважения иных точек зрения, обычаев и ценностей. Условием внедрения принципов мультикультурного образования является многогранная реформа образования.

Литература

1. Послание Президента Федеральному Собранию, 12 декабря 2012 г. Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/news/17118> (дата обращения: 15.03.2015).
2. Послание Президента Федеральному Собранию, 12 декабря 2013 г. // Официальный сайт Президента Российской Федерации. URL: <http://www.kremlin.ru/transcripts/19825> (дата обращения: 15.03.2015).
3. Федеральный закон от 10 июля 1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // Официальный сайт Информационно-правовой портал Гарант. URL: <http://base.garant.ru/10164235/1/> (дата обращения: 15.03.2015).
4. Федеральный закон от 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии» // Официальный сайт Информационно-правового портала Гарант. URL: <http://base.garant.ru/135765/> (дата обращения: 15.03.2015).
5. Федеральный закон от 25 октября 1991 г. № 1807-1 «О языках и народах Российской Федерации» // Официальный сайт Информационно-правового портала Гарант. URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/10148970/> (дата обращения: 15.03.2015).
6. Федеральный закон от 30 апреля 1999 г. № 82-ФЗ «О гарантиях прав коренных малочисленных народов» // Официальный сайт Информационно-правового портала Гарант. URL: <http://constitution.garant.ru/act/right/180406/> (дата обращения: 15.05.2015).
7. Федеральный закон от 9 октября 1992 г. № 3612-1 «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» // Официальный сайт Информационно-правового портала Гарант. URL: <http://base.garant.ru/104540/> (дата обращения: 15.03.2015).
8. Андреев Е.В. Проблемы современного западноевропейского мультикультурализма // Обозреватель. 2014. №5.
9. Балицкая И.В. Интерактивные методы обучения и воспитания в системе образования США.- Южно-Сахалинск, 2004.
10. Бараш Р.Э. Нормативные и социальные предпосылки реализации политики мультикультурализма в России // Мониторинг общественного мнения. 2012. №6.
11. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону, 1999. – 560 с.
12. Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Подготовка учащихся к осуществлению педагогической поддержки детям мигрантам в

поликультурном социуме. РГПУ, 2000.- 186 с.

13. Бондаренко Д. М., Деминцева Е. Б., Кавыкин О. И., Следзевский И. В., Халтурина Д. А. Образование как фактор утверждения в обществе норм этноконфессиональной толерантности в условиях глобализации (на примере России, Франции и Танзании) /История и современность. Выпуск №2, 2007.
14. Бондырева С. К. Иное в этническом самоопределении и общекультурном определении (Различие и разделение. Идентичность и толерантность. Разделение как условие объединения) // Мир психологии. - 2004.- № 3. - С. 19–23.
15. Борисов А.А. Мультикультурализм в США: теория и практики. Пермь: Пермский ун-т, 2007, 2014. №3.
16. Бурганова И.Н. Реалии мультикультурализма в Евросоюзе и в СНГ: возможности и перспективы // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история: материалы XXVI международной заочной научно-практической конференции (15 июля 2013 г.). Новосибирск: СибАК, 2013.
17. Вишнякова О.Д. Оценочные характеристики концепта «мультикультурализм» и способы его языковой репрезентации (на материале современной англоязычной политической публицистики) // Научные ведомости. 2013. №20.
18. Волкова Т.П. Классические философские концепции мультикультурализма и толерантности» // Вестник МГТУ, том 14, № 2, 2011, С. 259.
19. Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Мультикультурная подготовка учителя в США. М.: Педагогика. -2008. - №4. – С.100.
20. Гаганова О. К. Поликультурное образование в системе общего школьного образования США: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2003.
21. Герасимова О.Е. Модели этнической конструкции общества: проблемы и перспективы // Публичная политика в социальном пространстве культуры и образования: формирование, развитие. СПб.: ГУКИ, 2013.
22. Гренчикова А., Петрутова Д. Развитие высшего образования в Словацкой Республике /А.Гренчикова, Д. Петрутова [Электронный ресурс] //Управление персоналом. - 2004. - № 13. - Режим доступа: <http://www.rhr.ru/index/jobmarket/foreign/8316.html?prn=1>.
23. Данилова Л.Ю. Формирование поликультурной компетентности студента: учеб.-метод. пособие. Уфа: Изд-во БГПУ, 2006. 74 с.

24. Джалалова А.А. Основы развития мультикультурной компетентности учителей : учеб. материал для студ. и учителей. – Нарва, 2009. – 40 с.
25. Джурицкий А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом.- М.:Сфера,2007.
26. Закирова В.Г., Камалова Л.А. Теории и технологии мультикультурного образования: Монография.- В 2 ч. Часть1.- Казань: Отечество,2016.- 132 с.
27. Згага П. Реформы университетов Юго-Восточной Европы с учетом Болонского процесса.//Высшее образование в Европе. – 2003, № 3.
28. Камалова Л.А. Проблемы подготовки мультикультурного учителя в современном российском вузе//Наука: прошлое, настоящее, будущее: сборник статей Международной научно-практической конференции.- Уфа: Аэтерна,2016.- С.126-128.
29. Камалова Л.А. Проблемы языковой адаптации детей мигрантов// Практическая педагогика и психология: методы и технологии:сборник Международной научно-практической конференции.- Уфа: Аэтерна,2016.- С. 104-106.
30. Камалова Л.А. Особенности обучения русскому языку детей мигрантов// Проблемы и перспективы развития науки в России и мире:сборник международной научно-практической конференции.- Уфа:Аэтерна, 2016. - С.34-36.
31. Камалова Л.А. Подготовка мультикультурного учителя// Актуальные проблемы начального образования: сборник материалов международной научно-практической конференции.- Казань: КФУ,2016. - С. 14-19.
32. Капранова В.А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом. – М.: Новое знание, 2004.
33. Карпинская Л.А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде //США. Канада. 2005. №2. С. 81-92.
34. Кимлика У. Либеральное равенство. М.: Прогресс-Традиция,1998.
35. Кондратьева Н.Б. Миграция в Европе: реалии и вызовы. По материалам международной конференции «Миграционные проблемы в Европе и пути их решения» // Современная Европа. 2015. №1.
36. Кондратьева Т.С. Великобритания: Провал политики мультикультурализма // Актуальные проблемы Европы. 2011. №4.
37. Кукатас Ч. Теоретические основы мультикультурализма // Официальный сайт Информационный канал новостей политики. URL: <http://polit.ru/article/2007/05/27/multiculturalism/> (дата обращения: 01.03.2015).
38. Кэмерон Д. Выступление на 47-й Мюнхенской конференции по безопасности 2011 год // Официальный сайт BBC. URL:

- http://www.bbc.co.uk/russian/uk/2011/02/110205_cameron_multiculturalism_failed.shtml (дата обращения: 01.03.2015).
39. Куропятник А.И. Мультикультурализм: проблемы социальной стабильности полиэтнических обществ.- СПб., 2000, с. 20.
 40. Лоншакова В.В. Реализация идей мультикультурализма на начальном этапе обучения во Франции во второй половине XX века // Право и образование. – 2010. - №4, апрель. - С. 136-142. ISSN 1563 – 020 X. 0,4 п. л.
 41. Лоншакова В.В. Социально-педагогические предпосылки формирования мультикультурализма в системе образования Франции // Гуманитарный вектор. – 2010. - №1(21). - С. 34 – 40. ISSN 1996-7853. 0,7 п.л.
 42. Лоншакова В.В. Мультикультурное образование в России и Франции (сравнительный анализ и использование опыта) // Гуманитарный вектор. – 2010. - № 2 (22). – С. 18 – 23. ISBN 1996-7853 0.3 п.л.
 43. Лоншакова В.В. Социально-педагогические предпосылки формирования мультикультурализма в образовательной системе Франции, во второй половине XX века// Учитель. – 2010.- №3. – Москва: Изд-во ООО «Приоритет - МВ». - С. 81- 85. 0,4 п.л.
 44. Лялина А.В. Опыт национальной политики интеграции мигрантов ЕС // Балтийский регион. 2014. №2.
 45. Малахов В.С. Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 2002.
 46. Малахов В.С. После мультикультурализма: Европа и ее иммигранты // Официальный сайт информационно-политического канала «Полит.ру». URL: <http://polit.ru/article/2012/01/27/malakhov/> (дата обращения: 01.03.2015).
 47. Меркель А. Выступление на конференции молодежной организации Христианско-демократической партии в Потсдаме, 2010 год // Официальный сайт BBC. URL: http://www.bbc.co.uk/russian/international/2010/10/101016_merkel_multiculturalism_failed.shtml (дата обращения: 01.04.2017).
 48. Мясников В.А. Гражданская идентичность населения стран СНГ// Проблемы современного образования. 2012. №2. URL: http://pmedu.ru/res/2012_2_4.pdf (дата обращения: 04.04. 2017).
 49. Неменский О.Б. Соблазн мультикультурализма // Вопросы национализма. 2011. №4.
 50. Нестерова А.Г. Построение межкультурных отношений в мультикультурных регионах: опыт России и европейских государств // Вестник Волгоградского государственного университета. 2012. №3.

