

**Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет»  
Институт педагогики, психологии и социальных технологий  
Научно-образовательный центр  
«Интеркультурные исследования и межнациональные взаимодействия»**

**ОБРАЗОВАНИЕ  
И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ  
EDUCATION AND INTERETHNIC  
RELATIONS – IEIR2012**

**Часть 2**



**Ижевск  
2012**

**ББК 74.000.513 я 431**

**УДК 37.01**

**О - 232**

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом УдГУ

*Издание подготовлено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследование результативности и условий поликультурного образования студентов вузов Удмуртской Республики», проект № 11-16-18003а/У*



Научно-образовательный центр «Интеркультурные исследования и межнациональные взаимодействия»

**О – 232    Образование и межнациональные отношения.  
Education and Interethnic Relations – IEIR2012 / Под  
ред. Э.Р. Хакимова. – Ч.2. – Ижевск: Издательство  
«Удмуртский университет», 2012. - 392 с.**

В сборнике представлены материалы международного симпозиума "Образование и межнациональные отношения - IEIR2012" (организованного Удмуртским государственным университетом, Ижевск, 14-16 ноября 2012)

*The book presents the articles and abstracts of the International symposium "Education and International Relations – IEIR2012" (organized by Udmurt State University, Izhevsk, November 14-16, 2012).*

**ISBN 978-5-4312-0181-3**

**ББК 74.000.513 я 431**

**УДК 37.01**

© Коллектив авторов, 2012  
© ФГБОУ ВПО «Удмуртский  
государственный университет», 2012



**СОДЕРЖАНИЕ / CONTENT**

Хакимов Э.Р.

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ВВЕДЕНИЕ ..... **11**

*Khakimov, E. PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF POLY CULTURAL EDUCATION.*

*INTRODUCTION* ..... **14**

**ТЕОРИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ПОДХОДОВ**

Горски П., Ласонен Й., Ван Дриел Б. и др.

ДИСКУССИЯ ЭКСПЕРТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО СИМПОЗИУМА «ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ – IEIE2012» ..... **17**

Ворожцова И.Б.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ: МЕСТО РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК В ПРОСТРАНСТВЕ ИХ БЕЗОПАСНОСТИ **25**

Палаиологоу Н.

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД ..... **30**

Ласонен Й., Терас М.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ДЕЙСТВИИ ..... **35**

Балицкая И.В.

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО И ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ ..... **48**

Барышников Н.В.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ ..... **53**

Сафонова Т.В. ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК .....	<b>59</b>
Протасова Е.Ю. МНОГОЯЗЫЧИЕ И ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТЬ: ФАКТЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ .....	<b>65</b>
Федорова С.Н. ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	<b>76</b>
Гридин С.В. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ХХІ ВЕКЕ .....	<b>84</b>
Хакимов Э.Р. СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК АНТРОПОПРАКТИКА .....	<b>90</b>
<b>ЗА РУБЕЖОМ</b>	
Тройникова Е.В. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ ...	<b>97</b>
Кириянова А.А. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В «НОВЫХ» ШКОЛАХ АНГЛИИ .....	<b>102</b>
Строкова С.А. СТРАТЕГИИ РАЗРУШЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ О СОИЗУЧАЕМЫХ КУЛЬТУРАХ В УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ АВСТРАЛИИ)	<b>109</b>
Кожевникова О.В. ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН) .....	<b>116</b>

Тен В. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В США) .....	<b>125</b>
Гущин И.И. РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ .....	<b>129</b>
<b>ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА</b>	
Батарчук Д.С. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА .....	<b>134</b>
Якушкина М.С. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ: ДИАЛОГ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>144</b>
Давыденко В.А. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР "ГЛОБАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ" КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ .....	<b>154</b>
Ткаченко Н.В. ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БАШКИРСКОГО ЭТНОСА НА ПРИМЕРЕ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА БАЙГАЗИНО .....	<b>157</b>
Каратаева Г.Н. ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЁРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК МОЛОДЁЖНОГО ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ) .....	<b>160</b>
Смирнова И.Н. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ЛИЦЕЯ КАК ФАКТОР ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ РФ .....	<b>167</b>

Еромасова А.А. ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА	<b>173</b>
Ляхов А.В. ФИЛОСОФИЯ ИСЛАМА КАК АСПЕКТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>178</b>
Мезенцева А.Л. ПРОБЛЕМА МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ .....	<b>184</b>
Лим Э.Х. ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КОРЕЙСКОЙ ДИАСПОРЫ НА САХАЛИНЕ .....	<b>188</b>
Белькова М.Р. СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ .....	<b>194</b>
Парфентьева Т.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ .....	<b>199</b>
Дубинина Н.Н. ПАТРИОТИЗМ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ .....	<b>202</b>
<b>ПЕДАГОГ, РОДИТЕЛЬ, УЧАЩИЙСЯ КАК СУБЪЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
Смолева Т.О., Кананчук Л.А. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ .....	<b>207</b>
Герасимова Р.Е. ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ...	<b>215</b>

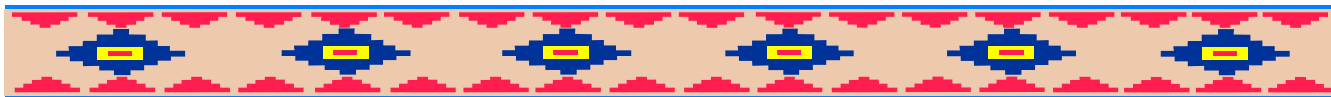
Завалина М.Ю. ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА .....	<b>218</b>
Долган А.Г. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ .....	<b>223</b>
Филимонова И.А. ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА .....	<b>228</b>
Лзарева И.Н. ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ .....	<b>234</b>
Левинцова Н.С. ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ И ПОРОГ АКТИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	<b>241</b>
Майорова И.И. РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ЦИКЛА "КУЛЬТУРА КОРЕННЫХ НАРОДОВ" .....	<b>245</b>
Кондракова Э.Д., Павленко А.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ОБЩЕУНИВЕРСИТЕТСКОГО КОНКУРСА «ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ» .....	<b>249</b>
Сокоротова Л.В. ЯЗЫКОВАЯ И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	<b>257</b>
Мушинская Н. С. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА .....	<b>262</b>