51. Нечаев Д.Н., Волкова А.Е. Модели и практики разрешения этнокультурных противоречий в национальных государствах: международный опыт // Среднерусский вестник общественных наук. 2014. №2.
52. Орлова И.Б. Мультикультурализм в Европе и России: теория и практика // Конференция «Европа и Россия – Партнеры в мире глобализации» 12–13 октября 2012 года, Вена, Австрия // Официальный сайт Федерации за всеобщий мир (UPF). URL: http://eurasia.upf.org/index.php?option=com_content&view=article&id=844:2012-10-30-22-18-45&catid=98:2012-10-30-12-12-59 (дата обращения: 28.03.2017).
53. Паин Э.А. Закат вульгарного мультикультурализма как возрождение культуры модерна // Россия в глобальной политике. 2011. №2.
54. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях /Г.В.Палаткина //Педагогика. – 2002. – № 5. – С. 41-47.
55. Палаткина Г. В., Миронова Г.В.. Сущностные характеристики мультикультурного образовательного пространства. Вестник АРГУ, 2006.
56. Пец Е.Н. Национальная культурная идентичность как основа для решения проблемы реализации индивидуальных и групповых прав в мультикультурном британском обществе // Перспективы науки. 2014. №1.
57. Петроченко А.В. Педагогические условия социокультурной интеграции иммигрантов в общеобразовательной школе. Автореферат дис. на соис.к.п.н. С-Пб., 2012.
58. Полянкина С.Ю. Особенности поликультурного образования в современной России. URL: <http://www.academia.edu/2321421/> _ (дата обращения: 28.03.2017).
59. Проблемы обучения и социальной адаптации детей мигрантов в цифрах и диалогах: монография / В. П. Засыпкин, Г. Е. Зборовский, Е. А. Шуклина. – Ханты-Мансийск: Новости Югры, 2012.
60. Саррацин Т. Германия: самоликвидация. М.: Рид Групп, 2012.
61. Сахарова В.В. Мультикультурализм и политика интеграции иммигрантов: сравнительный анализ опыта ведущих стран Запада. М., ООО Центр «Златоуст», 2011, с. 5- 7.
62. Сморгунова В.Ю. Сравнительно-политический анализ мультикультурализма как политической технологии и фактора устойчивого развития общества // Вестник Омского университета. 2013. №1.

63. Сунгуров А.Ю. Миграционная политика: сравнительный анализ зарубежного опыта и некоторые рекомендации для России. Публичная политика – 2010 // Сборник статей. СПб. : Норма, 2011, С. 59–75.
64. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование: учебник для студ. учреждений высшего профессионального образования. М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 240 с.
65. Тишков В.А. Теория и практика мультикультурализма // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М.: Ин-т этнологии и антропологии РАН, 2002.
66. 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.
67. Тремба В.А. Мультикультурный или интергационный подход к современной российской миграционной политике // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2013. №2.
68. Хабермас Ю. Политические работы / Пер. с нем.. М. Скуратова. М.: Праксис, 2005.
69. Хахимов Э.Р. Появление и развитие понятия поликультурное образование в российской педагогике // Вектор науки ТГУ. 2011. № 3 (6). С. 319-320.
70. Хахалкина Е.В., Теркина К.В. Кризис политики мультикультурализма сквозь призму проблем национальной идентичности на примере Швеции // Культурология и искусствоведение. – 2001.- № 3.
71. Хлыщева Е.В. Мультикультурализм – глобальный вызов для Европы // Известия ВГПУ. Серия «Социально-экономические науки и искусство». – 2009. – № 3. – С. 63–68.
72. Шаронин Ю.В., Григорьева Е.В. Особенности развития системы высшего профессионального образования Франции // Известия МГИУ. – М., 2006. – №2(3).
73. Черняк А.В. Политика мультикультурализма в Европе – опыт для России. – М.: PolitBook, №2, 2015.- С.133-148.
74. Allport G. The Nature of Prejudice. MA: Addison-Wesley, 1954.
75. Banks. A. A Content analysis of the Black American in textbooks // Social Education. 1969. № 33(8). P. 954-957.
76. British nationality Act, 1948. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1948/56/pdfs/ukpga_19480056_e.pdf
77. Bushkovky H. Neuköllnistüberall. Berlin: Ullstein, 2012.

78. Bierman, D. (2016). Minority students' psychological adjustment in the school context: an integrative review of qualitative research on acculturation. *Intercultural Education* 27(1) · March 2016 with 44 Reads. DOI: 10.1080/14675986.2016.1144382.
79. Gillard D. (2011) Education in England: a brief history / D. Gillard // Education in England: a brief history [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.educationengland.org.uk/history
80. Grant C. A. The Evolution of multicultural education in the United States: A Journey for human rights & social justice // Cooperative learning in multicultural societies: Critical reflections. Turin: Papers from the IAIE-IASCE Conference, 2008. Grant C. A. (2008). Challenging the myths about multicultural education // History of multicultural education. V. 2 / ed. by C. A. Grant, T. K. Chapman. N. Y.: Routledge. 2008. P. 316-325.
81. Dolinska V. Cross-cultural education via cross-cultural psychology Viktoria Dolinska, Veronika Balazova [Электронный ресурс] // Studia Universitatis seria Stiinte Economice Nr. 16 an 2006. - Режим доступа: http://www.uvvg.ro/studia/economice/index.php?categoryid=9&p2_articleid=5&p142_dis=3&p142_template=Default
82. Zakirova V.G., Kamalova L.A. Methods of work with pupils-immigrants at Russian language lessons in primary school/ International Journal of Environmental and Science Education. - 2016. - Vol.11. - № 14. - P.6357-6372.
83. Institute of Race relations [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.irr.org.uk/>
84. Kamalova L. A. Formation of multicultural competence of the teacher at university/ International scientific review: XXIX International Scientific and Practical Conference «International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education». Boston, 2017.-№1(32).- P.72-73.
85. Kamalova L.A, Zakirova V.G. Peculiarities of teaching the Russian language to children of immigrants/ International Journal of Environmental and Science Education. - 2016. - Vol.11, Is.7. - P.1657-1699.
86. National Association for Multiracial Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.nameorg.org/name_book.php.
87. Lawson T. Teacher training and multiculturalism in a transitional society: the case of the Slovak Republic Lawson T.; Livingston K.; Mistrik E. // Intercultural Education, Volume 14, Number 4, December 2003. - P. 409-421.
88. Mistrik E. Multicultural education: Teaching tools, teachers training. (Curriculum for universities). Bratislava: Iris, 2000 [Электронный ресурс].

89. Mehmet Kemal Aydin, H. Aydin (ed.) *Multicultural Education: Diversity, Pluralism, and Democracy. An International Perspective* Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – PP.55-91.
90. McLeskey J. Responses to Questions Teachers and Administration Frequently ask about Inclusive School Programs/ J.McLeskey, Waldron N.L.//Phi Delta Kappan.- 1996.- 78, №2.- P. 150-156.
91. Martin D. Mentoring in One's Own Classroom: An Exploratory Study of Contexts//Teaching and Teacher Education, Vol. 13, No. 2, 1997, pp.183-1.
92. Nieto S. *Affirming diversity: the sociopolitical context of multicultural education* [Text] / S. Nieto. – Boston: Pearson Allyn & Bacon, 2004. – 464 pp. – ISBN 0-205- 38692-X.
93. Clarke A. Professional Development in Practicum Settings: Reflective Practice Under Scrutiny//Teacher and Teacher Education, Vol. 11, no.3, 1995, pp. 243-261.
94. Conle C. Community, Reflection and the Shared Governance of Schools//Teacher and Teacher Education, Vol.13, No. 2, 1997, pp. 137-152.
95. Fukuyama F. Identity and migration // «Prospect». URL: <http://www.prospectmagazine.co.uk/features/identity-migration-multiculturalism-francis-fukuyama> (дата обращения: 28.03.2017).
96. Rampton Report [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.educationengland.org.uk/documents/rampton/>
97. Rose F. J. B. *Colour and Citizenship: A Report on British Race Relations* / F. J. B. Rose // *Relations American Journal of Sociology*. Vol. 75, No. 6 (May, 1970), PP. 1061-1064 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.jstor.org/stable/277617>
98. Results of the 2014 European elections European elections (22–25 May 2014) // Официальный сайт European Parliament. URL: <http://www.results–elections2014.eu/en/election-results-2014.html> (дата обращения: 01.03.2015).
99. Hlincikova M. Growth and Development of Diversity in Slovakia - Slovakia as the New Destination Country of Migration /Miroslava Hlincikova [Электронный ресурс] //EURODIV PAPER 65.2009. - Режим доступа: <http://www.susdiv.org/uploadfiles/ED2009-065.pdf>.
100. Taylor Ch. *Multiculturalism and the «Politics of Recognition»*. Princeton, Princeton University, 1992.
101. Vertovec S. Migration and Cultural, Religious and Linguistic Diversity in Europe: An Overview of Issues and Trends /S.Vertovec, S.Wessendorf, 2004. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.imiscoe.org/publications/workingpapers/documents/migration_diversity.pdf 7.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ТЕСТ КУНА. ТЕСТ «КТО Я?» ТЕСТ ДВАДЦАТИ ВЫСКАЗЫВАНИЙ (М.КУН, Т.МАКПАРТЛЕНД; МОДИФИКАЦИЯ Т.В.РУМЯНЦЕВОЙ)

Шкалы: самооценка; социальное, коммуникативное, материальное, физическое, деятельное, перспективное, рефлексивное Я

НАЗНАЧЕНИЕ ТЕСТА

Тест используется для изучения содержательных характеристик идентичности личности. Вопрос «Кто Я?» напрямую связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я-концепцией».

Инструкция к тесту

«В течение 12 минут вам необходимо дать как можно больше ответов на один вопрос, относящийся к вам самим: «Кто Я?». Постарайтесь дать как можно больше ответов. Каждый новый ответ начинайте с новой строки (оставляя некоторое место от левого края листа). Вы можете отвечать так, как вам хочется, фиксировать все ответы, которые приходят к вам в голову, поскольку в этом задании нет правильных или неправильных ответов.

Также важно замечать, какие эмоциональные реакции возникают у вас в ходе выполнения данного задания, насколько трудно или легко вам было отвечать на данный вопрос».

Когда клиент заканчивает отвечать, его просят произвести первый этап обработки результатов – количественный:

«Пронумеруйте все сделанные вами отдельные ответы-характеристики. Слева от каждого ответа поставьте его порядковый номер. Теперь каждую свою отдельную характеристику оцените по четырехзначной системе:

- «+» – знак «плюс» ставится, если в целом вам лично данная характеристика нравится;
- «-»- знак «минус»- если в целом вам лично данная характеристика не нравится;
- «±» – знак «плюс-минус» – если данная характеристика вам и нравится, и не нравится одновременно;
- «?» – знак «вопроса» – если вы не знаете на данный момент времени, как вы точно относитесь к характеристике, у вас нет пока определенной оценки рассматриваемого ответа.

Знак своей оценки необходимо ставить слева от номера характеристики. У вас могут быть оценки как всех видов знаков, так и только одного знака или двух-трех.

После того как вами будут оценены все характеристики, подведите итог:

- сколько всего получилось ответов,
- сколько ответов каждого знака».

ТЕСТ

ОБРАБОТКА И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТА

Как анализировать самооценку идентичности?

Самооценка представляет собой эмоционально-оценочную составляющую Я-концепции. Самооценка отражает отношение к себе в целом или к отдельным сторонам своей личности и деятельности.

Самооценка может быть *адекватной* и *неадекватной*.

Адекватность *самооценивания* выражает степень соответствия представлений человека о себе объективным основаниям этих представлений.

Уровень самооценки выражает степень реальных, идеальных или желаемых представлений о себе.

Самооценка идентичности определяется в результате соотношения количества оценок «+» и «-», которые получились при оценивании каждого своего ответа испытуемым (клиентом) на этапе количественной обработки.

Самооценка считается **адекватной**, если соотношение положительно оцениваемых качеств к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 65-80% на 35-20%.

Адекватная самооценка состоит в способности реалистично осознавать и оценивать как свои достоинства, так и недостатки, за ней стоит позитивное отношение к себе, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной полноценности.

Также адекватная самооценка выражается в том, что человек ставит перед собой реально достижимые и соответствующие собственным возможностям цели и задачи, способен брать на себя ответственность за свои неудачи и успехи, уверен в себе, способен к жизненной самореализации.

Уверенность в себе позволяет человеку регулировать уровень притязаний и правильно оценивать собственные возможности применительно к различным жизненным ситуациям.

Человек с адекватной самооценкой свободно и непринужденно ведет себя среди людей, умеет строить отношения с другими, удовлетворен собой и окружающими. Адекватная самооценка является необходимым условием формирования уверенного полоролевого поведения.

Различают неадекватную завышенную самооценку – переоценку себя субъектом и неадекватную заниженную самооценку – недооценку себя субъектом.

Неадекватная самооценка свидетельствует о нереалистичной оценке человеком самого себя, снижении критичности по отношению к своим действиям, словам, при этом часто мнение о себе у человека расходится с мнением о нем окружающих.

Самооценка считается **неадекватно завышенной**, если количество положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 85-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет недостатков, или их число достигает 15% (от общего числа «+» и «-»).

Люди с завышенной самооценкой, с одной стороны, гипертрофированно оценивают свои достоинства: переоценивают и приписывают их, с другой стороны, недооценивают и исключают у себя недостатки. Они ставят перед собой более высокие цели, чем те, которых могут реально достигнуть, у них высокий уровень притязаний, не соответствующий их реальным возможностям.

Человек с завышенной самооценкой характеризуется также неспособностью принимать на себя ответственность за свои неудачи, отличается высокомерным отношением к людям, конфликтностью, постоянной неудовлетворенностью своими достижениями, эгоцентризмом. Неадекватная самооценка своих возможностей и завышенный уровень притязаний обуславливают чрезмерную самоуверенность.

Самооценка считается неадекватно заниженной, если количество отрицательно оцениваемых качеств по отношению к положительно оцениваемым («-» к «+») составляет 50-100%, то есть человек отмечает, что у него или нет достоинств, или их число достигает 50% (от общего числа «+» и «-»).

Люди с заниженной самооценкой обычно ставят перед собой более низкие цели, чем те, которых могут достигнуть, преувеличивая значение неудач. Ведь низкая самооценка предполагает неприятие себя, самоотрицание, негативное отношение к своей личности, которые обусловлены недооценкой своих успехов и достоинств.

При заниженной самооценке человек характеризуется другой крайностью, противоположной самоуверенности, – чрезмерной неуверенностью в себе. Неуверенность, часто объективно не обоснованная, является устойчивым качеством личности и ведет к формированию у человека таких черт, как смирение, пассивность, «комплекс неполноценности».

Самооценка является **неустойчивой**, если число положительно оцениваемых качеств по отношению к отрицательно оцениваемым («+» к «-») составляет 50-55%. Такое соотношение, как правило, не может длиться долго, является неустойчивым, дискомфортным.

Что стоит за применением человеком оценки «±» относительно своих характеристик?

Использование знака «плюс-минус» («±») говорит о способности человека рассматривать то или иное явление с двух противоположных сторон, говорит о степени его уравновешенности, о «взвешенности» его позиции относительно эмоционально значимых явлений.

Можно условно выделить людей **эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа**.

К людям **эмоционально-полярного типа** относятся те, кто все свои идентификационные характеристики оценивают только как нравящиеся или не нравящиеся им, они совсем не используют при оценивании знак «плюс-минус».

Для таких людей характерен максимализм в оценках, перепады в эмоциональном состоянии, относительно них можно сказать «от любви до ненависти один шаг». Это, как правило, эмоционально-выразительные люди, у которых отношения с другими людьми сильно зависят от того, насколько им человек нравится или не нравится.

Если количество знаков «±» достигает 10-20% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к **уравновешенному типу**. Для них, по сравнению с людьми эмоционально-полярного типа, характерна большая стрессоустойчивость, они быстрее разрешают конфликтные ситуации, умеют поддерживать конструктивные отношения с разными людьми: и с теми, которые им в целом нравятся, и с теми, которые у них не вызывают глубокой симпатии; терпимее относятся к недостаткам других людей.

Если количество знаков «±» превышает 30-40% (от общего числа знаков), то такого человека можно отнести к **сомневающемуся типу**. Такое количество знаков

«±» может быть у человека, переживающего кризис в своей жизни, а также свидетельствовать о нерешительности как черте характера (когда человеку тяжело принимать решения, он долго сомневается, рассматривая различные варианты).

Что стоит за применением человеком оценки «?» относительно своих характеристик?

Наличие знака «?» при оценке идентификационных характеристик говорит о способности человека переносить ситуацию внутренней неопределенности, а значит, косвенно свидетельствует о способности человека к изменениям, готовности к переменам.

Данный знак оценки используется людьми достаточно редко: один или два знака «?» ставят только 20% обследуемых.

Наличие трех и более знаков «?» при самооценивании предполагает у человека наличие кризисных переживаний.

В целом использование человеком при самооценивании знаков «±» и «?» является благоприятным признаком хорошей динамики консультативного процесса.

Применяющие данные знаки люди, как правило, быстрее выходят на уровень самостоятельного решения собственных проблем.

Как в методике «Кто Я?» проявляются особенности половой идентичности?

Половая (или гендерная) идентичность – это часть индивидуальной Я-концепции, которая происходит от знания индивидом своей принадлежности к социальной группе мужчин или женщин вместе с оценкой и эмоциональным обозначением этого группового членства.

Особенности половой идентичности проявляются:

- во-первых, в том, как человек обозначает свою половую идентичность;
- во-вторых, в том, на каком месте в списке идентификационных характеристик находится упоминание своей половой принадлежности.

Обозначение своего пола может быть сделано:

- напрямую,
- косвенно,
- отсутствовать вовсе.

Прямое обозначение пола – человек указывает свою половую принадлежность в конкретных словах, имеющих определенное эмоциональное наполнение. Отсюда можно выделить четыре формы прямого обозначения пола:

- нейтральное,
- отчужденное,
- эмоционально-положительное
- эмоционально-отрицательное.