Кожухарь Ж.В. НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА .....	<b>265</b>
Батарчук Е.А. ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ КОНСТРУКТИВНОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ .....	<b>268</b>
Троянская А.И. РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ .....	<b>275</b>
Вартанов А.В. ИНОЯЗЫЧНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА .....	<b>282</b>
Кочетова И.Д. ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ОДИН ИЗ ПРИНЦИПОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>287</b>
Никитенко В.Н. ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО КАК СРЕДА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ .....	<b>293</b>
<b>ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
Бугаева А.П. ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ...	<b>296</b>
Самохвалова С.Ю., Руденко Г.Л. СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И ГРАЖДАНСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>303</b>



Синякова М.Г. РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА МЕГАПОЛИСА ДЛЯ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ (НА ПРИМЕРЕ ЕКАТЕРИНБУРГА) .....	<b>309</b>
Аксюк О.Л., Кузьмина Ю.Г. РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	<b>318</b>
Науменко Г.Л. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ – ВОЗМОЖНОСТЬ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНИКОВ НА ПРИГРАНИЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ .....	<b>322</b>
Левицкая Т.Ф. АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ .....	<b>326</b>
Лысухина М.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСОКОНРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ .....	<b>330</b>
Трубачева М.В. ПОРТАЛЫ, КОТОРЫЕ МОГУТ ПОМОЧЬ ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ .....	<b>336</b>
Слезко И.Ю. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ .....	<b>340</b>
Земцева В.А. ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА НА ШКОЛЬНОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ .....	<b>346</b>
Сетянова Н.В. ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	<b>351</b>

Бузилова В.А «ПОДВОДНЫЕ КАМНИ» В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) .....	<b>356</b>
Никитина Н.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЕ И ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ .....	<b>358</b>
Данилова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОСНОВЫ МИРОВЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР» .....	<b>364</b>
Семенова А.А. ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»: ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ .....	<b>367</b>
Павельева О.А. АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» В РАМКАХ МОДУЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» .....	<b>373</b>
Степанова Г.С. РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	<b>376</b>
ABSTRACTS. Тезисы по-английски .....	<b>381</b>



## **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ. ВВЕДЕНИЕ**

Пятый симпозиум «Образование и межнациональные отношения» в 2012 году имел несколько отличительных особенностей. Во-первых, он был сетевым: коллективы ряда научных школ в русскоязычном мире, продуктивно развивающие разные перспективные направления поликультурного образования, смогли встретиться и взаимодействовать друг с другом, не выезжая из родных университетов и институтов – on-line через Интернет. Пленарные докладчики сделали свои 10-15 выступления дома – видеозаписи были заранее размещены на сайте симпозиума и доступны сейчас на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/od>

Репетиционные встречи руководителей научных групп из Южно-Сахалинска, Биробиджана, Хабаровска, Иркутска, Улан-Уде, Ижевска, Москвы, Нарвы, Симферополя, Пятигорска и др. городов через программу Skype привели к решению использовать для Интернет-симпозиума более удобную программу Adobe Connect. Эта программа позволила обеспечить не только эффект живого общения, показ презентаций и общение сразу всех участников через чат, но и сохранение этого процесса на неограниченное количество времени для любого заинтересованного человека на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/video> (формат You Tube)

Создание международной сети русскоязычных педагогов в сфере поликультурного образования стало самым главным результатом этого симпозиума. Масштаб трехдневной сети может наглядно быть представлен так: Сахалин – Дальний Восток – Сибирь – Средняя полоса России – Кавказ – Эстония – Западная Россия – Украина – Приднестровье.

Это была открытая трехдневная сеть, которая является прототипом для создания в 2013 году регулярной саморазвивающейся сети русскоязычных педагогов, ученых и администраторов, события в которой совместно планируются, открыты для включения любых заинтересованных субъектов, записываются, рефлексированы и остаются в сети Интернет доступными на неограниченное количество времени. Каждое новое событие строится как следующий шаг, так как предыдущий опыт учитывается в качестве ресурса!

Во-вторых, симпозиум стал местом креатива новых проектов в сфере поликультурного образования – взаимного обучения, согласования интересов и планов, обмена идеями. Презентации результатов этого креатива в третий день симпозиума есть в разделе «Презентованы проекты» и доступны на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/video> При этом, несколько проектов, представленных во второй день симпозиума, не вошли в итоговую группу, так как не были своевременно переведены на английский язык. Заранее разосланная участникам 1 часть сборника материалов, выложенные на сайте симпозиума пленарные видео-доклады, резюме русскоязычных и англоязычных экспертов, диалоги ведущих профессоров по двум ключевым темам симпозиума перед реальной и виртуальной аудиторией в первый день и «предзащита» презентаций во второй день – все это явилось ресурсом для креативных находок, вошедших в итоговые презентации из 9 университетов и институтов русскоязычного мира. Взаимодействие Авторы (людей, кто что-то признанное уже сделал) породило невероятную энергию, которая вызвала фонтаны творчества!

На наш взгляд, визуализация («формализация») теоретических и эмпирических результатов, «мозговые штурмы» внутри научных школ и в Интернет-пространстве, «оречевление опыта» и другие инструменты организации креатива, использованные на данном симпозиуме, являются перспективными для дальнейшего использования в 2013 году при создании международных интернет-пространств русскоязычных педагогов, ученых и администраторов.

В третьих, симпозиум вывел русскоязычных ученых на международный уровень: экспертами по очереди выступили 8 англоязычных ученых из Западной Европы, США и Австралии (из 10, которые дали предварительное согласие). Их резюме по-русски доступно на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp>

Презентации на английский переводились авторами, ход дискуссий во время симпозиума дублировался синхронно или последовательно переводчиками Удмуртского госуниверситета, эксперты слышали мнения друг друга и дополняли или уточняли позиции. Несколько текстов экспертных оценок размещены в данном сборнике или на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/oc> Наиболее перспективными направлениями, на мой взгляд, являются:

1) Предложение о подготовке в течение 2013 года и издании в 2014 году специального выпуска о вкладе русскоязычных ученых нашей сферы в мировую педагогику в рецензируемом журнале «Межкультурное образование» (“Intercultural Education”) от главного редактора журнала, вице-президента Международной ассоциации межкультурного образования Барри Ван Дриела <http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp/bvd> Он написал, что в специальный выпуск желательно подготовить следующие статьи: 1) Теория межкультурного образования, поликультурного образования и т.д. в России; 2) Теория: Актуальность русскоязычного контекста с точки зрения ведущих теоретиков межкультурного образования (как, например, Ф. Фрейре, Дж. Бенкс, М. Беннетт, П.

Горски или др.); 3) История межкультурного образования в России; 4) Политика: прошлое и настоящее политических решений и их последствия; 5) Группы меньшинств и образование - положение беженцев, многоязычие и т.д.; 6) Подготовка учителей и межкультурное образование; 7) Учебники и учебные программы на русском языке и поликультурное образование; 8) Примеры лучших и худших практики (в классах и школах) в России. Также обзор одной или двух книг по межкультурному образованию или поликультурному образованию. Общий объем рукописи – не более 40000 слов. Возможна замена тем в случае, если не найдутся авторы предложенных тем. Приглашенным редактором этого специального выпуска согласилась быть профессор Университета Южной Флориды Йоханна Ласонен <http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp/jl>

2) Приглашение от ведущих европейских ученых для русскоязычных педагогов, ученых и практиков в свои проекты, информация о которых размещена на странице [http://ieir2012.conf.udsu.ru/news\\_p](http://ieir2012.conf.udsu.ru/news_p) Особо выделю приглашение к публикации материалов в сборнике «Пост-межкультурное образование он-лайн: новые подходы и вызовы» ("Post-intercultural Education Online: New Perspectives and Challenges") <http://blogs.helsinki.fi/dervin/2012/12/19/cfc-post-intercultural-education-online-new-perspectives-and-challenges-tremiondervin>

3) Обдумывание активными людьми из разных университетов и институтов русскоязычного мира, высоко оценившими опыт этого симпозиума <http://ieir2012.conf.udsu.ru/after>, организации в 2013 году подобных событий силами своих учреждений. Мы, в Удмуртском государственном университете, организуем событие 14-16 ноября 2013 г. – открытый Интернет-симпозиум «Образование и межнациональные отношения: пути преодоления дезинтеграционных процессов в современном обществе». Каждое из предстоящих событий продолжит линию диалога русскоязычных и англоязычных ученых для интеграции в мировую педагогику.

Вторая часть сборника включает несколько статей-рефлексий прошедшего симпозиума, выдержки из выступлений или статьи экспертов, а также статьи и материалы участников: педагогов, ученых, администраторов. Обе части сборника будут разосланы в главные научные библиотеки Российской Федерации, Эстонии, Украины и Молдовы, в 12 университетов русскоязычного мира и 10 университетов или учреждений за его пределами, откуда были эксперты, а также авторам по мере получения заявок.

Хакимов Эдуард Рафаилович  
Научный редактор сборника статей симпозиума,  
директор Научно-образовательного центра  
интеркультурных исследований и межнациональных  
взаимодействий Удмуртского государственного университета  
[eduard.khakimov@yahoo.com](mailto:eduard.khakimov@yahoo.com)



## **PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF POLY CULTURAL EDUCATION. INTRODUCTION**

*The 5th Symposium "Education and Interethnic Relations" held in November 2012 was special for several reasons. Firstly, its web format provided the opportunity for online interaction between the members of different scientific Russian schools working on polycultural education development. The keynote speakers had recorded their 10-minute presentations, were then sited and are currently available at <http://ieir2012.conf.udsu.ru/od>*

*After preliminary Skype sessions with the leaders of research teams from Yuzhno-Sahkalinsk, Birobidzhan, Khabarovsk, Irkutsk, Ulhan-Ude, Izhevsk, Moscow, Narva, Simferopol, Pyatigorsk and other cities, it was decided that the Symposium would be held via "Adobe Connect". This program more effectively ensured on-line communication, presentations, chatting and recording. Playing back is possible at any time at <http://ieir2012.conf.udsu.ru/video> (via <http://www.youtube.com/>)*

*Creating the international network of Russian-speaking experts in the field of polycultural education has been the most important outcome of the Web symposium. The scope of this network can be presented through the following scheme: Sakhalin - Far East - Siberia - Central Russia - Caucasia - Estonia - Western Russia - Ukraine - Transdnistria.*

*This open network, which lasted three days, will serve as a prototype for regular self-developing network of Russian-speaking educators, researchers and administrators which is supposed to begin its work in 2013. Each event will be co-operatively planned, reflected on, recorded, and sited for unlimited access. Anyone interested in the network will be able to join at any time. Each new development will be based on previous experience.*

*Secondly, the Symposium has become an arena for presentation of new projects, exchange of ideas and co-ordination of plans aimed at solving polycultural education issues. The results can be found in the chapter titled "Projects presented..." they are also available at <http://ieir2012.conf.udsu.ru/video>*

*Several projects presented on the second day of the Symposium were not included into the final cluster, as they had not been translated into English. The first*

*volume with high-quality materials sent to the participants in advance, online plenary reports, assessments provided by Russian and foreign experts, the discussion of the two keynote topics by the leading researchers on the first day, preliminary "defense" of the projects on the second day - all this inspired the final presentations made by the educators from 9 Russian-speaking universities and institutes. The collaboration of the recognized Authors became the source of unprecedented creative energy.*

*In my opinion, visualization ("formalization") of theoretical and empirical findings, "brainstorming" activities in work of scientific schools and in cyberspace, "vocalizing" the experience, and other creative tools can be effectively used in organizing in 2013 international cyberspace of Russian-speaking educators, researchers and administrators.*

*Thirdly, the participation of foreign experts gave the Symposium an international scope. The opinions provided by 8 researchers from Western Europe, the USA and Australia, have been translated into Russian and are available at <http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp>*

*The presentations had been translated into English by their authors. The discussions were being translated either simultaneously or consecutively by the interpreters from UdsU. The experts had the opportunity to listen to each other's opinion and give comments or clarify the positions. Several expert opinions can be found in this volume or at <http://ieir2012.conf.udsu.ru/oc>.*

*The following outcomes of the Symposium seem to be the most promising:*

*1) Dr. Barry van Driel, Vice President of International Association for International education and chief editor of the journal "Intercultural Education" (<http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp/bvd>) suggested publishing at the end of 2014 a special issue devoted to the contribution of Russian-speaking polycultural educators into world pedagogy. He wrote, that the special issue should contain the following articles: (1) Theory: Intercultural Education, Polycultural Education etc. in Russia; (2) Theory: the relevance of major theorists in intercultural education for the Russian context. (People like P. Freire, J.A. Banks, M. Bennett, P.C. Gosrki, etc.); (3) History: the history of intercultural education in Russia; (4) Policy: past and present policy statements and implications; (5) Minority groups and education - looking at provision, multilingualism, refugees, etc.; (6) Teacher Education and Intercultural Education; (7) Textbooks and curriculum bias in Russian Education; (8) Examples of Best and Worst (classroom and school) practice in Russia. PLUS: one or two book reviews. The total word length can be up to 40000 words. Dr. Johanna Lasonen, professor in the University of South Florida, USA, will be the invited editor. <http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp/jl>*