Формы прямого обозначения пола

Формы обозначения	Примеры	Интерпретация
Нейтральное	«Мужчина», «женщина»	Рефлексивная позиция
Отчужденное (дистантное)	«Человек мужского пола», «Особь женского пола»	Ирония, признак критического отношения к своей половой идентичности
Эмоционально-	«Привлекательная	Признак принятия своей

положительное	девушка», «веселый парень», «роковая женщина»	привлекательности
Эмоционально-отрицательное	«Обычный парень», «некрасивая девушка»	Признак критического отношения к своей половой идентичности, внутреннее неблагополучие

Наличие прямого обозначения пола говорит о том, что сфера психосексуальности в целом и сравнение себя с представителями своего пола в частности являются важной и принимаемой внутренне темой самосознания.

Косвенное обозначение пола – человек не указывает свою половую принадлежность прямо, но его половая принадлежность проявляется через социальные роли (мужские или женские), которые он считает своими, или по окончаниям слов. Косвенные способы обозначения пола также имеют определенное эмоциональное наполнение.

Косвенные способы обозначения пола

	Способ обозначения		Примеры обозначения идентичности	
	мужской	женский		
Социальные роли	«Друг», «приятель», «муж», «брат», «сын», «отец», «студент»	«Подруга», «приятельница», «жена», «сестра», «дочь», «студентка»		
Через окончания	«добрый», «умеющий делать», «я пошел»	«добрая», «умеющая делать», «я пошла»		

Наличие косвенного обозначения пола говорит о знании специфики определенного репертуара полоролевого поведения, которое может быть:

- *широким* (если включает в себя несколько половых ролей)
- *узким* (если включает в себя только одну-две роли).

Наличие и прямого, и косвенного вариантов эмоционально-положительного обозначения своего пола говорит о сформированности позитивной половой идентичности, возможном многообразии ролевого поведения, принятии своей привлекательности как представителя пола, и позволяет делать благоприятный прогноз относительно успешности установления и поддержания партнерских взаимоотношений с другими людьми.

Отсутствие обозначения пола в самоидентификационных характеристиках констатируется тогда, когда написание всего текста идет через фразу: «Я человек который...». Причины этого могут быть следующими:

1. отсутствие целостного представления о полоролевом поведении на данный момент времени (недостаток рефлексии, знаний);
2. избегание рассматривать свои полоролевые особенности в силу травматичности данной темы (например, вытеснения негативного результата сравнения себя с другими представителями своего пола);
3. несформированность половой идентичности, наличием кризиса идентичности в целом.

При анализе половой идентичности также важно учитывать, на каком месте текста ответов содержатся категории, связанные с полом:

- в самом начале списка,

- в середине,
- в конце.

Это говорит об актуальности и значимости категорий пола в самосознании человека (чем ближе к началу, тем больше значимость и степень осознанности категорий идентичности).

Как проявляется рефлексия при выполнении методики «Кто Я?»?

Человек с более развитым уровнем рефлексии дает в среднем больше ответов, чем человек с менее развитым представлением о себе (или более «закрытый»).

Также об уровне рефлексии говорит субъективно оцениваемая самим человеком легкость или трудность в формулировании ответов на ключевой вопрос теста.

Как правило, человек с более развитым уровнем рефлексии быстрее и легче находит ответы, касающиеся его собственных индивидуальных особенностей.

Человек же, не часто задумывающийся о себе и своей жизни, отвечает на вопрос теста с трудом, записывая каждый свой ответ после некоторого раздумья.

О низком уровне рефлексии можно говорить, когда за 12 минут человек может дать только два-три ответа (при этом важно уточнить, что человек действительно не знает, как можно еще ответить на задание, а не просто перестал записывать свои ответы в силу своей скрытности).

О достаточно высоком уровне рефлексии свидетельствует 15 и более разных ответов на вопрос «Кто Я?».

Как анализировать временной аспект идентичности?

Анализ временного аспекта идентичности необходимо проводить, исходя из послышки, что успешность взаимодействия человека с окружающими предполагает относительную преемственность его прошлого, настоящего и будущего «Я». Поэтому рассмотрение ответов человека на вопрос «Кто Я?» должно происходить с точки зрения их принадлежности к прошедшему, настоящему или будущему времени (на основе анализа глагольных форм).

Наличие идентификационных характеристик, соответствующих различным временным режимам, говорит о временной интегрированности личности.

Особое внимание необходимо обратить на присутствие и выраженность в самоописании показателей перспективной идентичности (или перспективного «Я»), то есть идентификационных характеристик, которые связаны с перспективами, пожеланиями, намерениями, мечтами, относящихся к различным сферам жизни.

Наличие целей, планов на будущее имеет большую значимость для характеристики внутреннего мира человека в целом, отражает временной аспект идентичности, направленный на дальнейшую жизненную перспективу, выполняет экзистенциальную и целевую функции.

При этом важно учитывать, что признаком психологической зрелости является не просто наличие устремленности в (будущее, а некоторое оптимальное соотношение между направленностью в будущее и принятием, удовлетворенностью настоящим.

Преобладание в самоописании глагольных форм, описывающих действия или переживания в прошедшем времени, говорит о наличии в настоящем неудовлетворенности, стремлении вернуться в прошлое в силу его большей привлекательности или травматичности (когда психологическая травма не переработана).

Доминирование в самоописании глагольных форм будущего времени говорит о неуверенности в себе, стремлении человека уйти от трудностей настоящего момента в силу недостаточной реализованности в настоящем.

Преобладание в самоописании глаголов настоящего времени говорит об активности и сознательности действий человека.

Для консультирования по вопросам брака и семьи наиболее важно, как отражается в идентификационных характеристиках тема семьи и супружеских отношений, как представлены настоящие и будущие семейные роли, как они оцениваются самим человеком.

Так, одним из основных признаков психологической готовности к браку является отражение в самоописании будущих семейных ролей и функций: «я будущая мать», «буду хорошим отцом», «мечтаю о своей семье», «буду все делать для своей семьи» и т. д.

Признаком же семейного и супружеского неблагополучия является ситуация, когда женатый мужчина или замужняя женщина в самоописаниях никаким образом не обозначают свои реальные семейные, супружеские роли и функции.

Что дает анализ соотношения социальных ролей и индивидуальных характеристик в идентичности?

Вопрос «Кто я?» логически связан с характеристиками собственного восприятия человеком самого себя, то есть с его образом «Я» (или Я-концепцией). Отвечая на вопрос «Кто я?», человек указывает социальные роли и характеристики-определения, с которыми он себя соотносит, идентифицирует, то есть он описывает значимые для него социальные статусы и те черты, которые, по его мнению, связываются с ним.

Таким образом, **соотношение социальных ролей и индивидуальных характеристик** говорит о том, насколько человек осознает и принимает свою уникальность, а также насколько ему важна принадлежность к той или иной группе людей.

Отсутствие в самоописании индивидуальных характеристик (показателей рефлексивной, коммуникативной, физической, материальной, деятельной идентичностей) при указании множества социальных ролей («студент», «прохожий», «избиратель», «член семьи», «россиянин») может говорить о недостаточной уверенности в себе, о наличии у человека опасений в связи с самораскрытием, выраженной тенденции к самозащите.

Отсутствие же социальных ролей при наличии индивидуальных характеристик может говорить о наличии ярко выраженной индивидуальности и сложностях в выполнении правил, которые исходят от тех или иных социальных ролей.

Также отсутствие социальных ролей в идентификационных характеристиках возможно при кризисе идентичности или инфантильности личности.

За соотношением социальных ролей и индивидуальных характеристик стоит вопрос о соотношении социальной и личностной идентичностей. При этом под личностной идентичностью понимают набор характеристик, который делает человека подобным самому себе и отличным от других, социальная идентичность же трактуется в терминах группового членства, принадлежности к большей или меньшей группе людей.

Социальная идентичность преобладает в случае, когда у человека наблюдается высокий уровень определенности схемы «мы – другие» и низкий

уровень определенности схемы «я – мы». Личностная идентичность превалирует у людей с высоким уровнем определенности схемы «я – другие» и низким уровнем определенности схемы «мы – другие».

Успешное установление и поддержание партнерских взаимоотношений возможно человеком, имеющим четкое представление о своих социальных ролях и принимающим свои индивидуальные характеристики. Поэтому одной из задач супружеского консультирования является помощь клиенту в осознании и принятии особенностей своих социальной и личностной идентичностей.

Что дает анализ представленных в идентичности сфер жизни?

Условно можно выделить шесть основных сфер жизни, которые могут быть представлены в идентификационных характеристиках:

1. семья (родственные, детско-родительские и супружеские отношения, соответствующие роли);
2. работа (деловые взаимоотношения, профессиональные роли);
3. учеба (потребность и необходимость получения новых знаний, способность меняться);
4. досуг (структурирование времени, ресурсы, интересы);
5. сфера интимно-личностных отношений (дружеские и любовные отношения);
6. отдых (ресурсы, здоровье).

Все идентификационные характеристики можно распределить по предложенным сферам. После этого соотнести предъявляемые клиентом жалобы, формулировку его запроса с распределением характеристик идентичности по сферам: сделать вывод относительно того, насколько представлена сфера, соответствующая жалобе в самоописании, как оценены данные характеристики.

Принято считать, что характеристики самого себя, которые человек записывает в начале своего списка, в наибольшей мере актуализированы в его сознании, являются в большей мере осознаваемыми и значимыми для субъекта.