*2) The leading European scholars invited Russian educators, researchers and practitioners to participate in their projects. Information is available at [http://ieir2012.conf.udsu.ru/news\\_p](http://ieir2012.conf.udsu.ru/news_p). I would like to attract your attention to the opportunity to take part in the collection "Post-intercultural Education Online: New*

*Perspectives and Challenges". Authors are invited to submit a 300-word proposal <http://blogs.helsinki.fi/dervin/2012/12/19/cfc-post-intercultural-education-online-new-perspectives-and-challenges-tremiondervin>*

*3) Many active members of different Russian-speaking universities and institutions highly evaluated the experience of the Symposium (<http://ieir2012.conf.udsu.ru/after>) and intend to follow our example in 2013. Udmurt state university has planned for November 14 – 16, 2013 an open Internet-symposium on Education and Interethnic Relations - IEIR2013, which will focus on the ways of overcoming disintegration processes. Each of the forthcoming events will continue the dialogue between Russian and English-speaking scholars aimed at integration into world pedagogy.*

*The second volume includes reflections on the Symposium, extracts from the experts' speeches and articles. Also, the materials and articles submitted by the participant educators, researchers and administrators have been included. Both volumes will be sent to major scientific libraries of Russian Federation, Estonia, Ukraine and Moldova, 12 Russian-speaking universities and 10 home universities of our foreign experts, and to participating authors upon request.*

*Dr. Eduard Khakimov,  
Udmurt State University, city of Izhevsk, Russia  
[eduard.khakimov@yahoo.com](mailto:eduard.khakimov@yahoo.com)*





**Горски П., Ласонен Й., Ван Дриел Б. и др.**

**ДИСКУССИЯ ЭКСПЕРТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО СИМПОЗИУМА  
«ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ – IEIE2012»**

*Перевод: Сираева М.Н., доцент УдГУ; Мингазова Ф.К., ст. преподаватель УдГУ.*

Во время симпозиума международные эксперты высказали ценные идеи и оценки. Краткие резюме экспертов представлены на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/exp>. Приводим ниже перевод некоторых выступлений экспертов. Полностью выступления доступны на странице <http://ieir2012.conf.udsu.ru/video>

**Пол Горски (Paul Gorski):** Я занимаюсь изучением проблем, связанных с мультикультурным и межкультурным образованием примерно 15 лет. И все это время я пытался сосредоточиться на том, чтобы у людей появилось понимание того, почему важно делать нечто большее, нежели просто отмечать и признавать определенные различия. Это действительно представляет собой серьезную проблему. Те, кто занимаются проблемами мультикультурного и межкультурного образования, рассматривают его некое достаточное глубокое и политизированное признание различий, хотя первоначально это движение предполагало стремление к равенству и справедливости. Мое видение будущего межкультурного образования заключается в том, чтобы вернуться к представлению межкультурного образования как политического движения, направленного на достижение справедливости, равенства и доступности образования, нежели воспринимать его лишь как культурный обмен. Хочу привести один пример. Я участвовал в одном семинаре по проблемам межкультурного образования. И выступающий начал говорить об испанской культуре. Я задал вопрос: что такое «испанская культура»? Поскольку выясняется, что когда люди говорят о культуре, переходя на высокий национальный уровень, то, как правило, имеется ввиду «доминирующая культура». Когда кто-то говорит об «испанской культуре», то учитывается ли при этом культура африканских беженцев, проживающих в Испании? Являются ли они частью испанской культуры? У меня есть опасения, что в данном случае происходит не столько оказание необходимой помощи, сколько имеет место стереотипизация.

У меня есть 5 идей относительно будущего межкультурного образования, чтобы оно рассматривалось не просто как образование представителей разных культур, а как взаимодействие этих представителей

Первое. Межкультурное образование не должно ограничиваться лишь межличностными отношениями. Полагаю, что когда мы говорим о культурной динамике, то речь должна идти не только о межличностных отношениях представителей разных культур, но и касаться политических, общественных и структурных аспектов.

Второе. Я считаю, что будущее межкультурного образования состоит в том, чтобы в большей степени сосредоточиться на власти и привилегиях, нежели на межличностных взаимоотношениях. На данный момент у меня складывается ощущение, что тех, кто проводит исследования в области межкультурного образования, кто занимается проблемами притеснения и доминирования, отличает определенная обособленность. Я думаю, что в будущем данный аспект межкультурного образования будет в центре обсуждения.

Третье. Люди сейчас говорят о теории взаимообусловленности (intersectionality / intersectional theory). Суть данной теории сводится к тому, что мы не можем сосредотачиваться лишь на каком-либо одном аспекте идентичности, одном аспекте дискриминации. Вместо того, чтобы говорить только лишь об этничности, только о языке, либо только о религии, мы должны говорить о них в совокупности, учитывать то, где наблюдаются точки их соприкосновения. В будущем нам следует говорить именно о точках пересечения, а не рассматривать ту или иную идентичность как отдельную категорию.

Четвертое. На мой взгляд, именно это начинает сейчас происходить. Важный момент для развития межкультурного образования – более глобальное международное сотрудничество исследователей. Это наблюдается больше в Европейских странах. Межкультурное образование должно приобрести глобальный характер, вместо регионального. То, что происходит в России должно быть связано с тем, что происходит в Латинской Америке, с тем, что происходит в Южной Азии и других частях мира.

Пятое. Я считаю, что внутри межкультурного образования наблюдается возвращение к истокам данного феномена. В определенном смысле межкультурное образование подверглось коммерциализации. Когда имеет место коммерциализация, то многие вещи становятся более «вялыми» с политической точки зрения. Думаю, что в будущем в развитии межкультурного образования необходимо вернуться к его корням. Когда мы говорим о межкультурном образовании, то мы также должны говорить о бедности, о трудовых правах, о правах женщин и о правах сексуальных меньшинств. Полагаю, что данные проблемы должны занимать центральное место.

И завершить мне бы хотелось следующим образом. На мой взгляд, самое серьезное опасение относительно будущего межкультурного образования должна вызывать перспектива продолжения пути лишь признания различий, а не преобразований. Моя позиция заключается в следующем: мы можем создать такое межкультурное образование, которое бы преобразовывало общество. Боюсь, что в данный момент в большинстве случаев межкультурное образование не отвечает вызовам властных структур, оно воспроизводит уже существующие и системы структуры.

Я надеюсь на это, от лица всех, кто работает в разных сферах. Таким образом мы можем реализовывать преобразующее межкультурное образование, а не имеющееся межкультурное образование, воспроизводящее то, что уже существует в обществе!