Несоответствие темы жалобы и запроса той сфере, которая представлена более выпукло и проблемно в самоописании, говорит о недостаточно глубоком самопонимании у клиента или о том, что клиент не сразу решил рассказать о том, что его действительно волнует.

Что дает анализ физической идентичности ?

Физическая идентичность включает в себя описание своих физических данных, в том числе описание внешности, болезненных проявлений, пристрастий в еде, вредных привычек.

Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не-Я» первоначально проходят по физическим границам собственного тела. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в системе самоосознания человека. Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений.

Что дает анализ деятельной идентичности ?

Деятельная идентичность также дает важную информацию о человеке и включает в себя обозначение занятий, увлечений, а также самооценку способностей к деятельности, самооценку навыков, умений, знаний, достижений. Идентификация своего «деятельного Я» связана со способностью сосредоточиться

на себе, сдержанностью, взвешенностью поступков, а также с дипломатичностью, умением работать с собственной тревогой, напряжением, сохранять эмоциональную устойчивость, то есть является отражением совокупности эмоционально-волевых и коммуникативных способностей, особенностей имеющихся взаимодействий.

Что дает анализ психолингвистического аспекта идентичности?

Анализ психолингвистического аспекта идентичности включает в себя определение того, какие части речи и какой содержательный аспект самоидентификации являются доминирующими в самоописании человека.

Существительные:

- Преобладание в самоописаниях существительных говорит о потребности человека в определенности, постоянстве;
- Недостаток или отсутствие существительных – о недостаточной ответственности человека.

Прилагательные:

- Преобладание в самоописаниях прилагательных говорит о демонстративности, эмоциональности человека;
- Недостаток или отсутствие прилагательных – о слабой дифференцированности идентичности человека.

Глаголы:

- Преобладание в самоописаниях глаголов (особенно при описании сфер деятельности, интересов) говорит об активности, самостоятельности человека; недостаток или отсутствие в самоописании глаголов – о недостаточной уверенности в себе, недооценке своей эффективности.

Чаще всего в самоописаниях используются существительные и прилагательные.

Гармоничный тип лингвистического самоописания характеризуется использованием приблизительно равного количества существительных, прилагательных и глаголов.

Под **валентностью идентичности** понимается преобладающий эмоционально-оценочный тон идентификационных характеристик в самоописании человека (данная оценка осуществляется самим специалистом).

Разность общего знака эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик определяет различные виды валентности идентичности:

- негативная – преобладают в целом отрицательные категории при описании собственной идентичности, больше описываются недостатки, проблемы идентификации («некрасивый», «раздражительная», «не знаю, что сказать о себе»);
- нейтральная – наблюдается или равновесие между положительными и отрицательными самоидентификациями, или в самоописании человека ярко не проявляется никакой эмоциональный тон (например, идет формальное перечисление ролей: «сын», «студент», «спортсмен» и т. д.);
- позитивная – положительные идентификационные характеристики преобладают над отрицательными («веселая», «добрый», «умный»);
- завышенная – проявляется или в практическом отсутствии отрицательных самоидентификаций, или в ответах на вопрос «Кто Я?» преобладают характеристики, представленные в превосходной степени («я лучше всех», «я супер» и т. д.).

Наличие **позитивной валентности** может выступать признаком адаптивного состояния идентичности, так как связано с настойчивостью в достижении цели, точностью, ответственностью, деловой направленностью, социальной смелостью, активностью, уверенностью в себе.

Остальные три вида валентности характеризуют неадаптивное состояние идентичности. Они связаны с импульсивностью, непостоянством, тревожностью, депрессивностью, ранимостью, неуверенностью в своих силах, сдержанностью, робостью.

Данные психолингвистического анализа, проведенного специалистом, сопоставляются с результатами самооценивания клиента.

Можно условно найти соответствие между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности, которое говорит о том, что выполняющий методику «Кто Я?» человек, использует типичные для других людей критерии эмоциональной оценки личностных характеристик (например, качество «добрый» оценивается как «+»). Это соответствие является хорошим прогностическим знаком способности человека к адекватному пониманию других людей.

Наличие расхождений между знаком эмоционально-оценочного тона идентификационных характеристик и видом самооценки идентичности (например, качество «добрый» оценивается человеком, как «-») может говорить о существовании у клиента особой системы эмоциональной оценки личностных характеристик, которая мешает установлению контакта и взаимопониманию с другими людьми.

Соответствие видов валентности и самооценки

Виды валентности идентичности	Виды самооценки идентичности
Негативная	Неадекватно-заниженная
Нейтральная	Неустойчивая
Позитивная	Адекватная
Завышенная	Неадекватно-завышенная

Как оценить уровень дифференцированности идентичности?

В качестве количественной оценки уровня дифференцированности идентичности выступает число, отражающее общее количество показателей идентичности, которое использовал человек при самоидентификации.

Число используемых показателей колеблется у разных людей чаще всего в диапазоне от 1 до 14.

Высокий уровень дифференцированности (9-14 показателей) связан с такими личностными особенностями, как общительность, уверенность в себе, ориентирование на свой внутренний мир, высокий уровень социальной компетенции и самоконтроля.

Низкий уровень дифференцированности (1-3 показателя) говорит о кризисе идентичности, связан с такими личностными особенностями, как замкнутость, тревожность, неуверенность в себе, трудности в контролировании себя.

Шкала анализа идентификационных характеристик

Включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности:

I. «Социальное Я» включает 7 показателей:

1. прямое обозначение пола (юноша, девушка; женщина);

2. сексуальная роль (любовник, любовница; Дон Жуан, Амазонка);
. учебно-профессиональная ролевая позиция (студент, учусь в институте, врач, специалист);

4. семейная принадлежность, проявляющаяся через обозначение семейной роли (дочь, сын, брат, жена и т. д.) или через указание на родственные отношения (люблю своих родственников, у меня много родных);

5. этническо-региональная идентичность включает в себя этническую идентичность, гражданство (русский, татарин, гражданин, россиянин и др.) и локальную, местную идентичность (из Ярославля, Костромы, сибирячка и т. д.);

. мировоззренческая идентичность: конфессиональная, политическая принадлежность (христианин, мусульманин, верующий);

. групповая принадлежность: восприятие себя членом какой-либо группы людей (коллекционер, член общества).

II. «Коммуникативное Я» включает 2 показателя:

1. дружба или круг друзей, восприятие себя членом группы друзей (друг, у меня много друзей);

2. общение или субъект общения, особенности и оценка взаимодействия с людьми (хожу в гости, люблю общаться с людьми; умею выслушать людей);

III. «Материальное Я» подразумевает под собой различные аспекты:

• описание своей собственности (имею квартиру, одежду, велосипед);
оценку своей обеспеченности, отношение к материальным благам (бедный, богатый,

состоятельный, люблю деньги);

• отношение к внешней среде (люблю море, не люблю плохую погоду).

IV. «Физическое Я» включает в себя такие аспекты:

• субъективное описание своих физических данных, внешности (сильный, приятный, привлекательный);

• фактическое описание своих физических данных, включая описание внешности, болезненных проявлений и местоположения (блондин, рост, вес, возраст, живу в общежитии);

• пристрастия в еде, вредные привычки.

V. «Деятельное Я» оценивается через 2 показателя:

1. занятия, деятельность, интересы, увлечения (люблю решать задачи); опыт (был в Болгарии);

2. самооценка способности к деятельности, самооценка навыков, умений, знаний, компетенции, достижений, (хорошо плаваю, умный; работоспособный, знаю английский).

VI. «Перспективное Я» включает в себя 9 показателей:

1. профессиональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с учебно-профессиональной сферой (будущий водитель, буду хорошим учителем);

2. семейная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с семейным статусом (буду иметь детей, будущая мать и т. п.);

3. групповая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с групповой принадлежностью (планирую вступить в партию, хочу стать спортсменом);

4. коммуникативная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с друзьями, общением.

5. материальная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с материальной сферой (получу наследство, заработаю на квартиру);

6. физическая перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с психофизическими данными (буду заботиться о своем здоровье, хочу быть накачанным);

7. деятельностная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с интересами, увлечениями, конкретными занятиями (буду больше читать) и достижением определенных результатов (в совершенстве выучу язык);

8. персональная перспектива: пожелания, намерения, мечты, связанные с персональными особенностями: личностными качествами, поведением и т. п. (хочу быть более веселым, спокойным);

9. оценка стремлений (многого желаю, стремящийся человек).

VII. «Рефлексивное Я» включает 2 показателя:

1. персональная идентичность: личностные качества, особенности характера, описание индивидуального стиля поведения (добрый, искренний, общительная, настойчивый, иногда вредный, иногда нетерпеливый и т. д.), персональные характеристики (кличка, гороскоп, имя и т. д.); эмоциональное отношение к себе (я супер, «клевый»);

2. глобальное, экзистенциальное «Я»: утверждения, которые глобальны и которые недостаточно проявляют различия одного человека от другого (человек разумный, моя сущность).

Два самостоятельных показателя:

1. проблемная идентичность (я ничто, не знаю – кто я, не могу ответить на этот вопрос);

2. ситуативное состояние: переживаемое состояние в настоящий момент (голоден, нервничаю, устал, влюблен, огорчен).

ИСТОЧНИКИ

Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М.Кун, Т.Макпартленд; модификация Т.В.Румянцевой) / Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре – СПб., 2006. С.82-103.