**Йоханна Ласонен (Johanna Lasonen):** Большое спасибо за предоставленную возможность. Я прочитала либо прослушала по Интернет 6 выступлений. Я получила 6 докладов. Итак, насколько я поняла, задача заключалась в том, чтобы я представила свои комментарии с точки зрения того, чем же отличается подход Российских исследователей, по сравнению источниками из Скандинавских стран и стран Западной Европы.

Я бы начала с самих понятий «поликультурное образование», «мультикультурное образование» и «межкультурное образование». Итак, некоторые Российские исследователи, с чьими статьями я познакомилась, в частности Олег Хухлаев отмечает, что понятия «поликультурный» и «мультикультурный» означают почти одно и то же. Я бы не согласилась с данным утверждением. Зная Эдуарда Хакимова, он приезжал в Финляндию и у меня была возможность поработать с ним, у меня сложилось некоторое представление о стиле мышления российских исследователей, о том, что они вкладывают в понятие «мультикультурный». Мне также представилась уникальная возможность посетить Ваш замечательный Удмуртский государственный университет, встретиться с профессором Верой Хотинец и узнать о ее идеях.

Ну что же, я несколько проясню различия между обозначенными тремя понятиями. Прежде всего, «поликультурное образование» - понятие, которое развивалось в русле российских исследований. Данное понятие отличает целостность и интегративность. И насколько я понимаю, в данном случае отправной точкой является то, чтобы научить как взрослых, так и молодежь на практике применять полученные многочисленные знания по истории, географии, иностранному языку. Это то, что предлагает система образования. Затем мы должны отметить теории, которые этому способствуют – теории Выготского, Леонтьева, а также и новых исследователей.

Доклад Эдуарда Хакимова посвящен развитию поликультурной компетентности личности опираясь на определенные дидактические основания и методологию. Отмечу, что все исследователи и профессора, чьи выступления я прочитала и прослушала, удаляли особое внимание именно методологическому аспекту.

Рассмотрю «мультикультурное образование», как этот феномен зарождался в Западных странах, населенных огромным количеством иммигрантов (возьмем, например, Австралию, Соединенное Королевство, США). Причина обращения к мультикультурному образованию, на мой взгляд, носила инструментальный характер. Возникла потребность узнать этих людей, имеющих различные национальности, понять их язык, а затем разработать разнообразные программы, чтобы помочь им интегрироваться, интегрировать их в общество через аккультурации.

Двигаясь далее, отмечу что мультикультурное образование связано с разными научными подходами и областями, в частности, с социологией, анализирующей общество и сообщества, которые составляют представители разных культур. То есть, мультикультурное образование, в моем понимании, включает социальный аспект и предполагает анализ функционирования различных обществ и сообществ, тогда как поликультурное образование в Российских исследованиях делает акцент на обучении личности.

Некоторые из Ваших исследователей, например, Людмила Супрунова придают особое значение поликультурализму в контексте многонациональной России. Людмила Супрунова также представляет довольно интересный исторический ракурс становления поликультурного образования в России.

Перейду к понятию «межкультурное образование». Межкультурное образование предполагает взаимодействие двух субъектов. Когда мы говорим «меж-», то имеем ввиду, двух людей, двух субъектов. Что касается межкультурного образования, то это довольно новая область исследований. Систематические исследования, публикации по проблемам межкультурного образования в Западном мире начинаются в начале 1990-х годов. В частности, сейчас я говорю о Скандинавии и Соединенном Королевстве. Учитывая то,

какой смысл вкладывается в Российских исследованиях в поликультурное образование (по содержанию предложенных мне выступлений) получается, что межкультурное образование ближе по смыслу именно к поликультурному образованию.

Мультикультурное образование нацелено на то, чтобы научить человека взаимодействовать и уважать различные группы населения, признавать их уникальность.

И что объединяет межкультурное образование и поликультурное образование, так это процесс обучения.

Выступление Веры Хотинец - Образование при обучении билингвов. Здесь уникальны несколько аспектов. Она выделяет язык в качестве неотъемлемой составляющей при интеграции личности в сообщество, как важной составляющей при динамическом развитии идентичности личности. Проблемы билингвизма довольно широко обсуждаются в Скандинавии, также в англоговорящих странах. Например, в США существует большое количество публикаций по проблемам билингвального образования. Но на мой взгляд, в отличие о Западных стран, говоря об обучении языку, профессор Хотинец выделяет три подхода к поликультурному образованию. В частности, она выделяет поведенческие и коммуникативные модели. Об этих моделях мне бы хотелось почитать и услышать более подробно. Это довольно уникально, что предлагается именно интегрировать эти два компонента. Интерес вызывают рассматриваемые диалогический и социологический подходы.

Россия внесла огромный вклад в мировую науки. Теории Выготского и Леонтьева применяются при обучении языку. Так, например, в Университете Ювяскюля, на кафедре прикладной лингвистике широко используются положения данной теории при обучении коммуникации и языку. И на данный момент мировое сообщество интересуется, как теории Леонтьева и Выготского, а также новые исследовательские теории развивались в России. Для этого нам предстоит преодолеть проблемы языкового барьера.

Я знаю, например, что в Удмуртском университете, который мне довелось посетить, проводятся довольно ценные исследования. Но опять дает о себе знать языковой барьер. Мы недостаточно знаем о Ваших последних разработках. Думаю, эта задача будет решаться в Ваших будущих проектах.

Из работы профессора Александра Данилюка я бы выделила многопарадигмальный подход, то, что концептуально обосновано и в работе Эдуарда Хакимова. Данный подход представляет ценность не только тем, что ставит определенные задачи по отношению к различным уровням образования, но и особенно к университетскому образованию. Это справедливо и в контексте Европейских стран, где я проработала большую часть своей жизни. Многопарадигмальный подход ставит определенные задачи, поскольку все же мы довольно традиционно рассматриваем ту или иную научную область: психология ограничивается своей областью, социология своей. Но что если мы возьмем какую-либо социально значимую проблему и рассмотрим ее с точки зрения разных подходов?

Далее. В выступлениях Олега Хухлаева и Николая Барышников говорится о взаимодействии и коммуникации. Барышников также говорит, в частности, о формировании поликультурной личности. Но когда мы читаем о межкультурной компетентности в ряде публикаций, то можем встретить большое количество компонентов, описание которые не носит интегративного характера.

Итак, в Российских исследованиях все черты поликультурной личности рассмотрены с точки зрения того, как они соотносятся друг с другом.

Лидия Энеева говорит о культуротворческих образовательных учреждениях, она использует термин «культуротворческая школа». Очень интересное понятие. Также она отмечает роль интегрированных уроков для повышения эффективности поликультурного образования. Очень важно, чтобы мы помнили о том, что обучаем учащихся для того, чтобы они впоследствии успешно действовали в обществе.

Людмила Супрунова сопоставляет традиционное и инновационное в реализации поликультурного образования. Это напоминает мне модель, которую мы совместно разработали с моими докторантами – модель динамичного поведения в мультикультурной среде. Было бы интересно в будущем узнать, как именно традиционное и инновационное сочетается в Вашей стране.

Подводя итог, отмечу, что не имеет значения, о чем мы говорим, будь то поликультурное образование, мультикультурное образование или межкультурное образование. В любом случае их основой будет являться культура. Каждое общество уникально и создает собственный образовательный контекст.

Таким образом, любое образование национально. Его характеристики, его природа национальны.

**Барри Ван Дриел (Barry van Driel):** Я постараюсь кратко представить свои комментарии. Возможно они будут отличаться от предыдущих комментариев. Я остановлюсь на том, что выскажу свою точку зрения, попытаюсь представить свое видение обсуждаемой проблемы и остановлюсь на отличиях своей позиции.

Я работаю в двух направлениях в Международной ассоциации межкультурного образования (International Association for Intercultural Education – IAIE): вице-президентом данной ассоциации, а также главным редактором журнала «Межкультурное образование». Также я сотрудничаю с организацией, которая занимается исследованием проблем, связанных с Холокостом, геноцидом, правами человека, дискриминацией, – практико-ориентированной деятельностью. В настоящее время результаты моих исследований используются в учебных классах, при работе с молодежью.

Возвращаясь к тому, о чем говорила Йохана, подчеркну, что она акцентировала внимание на том, как обсуждаемая нами проблема исторически развивалась в Финляндии и США. Я родился в США, где до 14 лет я получал образование. Затем я переехал в Европу. Я работал как в Европейских странах, так и в США, пока, наконец, не уехал в Нидерланды. Я хочу сказать, что я согласен с ней в том, что касается языковой проблемы, однако отмечу - то, что происходит в пространстве мультикультурного, межкультурного и поликультурного образования в Финляндии значительно отличается от того, что происходит в других Европейских странах, в особенности, если говорить о Юге. Полагаю, то, что сказала Йохана, также можно отнести к Норвегии, Швеции, Финляндии – речь идет о том, что основу при реализации идей мультикультурного образования, а также языкового образования должно составлять соблюдение прав человека. В центре внимания, таким образом, становятся права человека. Я соприкоснулся с подобной ситуацией, когда я почти переехал в Норвегию на работу. Мой сын страдает аутизмом, и у него имелась возможность обучаться индивидуально с педагогом на родном языке. В соответствии с идеей о правах

человека, языковые сообщества в Норвегии, представленные на той или иной территории страны, имеют право получать образование на родном языке. Такого нет в большинстве Европейских стран.

То есть, очень важен контекст, в котором развивается та или иная ситуация. Скандинавские страны отличает высокий уровень уважения к корням человека, к культуре, к которой он принадлежит. Это в меньшей степени характерно для других Европейских стран, в которых наблюдается определенный сдвиг от уважения прав мигрантов в сторону национализма. Это невероятно сильно ощущается в таких странах, как Венгрия, Румыния. Что касается Нидерландов, которая кажется довольно толерантной и прогрессивной, то здесь дети мигрантов не имеют права получать образование на родном языке.

Йохана также коснулась ситуации, которая складывается в США - признание мультикультуризма. Реальность такова, что в США большинство учебных классов в той или иной степени окажутся многокультурными. Однако, существуют учреждения, в которых происходит доминирование англоговорящих учащихся, преобладание в учебных планах программ и дисциплин, реализуемых на английском языке. В частности, такое возможно в Калифорнии.

В дискуссии также особое внимание было уделено терминологии. Полагаю, что этот вопрос требует дальнейших исследований и обсуждений. Мое мнение сводится к следующему: независимо от того, говорим ли мы о поликультурном, мультикультурном или межкультурном образовании, так или иначе они пересекаются. Хотя те, кто используют термин «мультикультурный», как правило, во многом не согласны с теми, кто использует термин «межкультурный». Существует и отдельное направление межкультурного образования, одним из представителей которого является Пол Горски. Я считаю, что действительно можно разграничивать «поликультурное образование», «межкультурное образование» и «мультикультурное образование». Однако особое внимание при этом уделяется вопросам равенства, социальной справедливости и доступности социальных привилегий, в частности образования. Кто доминирует в образовательном процессе? Какова роль родителей? Доминирует ли учитель, либо учащиеся также обладают правом голоса и имеют возможность высказывать свое мнение? Имеют ли право голоса родители? Каковы взаимоотношения школы с тем или иным сообществом?

Я просмотрел 6 презентаций. 4 из них связаны с системой высшего образования, 1 – с учащимися 4-7-х классов и 1 – с дошкольным образованием. Некоторые из представленных презентаций я бы отнес к категории «межкультурное обучение». Говоря о межкультурном обучении, я имею в виду подход М. Беннета. Речь идет о взаимодействии учащихся, принадлежащих к разным культурам. Некоторые проекты связаны с социальной справедливостью. В центре межкультурного обучения становится социальная справедливость.

Йохана упомянула опыт США. США имеют собственную историю, в которой есть место рабству, оккупации.

Являясь главным редактором журнала «Межкультурное образование» я хочу сделать предложение о публикации. Мне бы не хотелось, чтобы наша дискуссия ограничивалась абстрактными рассуждениями. Мне бы хотелось, чтобы мы получили конкретные результаты.

Йохана отметила, что в странах Западной Европы и США мало известно об исследованиях российских ученых относительно проблем культурного разнообразия и межкультурного образования. Что касается предложенных проектов, то, на мой взгляд, многие из них довольно претенциозные. Большинство проектов сосредоточены на проблеме адаптации мигрантов и социальных меньшинств. Но существует и другая сторона этого процесса. Группам, представляющим социальное большинство, также приходится адаптироваться. То есть, мы должны учитывать и учащихся, составляющих социальное большинство.

Мне бы также хотелось акцентировать внимание на том, что необходимы проекты, связанные с подготовкой учителей. Необходимо, чтобы учителя, преподаватели овладели необходимыми методами, технологиями, приобрели необходимые навыки и знания, которые бы позволили бы им успешно реализовывать межкультурное образование. Все проекты довольно интересны и полагаю, что они могут быть реализованы.