МЕТОДИКА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (ОСКИ)

Методика рассчитана на возраст от старших подростков до людей преклонного возраста. Позволяет определить региональную идентичность и склонность к расизму.

Респондентам предлагается ответить на 36 вопросов, обводя определенную цифру рядом с вопросом.

Важным является также и то, что респондент должен указать дату заполнения, возраст и пол.

Результаты подсчитываются согласно ключу к методике по трем шкалам:

1. социокультурная идентичность
2. региональная идентичность
3. расизм

№ п/п ВОПРОСЫ

Варианты ответов

- 1- «согласен»
- 2- «скорее согласен, чем не согласен»
- 3-«скорее не согласен, чем согласен»
- 4- «не согласен»

- 1 Я хорошо знаю историю своего этноса 1 2 3 4
- 2 Я нормально реагирую на представителя любой национальности 1 2 3 4
- 3 Я никогда не «копался (ась)» в своих «корнях» с целью установить национальную принадлежность 1 2 3 4
- 4 Я не чувствую себя неуютно в обществе людей другой национальности 1 2 3 4
- 5 Я люблю природу родного края 1 2 3 4
- 6 Я не страдаю от стереотипов, сложившихся по отношению к моей нации 1 2 3 4
- 7 Я не люблю разговоры о расовых взаимоотношениях 1 2 3 4
- 8 Я не чувствую неблагоприятное отношение к себе из-за моей национальной принадлежности 1 2 3 4
- 9 Я связываю свое будущее с моим краем 1 2 3 4
- 10 Где бы я ни был – я никогда не ищу «своих» 1 2 3 4
- 11 Я не могу сказать, что я националист 1 2 3 4
- 12 Для меня не имеет значения национальность как моя, так и других людей 1 2 3 4
- 13 Я критически отношусь к традициям представителей своей национальности 1 2 3 4
- 14 Я не ищу в людях черты национальной принадлежности 1 2 3 4
- 15 Мне все равно, что говорят или делают представители других национальностей, если это не затрагивает мои интересы 1 2 3 4
- 16 Я очень привязан (а) к тому месту, где родился (ась) 1 2 3 4

17 Я не задумываюсь над тем, представителем какой национальности являюсь
1 2 3 4

18 Я не хотел бы быть представителем другого народа 1 2 3 4

19 Если слышу мысли о жизни, отличающиеся от моих, то никогда не связываю их возникновение с принадлежностью собеседника к другой национальности 1 2 3 4

20 У меня есть любимые места, которые я никогда не променяю на что-то другое 1 2 3 4

21 Никакие черты, свойственные моей этнической группе, не мешают мне в жизни 1 2 3 4

22 Я признаю праздники не только своей этнической группы 1 2 3 4

23 Негативные высказывания в свой адрес я никогда не ассоциирую с оскорблением людей моей национальности 1 2 3 4

24 Считаю, что национальный вопрос надуманный и неактуальный 1 2 3 4

25 Я легко могу узнать земляка по манере говорить 1 2 3 4

26 Я никогда не был членом общины, объединяющей людей по этническим признакам 1 2 3 4

27 При выборе круга общения для меня не имеет значения цвет кожи человека. 1 2 3 4

28 Для меня не важно, какой национальности мои соседи 1 2 3 4

29 Я никогда не чувствовал себя «другим» в стране, в которой живу 1 2 3 4

30 Я не планирую переехать на пмж на историческую родину 1 2 3 4

31 Если возникнет конфликт, стану на сторону правого, даже если придется «выступить» против представителя своей этнической группы 1 2 3 4

32 Я никогда не думаю о том, чтобы скрыть черты, характерные представителям моей национальности 1 2 3 4

33 Я никогда не буду выбирать вторую половину по национальной принадлежности 1 2 3 4

34 Я бы не смог переехать жить в другой регион 1 2 3 4

35 Для меня нет необходимости в осознании принадлежности к своей этнической группе 1 2 3 4

36 Считаю, что заострение национального вопроса в многонациональной стране ни к чему хорошему не приведет 1 2 3 4

Ключ к методике

№ п/п ШКАЛА ОТВЕТЫ НА ВОПРОСЫ КОЛИЧЕСТВО БАЛЛОВ

1 Социокультурная идентичность 1, 3, 6, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 17, 21, 22, 23, 24, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36

от 22 до 50 – позитивный результат

от 51 до 88 – негативный результат

2 Региональная идентичность 5, 9, 16, 20, 25, 34

от 6 до 15 – позитивный результат

от 16 до 24 – негативный результат

3 Расизм 2, 4, 11, 14, 18, 19, 27, 28

от 26 до 32 – позитивный результат

от 8 до 25 – негативный результат

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

Чем меньше количество баллов набрано по каждой шкале, тем лучше человек осознает свою социокультурную и региональную идентичность, а также не имеет расистских склонностей.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНДЕКСА ГРУППОВОЙ СПЛОЧЕННОСТИ СИШОРА

Назначение и инструкция. Групповая сплоченность - чрезвычайно важный параметр, показывающий степень интеграции группы, ее сплоченность в единое целое, - можно определить не только путем расчета соответствующих социометрических индексов.

Значительно проще сделать это с помощью методики, состоящей из 5 вопросов с несколькими вариантами ответов на каждый.

Ответы кодируются в баллах согласно приведенным в скобках значениям (максимальная сумма +19 баллов, минимальная -5). В ходе опроса баллы указывать не нужно.

I. Как бы вы оценили свою принадлежность к группе?

1. Чувствую себя ее членом, частью коллектива (5)
2. Участвую в большинстве видов деятельности (4)
3. Участвую в одних видах деятельности и не участвую в других (3)
4. Не чувствую, что являюсь членом группы (2)
5. Живу и существую отдельно от нее (1)
6. Не знаю, затрудняюсь ответить (1)

II. Перешли бы вы в другую группу, если бы представилась такая возможность (без изменения прочих условий)?

1. Да, очень хотел бы перейти (1)
2. Скорее перешел бы, чем остался (2)
3. Не вижу никакой разницы (3)
4. Скорее всего остался бы в своей группе (4)
5. Очень хотел бы остаться в своей группе (5)
6. Не знаю, трудно сказать (1)

III. Каковы взаимоотношения между членами вашей группы?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3)
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)
3. Хуже, чем в большинстве классов (1)
4. Не знаю, трудно сказать (1)

IV. Каковы у вас взаимоотношения с руководством?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3)
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1)
4. Не знаю. (1)

V. Каково отношение к делу (учебе и т.п.) в вашем коллективе?

1. Лучше, чем в большинстве коллективов (3)
2. Примерно такие же, как и в большинстве коллективов (2)
3. Хуже, чем в большинстве коллективов (1)
4. Не знаю (1)

Уровни групповой сплоченности

- 15, 1 баллов и выше - высокая;
- 11, 6 - 15 балла - выше средней;
- 7 - 11,5 - средняя;
- 4 - 6,9 - ниже средней;
- 4 и ниже - низкая.

МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ Т.ЭЛЕРСА

Личностный опросник. Предназначен для диагностики, выделенной Хекхаузенем, мотивационной направленности личности на достижение успеха.

Стимульный материал представляет собой 41 утверждение, на которые испытуемому необходимо дать один из 2 вариантов ответов «да» или «нет». Тест относится к моношкальным методикам. Степень выраженности мотивации к успеху оценивается количеством баллов, совпадающих с ключом.

Результат теста «Мотивация к успеху» следует анализировать вместе с результатами таких тестов как «Мотивация к избеганию неудач», «Готовность к риску».

Инструкция:

«Вам будет предложен 41 вопрос, на каждый из которых ответьте «да» или «нет».

Стимульный материал:

1. Когда имеется выбор между двумя вариантами, его лучше сделать быстрее, чем отложить на определенное время.
2. Я легко раздражаюсь, когда замечаю, что не могу на все 100 % выполнить задание.
3. Когда я работаю, это выглядит так, будто я все ставлю на карту.
4. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
5. Когда у меня два дня подряд нет дела, я теряю покой.
6. В некоторые дни мои успехи ниже средних.
7. По отношению к себе я более строг, чем по отношению к другим.
8. Я более доброжелателен, чем другие.
9. Когда я отказываюсь от трудного задания, я потом сурово осуждаю себя, так как знаю, что в нем я добился бы успеха.
10. В процессе работы я нуждаюсь в небольших паузах для отдыха.
11. Усердие - это не основная моя черта.
12. Мои достижения в труде не всегда одинаковы.
13. Меня больше привлекает другая работа, чем та, которой я занят.
14. Порицание стимулирует меня сильнее, чем похвала.
15. Я знаю, что мои коллеги считают меня дельным человеком.
16. Препятствия делают мои решения более твердыми.
17. У меня легко вызвать честолюбие.
18. Когда я работаю без вдохновения, это обычно заметно.
19. При выполнении работы я не рассчитываю на помощь других.
20. Иногда я откладываю то, что должен был сделать сейчас.
21. Нужно полагаться только на самого себя.
22. В жизни мало вещей, более важных, чем деньги.
23. Всегда, когда мне предстоит выполнить важное задание, я ни о чем другом не думаю.
24. Я менее честолюбив, чем многие другие.

25. В конце отпуска я обычно радуюсь, что скоро выйду на работу.
26. Когда я расположен к работе, я делаю ее лучше и квалифицированнее, чем другие.
27. Мне проще и легче общаться с людьми, которые могут упорно работать.
28. Когда у меня нет дел, я чувствую, что мне не по себе.
29. Мне приходится выполнять ответственную работу чаще, чем другим.
30. Когда мне приходится принимать решение, я стараюсь делать это как можно лучше.
31. Мои друзья иногда считают меня ленивым.
32. Мои успехи в какой-то мере зависят от моих коллег.
33. Бессмысленно противодействовать воле руководителя.
34. Иногда не знаешь, какую работу придется выполнять.
35. Когда что-то не ладится, я нетерпелив.
36. Я обычно обращаю мало внимания на свои достижения.
37. Когда я работаю вместе с другими, моя работа дает большие результаты, чем работы других.
38. Много, за что я берусь, я не довожу до конца.
39. Я завидую людям, которые не загружены работой.
40. Я не завидую тем, кто стремится к власти и положению.
41. Когда я уверен, что стою на правильном пути, для доказательства своей правоты я иду вплоть до крайних мер.

Ключ:

По 1 баллу начисляется за ответы «да» на следующие вопросы: 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Также начисляется по 1 баллу за ответы «нет» на вопросы: 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38,39.

Ответы на вопросы 1,11, 12,19, 28, 33, 34, 35,40 не учитываются.

Далее подсчитывается сумма набранных баллов.

Анализ результата.

От 1 до 10 баллов: низкая мотивация к успеху;

от 11 до 16 баллов: средний уровень мотивации;

от 17 до 20 баллов: умеренно высокий уровень мотивации;

свыше 21 балла: слишком высокий уровень мотивации к успеху.

Исследования показали, что люди, умеренно и сильно ориентированные на успех, предпочитают средний уровень риска. Те же, кто боится неудач, предпочитают малый или, наоборот, слишком большой уровень риска. Чем выше мотивация человека к успеху - достижению цели, тем ниже готовность к риску. При этом мотивация к успеху влияет и на надежду на успех: при сильной мотивации к успеху надежды на успех обычно скромнее, чем при слабой мотивации к успеху

К тому же людям, мотивированным на успех и имеющим большие надежды на него, свойственно избегать высокого риска.

Те, кто сильно мотивирован на успех и имеют высокую готовность к риску, реже попадают в несчастные случаи, чем те, которые имеют высокую готовность к риску, но высокую мотивацию к избеганию неудач (защиту). И наоборот, когда у человека имеется высокая мотивация к избеганию неудач (защита), то это препятствует мотиву к успеху - достижению цели.

ДИАГНОСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Профессиональная принадлежность – одна из самых значимых характеристик любого человека. Представление о себе как о носителе определенной профессии – неотъемлемый компонент представлений большинства взрослых людей о самих себе. И чем более любима работа, тем более слиты эти представления, со временем человек уже не мыслит себя вне связи со своей профессией. И если он по каким-то причинам не может продолжать заниматься своим любимым делом (безработица, болезни, выход на пенсию), это превращается для него в настоящую жизненную трагедию.

Профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному выбору, оно начинается задолго до самого события, продолжается и после него, по мере дальнейшего обучения и освоения профессии. Сложность выбора состоит еще в том, что предпочесть одну профессию – значит отказаться от многих других. Можно выделить четыре статуса профессиональной идентичности – «ступеньки», на которых человек находится в процессе профессионального самоопределения.

- Неопределенная профессиональная идентичность: выбор жизненного пути не сделан, четкие представления о карьере отсутствуют, но человек даже и не ставит перед собой такую задачу.

- Навязанная профессиональная идентичность: человек имеет сформированные представления о своем профессиональном будущем, но они навязаны извне (например, родителями) и не являются результатом самостоятельного выбора.

- Мораторий (кризис выбора) профессиональной идентичности: человек осознает проблему выбора профессии и находится в процессе ее решения, но наиболее подходящий вариант еще не определен.

- Сформированная профессиональная идентичность: профессиональные планы определены, что стало результатом осмысленного самостоятельного решения. Приведенный ниже тест позволит определить, на какой из этих ступенек находитесь вы. А заодно и задуматься над своим отношением к проблемам, связанным с профессиональным самоопределением.

Методика изучения статусов профессиональной идентичности (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) Инструкция: опросник состоит из 20 пунктов, по каждому из которых возможны четыре варианта ответов: a, b, c, d.

Внимательно прочитайте их и выберите тот, который лучше всего выражает вашу точку зрения. Возможно, что какие-то варианты ответов покажутся вам равноценными, тем не менее, выберите тот, который в наибольшей степени отвечает вашему мнению. 5 Запишите номера вопросов и выбранный вариант ответа на каждый из них (a, b, c, d). Старайтесь быть максимально правдивыми!

Среди ответов нет «хороших» или «плохих», поэтому не старайтесь угадать, какой из них «правильный» или «лучший».

Текст опросника

1. Меня не беспокоит мое профессиональное будущее.

а) Согласен: еще не пришло время решать, где мне дальше учиться или работать.

б) Согласен, я уверен, что мои родители помогут мне в моем профессиональном будущем.

с) Согласен, так как я уже давно все решил по поводу своего профессионального будущего, и нет смысла беспокоиться.

д) Не согласен, ведь если о будущем не беспокоиться сейчас, то потом будет слишком поздно.

2. Мне трудно принять решение, куда пойти получать дальнейшее образование.

а) Согласен, так как меня интересует сразу несколько специальностей, которые хотелось бы получить.

б) Согласен, поэтому я лучше прислушаюсь к мнению авторитетного человека (родителя, хорошего знакомого, друга).

с) Не согласен, я уже принял решение о том, где я буду учиться или работать в дальнейшем.

д) Не согласен, поскольку еще пока не задумывался над этой проблемой.

3. Я регулярно изучаю спрос на представителей той специальности, которую я планирую получить.

а) Согласен, ведь от спроса на рынке труда зависит, какую специальность я выберу.

б) Не согласен, поскольку родители знают лучше, какую специальность мне предложить. с) Не согласен, так как время анализировать спрос на профессии еще не пришло.

д) Не согласен, я уже решил, что все равно получу ту специальность, которую я хочу.

4. Я до сих пор не обсуждал с родителями свои будущие профессиональные планы.

а) Согласен, так как моими родителями уже давно решено, кем я буду, и со мной не советовались по данному вопросу.

б) Не согласен, мои родители как раз постоянно со мной обсуждают мои профессиональные предпочтения.

с) Согласен, у нас в семье не принято обсуждать мои профессиональные планы.

д) Не согласен, мы с родителями давно все обсудили, и я принял решение по поводу своей будущей профессии.

5. Мои родители выбрали мне дальнейшую специальность

а) Согласен, и надо признать, что они вообще лучше меня разбираются в этом вопросе.

б) Не согласен, но мы регулярно обсуждаем вопрос моей будущей специальности.

с) Не согласен, поскольку родители не вмешиваются в мои проблемы с выбором профессии

д) Не согласен, так как выбор специальности был скорее моим самостоятельным решением, чем их.

6. Мне вполне ясны мои будущие профессиональные планы.

а) Согласен, так как выстроить их мне помогли родители (знакомые), которые являются специалистами в этой профессиональной области.

б) Согласен, поскольку я построил их самостоятельно, основываясь на собственном жизненном опыте.

с) Не согласен, так как у меня пока отсутствуют профессиональные планы.
d) Не согласен, но как раз сейчас я пытаюсь выстроить эти профессиональные планы

7. На мои профессиональные цели сильно влияет мнение моих родителей.

a) Не согласен, у моих родителей никогда не возникало желания ставить мне профессиональные цели.

b) Согласен, поскольку мои родители с детства говорили мне, кем я должен стать.

с) Согласен, цели еще сформулированы слабо, но окончательное решение будет все-таки принято мной, а не родителями.

d) Согласен, так как родители, конечно, приняли участие в обсуждении этого вопроса, но все-таки решение уже принято мной самостоятельно.

8. Думаю, мне еще слишком рано задумываться над вопросами построения своей карьеры. a) Согласен, так как моя карьера все равно будет зависеть от решения моей семьи.

b) Согласен, мне и раньше в жизни не приходилось сталкиваться с вопросами построения карьеры.

с) Не согласен, уже настал тот момент, когда нужно выбирать путь своей дальнейшей карьеры.

d) Не согласен, я уже давно и точно решил, каким образом я буду выстраивать свою карьеру.

9. Уже точно решено, какую специальность я хочу получить после окончания школы.

a) Не согласен, так как я еще не думал над своей конкретной специальностью.

b) Согласен, и я могу точно назвать учебное заведение и специальность, которую я получу.

с) Согласен, так как мои родители уже сообщили мне, на кого и где я буду дальше учиться,

d) Не согласен, мне трудно понять, какая специальность подходит именно мне.

10. Друзья советуют мне, какое образование лучше получить.

a) Согласен, мы с ними часто обсуждаем этот вопрос, но я пытаюсь строить свои профессиональные планы самостоятельно.

b) Согласен, и я собираюсь вместе с другом получить одинаковое образование, прислушавшись к его мнению.