В заключении, являясь главным редактором журнала «Межкультурное образование», мне бы еще раз хотелось предложить следующее: учитывая, что о российских исследованиях не столь широко известно, выпустить в 2014 году специальный выпуск, отражающий опыт Ваших ученых. Мне бы хотелось, чтобы работы исследователей были опубликованы в этом журнале. Например, какие технологии применяются в России? На какие философские основания Вы опираетесь? Что происходит на уровне дошкольного образования? То, что Вы делаете, мне кажется невероятно интересным.

**Пол Ландри (Paul Landry):** Мне бы хотелось кратко представить свои комментарии. На мой взгляд, то, что происходит в настоящий момент в США в области поликультурного, мультикультурного и межкультурного образования, представляет собой возврат к основным положениям теории Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Что касается понятия мультикультурализма, а именно это и стало предметом обсуждения на Международной конференции в Мексике, проводимой Международной ассоциацией по проблемам межкультурного образования, то мы вновь отброшены к тем проблемам, которые связаны с коренным населением. Это отмечал и Барри в своих комментариях.

В США мультикультурализм все чаще рассматривается описательно, применяется для описания характера общества и существующих внутри данного плюралистического общества культур, тогда как межкультурное образование, которое я бы сопоставил в большей степени с поликультурным образованием, сосредоточено больше на проблемах взаимодействия. Каким образом представители различных культур могут освоить межкультурную компетентность и впоследствии эффективно взаимодействовать друг с другом. Поскольку я занимаюсь подготовкой педагогов, то моя цель – повышение уровня их межкультурной компетентности. Это позволит им впоследствии, обучая детей, добиться не только того, чтобы они знали особенности других культур, но и могли бы эффективно и продуктивно взаимодействовать с представителями разных культур. На мой взгляд, данный подход имеет определенные особенности относительно образовательной стратегии.

Мультикультурализм, в большей степени, сосредоточен на описательных характеристиках общества и теории идентичностей, в свою очередь, интеркультурализм,

а в данный момент я занимаюсь исследованиями в области символического интеракционизма, связан больше с феноменологическими аспектами. Речь идет о том, как учитывая возможный языковой барьер, представители разных культур смогут взаимодействовать и восполнить существующие пробелы. Мультикультурализм, прежде всего, признает и констатирует существующие различия. Поликультурализм и интеркультурализм ориентированы на то, как сократить существующие расстояния.

**Марианна Терас (Marianne Terais):** Прежде всего, мне бы хотелось поблагодарить организаторов конференции за возможность познакомиться с Вашими проектами и прокомментировать их (ppt-презентации: <http://ieir2012.conf.udsu.ru/video>)

Я должна сказать, что все они выполнены на довольно высоком уровне. Вы проделали действительно серьезную работу. В презентациях присутствуют определенные инновационные идеи.

На мой взгляд, мы беремся решать довольно сложную проблему. Мы имеем дело прежде всего с тем, что оказывает влияние на личность, на обучающихся, на сообщества, и в частности на то, что происходит в классах, на рабочих местах, а также на общество в целом. Мне кажется, что не существует какой-либо единственно верной практики, единственно верного решения обсуждаемой нами сложной проблемы. Это значит, что нам необходимо искать разные подходы, находить разные ответы.

Мне бы хотелось поделиться четырьмя ключевыми идеями, которые возникли у меня при знакомстве с предложенными презентациями. Насколько я понимаю, мне было представлено довольно краткое описание проектов.

Первое. Когда мы говорим о проблемах, связанных с мультикультурализмом, интеркультурализмом или поликультурализмом, всегда очень важно четко понимать суть каждого феномена. Что касается межкультурного образования, это лишь мое предположение, не следует ли нам рассматривать при этом разные культурные практики и не сосредотачиваться на отдельно взятой культуре. Если мы будем учитывать различные культурные практики, то мы сможем заметить и определенные межкультурные варьирования и изменения. Варьирования возможны, конечно, и внутри одной культуры, а не только на уровне разных культур или этничностей. Я имею в виду так называемую «гибридную культуру».

Второе. Многие проекты посвящены проблемам адаптации и интеграции. В Финляндии мы также обсуждаем проблемы интеграции мигрантов в нашу культуру, в языковую среду нашей страны. Выскажу предположение, что помимо проблемы интеграции, мы можем в данном случае говорить о том, что поликультурность становится основой для появления новых идей и инноваций.

Третье. Какова роль обучающихся, детей, взрослых в контексте предлагаемых проектов? Вопрос заключается в их участии, о чьей культуре мы все-таки говорим.

Четвертое. Как я уже отмечала, в проектах представлены очень хорошие идеи. Вы осознаете потребности Вашего региона!

Подводя итог, можно поставить следующие вопросы: идет ли речь о противопоставлении адаптации, интеграции и новых идей? Это одна культура или разные культурные практики и гибридность? О чьей культуре мы говорим? И какова роль представителей этой культуры в предлагаемых проектах?

Желаю успехов в Вашей работе, в реализации Ваших проектов!





**Ворожцова Ирина Борисовна**  
доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка,  
теоретической и прикладной лингвистики филологического  
факультета, Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ: МЕСТО РЕЧЕВЫХ ПРАКТИК В ПРОСТРАНСТВЕ ИХ БЕЗОПАСНОСТИ**

**Ключевые слова:** речевые практики, дискурс партнёрства, оречевление деятельности, речевые стратегии взаимодействия.

**Аннотация:** В статье предложен опыт расширения образовательного пространства обучающегося за счет введения новых социальных практик и использования потенциала речевого взаимодействия в утверждении партнерских взаимоотношений в совместной деятельности.

В начале статьи хотелось бы обратиться к материалу прошедшего международного симпозиума «Образование и межнациональные отношения: развитие поликультурного образования в аспекте безопасности», организованного д.п.н. Э.Р. Хакимовым 14-16 ноября 2012 года в Удмуртском университете в интернет-режиме, высказаться по следам выступлений его участников. Это было значительное научное событие, соединившее города и страны, место встречи ученых и практиков по проблемам поликультурного образования.

Поликультурность – социальная данность, которая стала предметом озабоченности мирового сообщества в современных условиях. С этим необходимо считаться, поскольку она будет определять социальное благополучие в жизни будущих поколений. Неслучайно тема безопасности зазвучала в последние 10 лет с все большей настойчивостью.