с) Не согласен, так как обдумывать свою будущую карьеру нам с друзьями некогда, у нас есть много более интересных дел.

d) Не согласен, я уже принял решение относительно своего будущего без помощи друзей.

11. Для меня не принципиально, где именно учиться в дальнейшем.

a) Согласен, так как для меня главное – получить специальность, о которой давно мечтаешь, а не конкретное место учебы.

b) Согласен, поскольку уверен, что родители все равно «устроят» меня на хорошую работу после учебы.

с) Согласен, поскольку профессиональная учеба – не главное в жизни.

d) Не согласен, так как от выбора учебного заведения зависит качество моего образования.

12. Я боюсь без совета моих родителей принимать ответственные решения по поводу моей дальнейшей профессиональной деятельности.

а) Согласен, я делаю попытки сориентироваться в профессиональной жизни, но пока затрудняюсь выбрать что-то одно.

б) Не согласен, так как мои родители все равно не хотят и не могут мне ничего посоветовать.

с) Согласен, поскольку мои родители с детства помогают мне, контролируя многие события в моей жизни, в том числе и в плане выбора профессии.

д) Не согласен, свои решения по этому вопросу я уже принял абсолютно самостоятельно.

13. Я не часто думаю о своем профессиональном будущем.

а) Не согласен, над этой проблемой я думаю довольно часто.

б) Согласен, так как я знаю, мои родители сделают так, чтобы у меня в жизни все устроилось отлично.

с) Согласен, думаю мне еще рано над этим размышлять.

д) Согласен, так как я все уже решил для себя и сейчас концентрирую свое внимание на других проблемах.

14. У меня на примете несколько учебных заведений, куда я мог бы пойти учиться.

а) Не согласен, так как мои родители уже определили меня в конкретное учебное заведение, где я дальше и буду учиться.

б) Не согласен, я сам хочу учиться только в одном, вполне определенном учебном заведении.

с) Согласен, я как раз выбираю одно из профессиональных учебных заведений.

д) Не согласен, иногда мне кажется, что я сам не знаю, чего я хочу от будущего.

15. Никакие жизненные проблемы не смогут мне помешать достигнуть поставленных профессиональных целей.

а) Согласен, поскольку знаю, что мои родители сделают все, чтобы эти цели осуществились.

б) Не согласен, у меня пока еще нет профессиональных целей.

с) Согласен, так как я хорошо осознаю свои профессиональные цели и стремлюсь к ним. д) Не согласен, я еще не до конца понимаю, в чем состоят эти цели.

16. У нас дома часто разгораются бурные дискуссии по поводу моей будущей карьеры.

а) Не согласен, поскольку мои родители по этому вопросу все уже решили и с ними уже бесполезно спорить.

б) Не согласен, так как мои родители не особо интересуются вопросом моей карьеры.

с) Не согласен, ведь по поводу карьеры я все уже решил сам и спорить со мной все равно бесполезно.

д) Согласен, я советуясь с родителями, хотя иногда наши взгляды относительно моего будущего могут расходиться.

17. Меня мало интересует информация о том, как выстраивать карьеру в различных профессиональных областях.

а) Согласен, так как мои родители уже выбрали мне будущую сферу деятельности и нет надобности собирать какую-либо дополнительную информацию.

б) Согласен, потому что я уже принял решение о том, кем я буду и где буду учиться.

с) Не согласен, я как раз сейчас активно анализирую возможности карьерного роста в различных областях деятельности.

д) Согласен, меня вообще мало интересует информация о том, где и как можно выстраивать карьеру.

18. Я держу на примете несколько профессиональных целей.

а) Согласен, но они были определены заранее моими родителями.

б) Не согласен, у меня всего одна профессиональная цель.

с) Не согласен, я о них пока еще не задумывался.

д) Согласен, таких целей пока несколько, и я не решил, какая из них для меня основная.

19. Я очень хорошо представляю свой дальнейший карьерный рост.

а) Не согласен, пока мое профессиональное будущее – это множество альтернативных вариантов выбора.

б) Не согласен, но я уверен, что мои родители устроят меня на хорошую работу, где карьера мне будет обеспечена.

с) Не согласен, так как мне не хочется вникать, какая карьера подходит именно мне, у меня есть и более важные проблемы.

д) Согласен, и я уже могу назвать основные шаги моей профессиональной жизни.

20. Родители предоставили мне возможность сделать свой профессиональный выбор самостоятельно.

а) Не согласен, потому что мои родители вообще не участвуют в моем профессиональном выборе.

б) Согласен, но мы все равно еще обсуждаем мой профессиональный выбор.

с) Не согласен, так как родители считают, что при самостоятельном выборе я могу ошибиться.

д) Согласен, и я уже сделал свой профессиональный выбор.

Обработка результатов

Каждый вариант ответа оценивается в 1 или 2 балла по одной из шкал в соответствии с приведенным ниже «ключом», баллы суммируются. Чем выше сумма баллов, набранная вами по каждому из статусов, тем в большей степени суждения о нем применимы к вам.

Ключ опросника

№ вопроса Профессиональная идентичность Неопределенная Навязанная Мораторий Сформированная
1 а – 2 б – 1 д – 1 с – 1 2 д – 1 б – 1 а – 2 с – 1 3 с – 1 б – 1 а – 2 д – 1 4 с – 1 а – 2 б – 1 д – 1 5 с – 1 а – 2 б – 1 д – 1 6 с – 1 а – 1 д – 1 б – 2 7 а – 1 б – 2 с – 1 д – 1 8 б – 2 а – 1 с – 1 д – 1 9 а – 1 с – 1 д – 1 б – 2 10 с – 1 б – 2 а – 1 д – 1 11 с – 2 б – 1 д – 1 а – 1 12 б – 1 с – 2 а – 1 д – 1 13 с – 2 б – 1 а – 1 д – 1 14 д – 1 а – 1 с – 2 б – 1 15 б – 1 а – 1 д – 1 с – 2 16 б – 1 а – 1 д – 2 с – 1 17 д – 2 а – 1 с – 1 б – 1 18 с – 1 а – 1 д – 2 б – 1 19 с – 1 б – 1 а – 1 д – 2 20 а – 1 с – 1 б – 1 д – 2 Сумма
10

Интерпретация полученных данных приведена ниже.

Неопределенное состояние профессиональной идентичности

Состояние характерно для оптантов, которые не имеют прочных профессиональных целей и планов и при этом не пытаются их сформировать, выстроить варианты своего профессионального развития. Чаще всего этим статусом обладают подростки, родители которых не хотят или не имеют времени проявлять активный интерес к профессиональному будущему своих детей.

Такой статус бывает и у подростков, привыкших жить текущими желаниями, недостаточно осознающих важность выбора будущей профессии.

0-4 Слабо выраженный статус

5-9 Выраженность ниже среднего уровня

10-14 Средняя степень выраженности

15-19 Выраженность выше среднего уровня

20 баллов и выше

Сильно выраженный статус

Сформированная профессиональная идентичность.

Эти оптанты характеризуются тем, что они готовы совершить осознанный выбор дальнейшего профессионального развития или уже его совершили. У них присутствует уверенность в правильности принятого решения об их профессиональном будущем. Этим статусом обладают юноши и девушки, которые прошли через «кризис выбора» и самостоятельно сформировали систему знаний о себе и о своих профессиональных ценностях, целях и жизненных убеждениях. Они могут осознанно выстраивать свою жизнь, потому что определились, чего хотят достигнуть.

0-3 Слабо выраженный статус

4-7 Выраженность ниже среднего уровня

8-11 Средняя степень выраженности

12-15 Выраженность выше среднего уровня

16 баллов и выше Сильно выраженный статус

Мораторий (кризис выбора)

Такое состояние характерно для человека, исследующего альтернативные варианты профессионального развития и активно пытающегося выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение в отношении своего будущего. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных специальностях и путях их получения. На этой стадии нередко складываются неустойчивые отношения с родителями и друзьями: полное взаимопонимание может быстро сменяться непониманием, и наоборот. Как правило, большая часть людей после «кризиса выбора» переходят к состоянию сформированной идентичности, реже к навязанной идентичности

0-2 Слабо выраженный статус

3-5 Выраженность ниже среднего уровня

6-8 Средняя степень выраженности

9-11 Выраженность выше среднего уровня

12 баллов и выше Сильно выраженный статус

Навязанная профессиональная идентичность

Это состояние характерно для человека, который выбрал свой профессиональный путь, но сделал это не путем самостоятельных размышлений, а

прислушавшись к мнению авторитетов: родителей или друзей. На какое-то время это, как правило, обеспечивает комфортное состояние, позволяя избежать переживаний по поводу собственного будущего. Но нет никакой гарантии, что выбранная таким путем профессия будет отвечать интересам и способностям самого человека. Вполне возможно, что в дальнейшей жизни это приведет к разочарованию в сделанном выборе.

0-4 Слабо выраженный статус

5-9 Выраженность ниже среднего уровня

10-14 Средняя степень выраженности

15-19 Выраженность выше среднего уровня

20 баллов и выше Сильно выраженный статус

Методика «Матрица выбора профессии» (разработана в Московском областном центре профориентации молодежи)

Инструкция: отметьте в каждой предлагаемой группе то утверждение, которое вам ближе всего.