Где, как не в сфере образования возвращать поликультурно-ориентированных граждан, для которых культурное разнообразие является богатством и инструментом их личностного становления и умения жить среди людей? Как сделать поликультурность образовательным фактом?

На симпозиуме было много размышлений на эту тему. С позиций управленцев проявилось стремление придать поликультурности статус идеологии и на этой основе

выстроить модель образования (И.В. Балицкая, Южно-Сахалинский университет). В региональном контексте – решать проблемы межкультурной коммуникации и адаптации иностранных студентов к условиям обучения в России (Е.В. Савелова, Хабаровск; коллеги из РУДН, Москва). Практика показывает, что принимаемые меры в этом направлении – выделение дополнительных часов на изучение русского языка, адаптация текстов, проживание с русскими студентами, как это было в советское время, организационные мероприятия по их включению в русскую жизнь и др. – не очень эффективны. Происходят какие-то не очень простые процессы в этой поликультурной жизни, возникающей в образовательной среде. Вот свидетельство одной из студенток УдГУ, проучившейся год в южнокорейском университете. Она владела английским языком на очень хорошем уровне и по приезду испытала чувство сильной эйфории, попав в совершенно новую для себя обстановку. Но затем впала в столь же сильную депрессию: ей не хватало родного... языка, пространства, накала общения и т.п. Она преодолела все трудности и приобрела мощный ресурс, чтобы поставить себе новые цели, отправиться за рубеж для обучения в магистратуре. И, думаю, без южнокорейского опыта, она могла и не отважиться на этот новый опыт. А ведь ей было бы безопаснее оставаться в родном городе, где есть друзья, родные. Хотя иногда в преодолении опасностей нарабатывается ощущение личной безопасности.

В условиях поликультурной образовательной среды возникают вопросы этнопсихологической подготовки личности к самореализации в этой среде. Основы такой подготовки были предложены в выступлении Т.Ц. Тудуповой (Бурятский университет).

Но особый интерес вызвали выступления, связанные с практической работой по преобразованию среды в поликультурную. Такой проект осуществляется в Нарвском колледже. Его суть в интегрированном обучении предмету и языку (О.Н. Бурдакова, А. Голубева, Нарвский колледж, Эстония). Идея очень сильная и практически доступная, если делать последовательно и не прибегать к администрированию. Дать учителям возможность накапливать новые образовательные практики. Идея внедряется на всех уровнях. Школа сама выбирает предметы, которые будут вестись на двух языках. Сначала музыка, ручной труд, физкультура. Технология обучения называется языковой поддержкой. Ее представили так: сначала материал дается на русском языке, потом он предлагается к освоению на эстонском. Возникает феномен тандемного образования, апробируемый в высшем образовании там, где происходит укрупнение учебных дисциплин.

Пятигорский лингвистический университет принимает во внимание потребности молодых общаться на чатах, форумах зарубежных ресурсов, в социальных сетях и обращается к развитию медиативной культуры (С.В. Гридин).

Для нас поликультурный характер образования задан самой логикой современной жизни, динамикой ее движения к признанию самодовлеющей ценности индивида и его ближайшего социокультурного окружения. И в этой среде культура становится содержанием обучения, а языки культуры, в том числе естественные, – инструментом освоения и передачи культур. Неразрывная связь языка и культуры требует технологического оснащения. В Западной Европе вообще говорят о едином предмете «язык-культура».

И в этом ключе фундаментальную роль играют процессы восприятия предметов и процессов культуры, процессы переработки воспринятого и процессы передачи

культурных норм и образцов. Что работает на освоение, делание своим? Органы восприятия – видеть, слышать, трогать, осязать, обонять, т.е. знакомиться, приобретать ощущения, преобразовывать (этнокультурные и культурные практики вообще) – и речевая коммуникация (речевые практики).

Речевые практики заполняют собой все образовательное пространство и тем самым принимаются как данность, как неизбежность. Может поэтому они не воспринимаются специалистами образования как что-то особенное. Чего, мол, тут обсуждать? А куда без речевой деятельности? Да, студент читает, пишет, говорит, слушает лекции, преподавателей. Без этого никак.

Однако преподаватель говорит одно, студент слышит другое. Преподаватель ему иногда буквально надиктовывает умные мысли, а студент высказывает что-то мелкое, незначимое, упускает главное. Списки литературы огромные, а студент пользуется текстами неизвестного происхождения, что ему подбрасывает Интернет, где особым почтением у них пользуется Википедия, и выдает эти тексты за собственное сочинение жанра «реферат». Кроме того, прямо на глазах видишь, как мелеет речевой поток, идущий от студента, как он становится все более незначительным и по объему, и по качеству речи, и по мысли, все более напоминая бытовые разговоры. Ушел в небытие университетский дискурс, воспроизводивший речевую культуру предыдущих поколений образованных людей. А научные тексты вводят будущих выпускников университета в ступор, когда наступает время научных мероприятий и подготовки выпускных квалификационных работ.

В силу того, что происходит вымывание разнообразных речевых практик в университетской среде, создается рынок готовых речевых произведений, куда, как в супермаркет, можно придти и взять для себя что-то броское или что-то попроще, чтобы меньше пришлось бы возиться, можно переклеить этикетки, можно обернуть как «конфетку», студент остро ощущает свою неспособность справляться с информационными потоками, «закрывается» для чтения, общения на профессиональные темы, для освоения культуры. В этом мы видим угрозы современной ситуации, в высшем образовании в особенности.

Как уменьшить риски? Прежде всего, высвободить место студенту для его собственной речевой деятельности, уменьшить число часов лекционных занятий в пользу практических. Именно в этом ключе мы говорим о необходимости разнообразить речевые практики, рассматривая аудиторную работу как площадку для высказывания, для проговаривания того материала, что проработан обучающимся. Ведь для того, чтобы процесс усвоения запустился, необходимо, чтобы студент сделал его своим: высказал и при этом прожил его – прочувствовал, продумал, отнесся к нему. Это можно сделать только в собственной речи или в речи себе подобных. Так, в аудиторной работе продуктивным оказывается прием, когда, поставив задачу, преподаватель оставляет на время обучающихся, чтобы они могли обменяться и выдвинуть собственные идеи для решения.

В плане подготовки преподавателей по русскому языку как иностранному мы ведем дисциплину «Практика многоязычия». Она проводится на 4 курсе. К этому времени у студентов есть опыт изучения 4-5 иностранных языков как речевых практик. Следовательно, решили мы, им нужно найти общее дело, чтобы применить в новом пространстве свои практические умения. В истекшем учебном году таким общим делом

была постановка отрывков из драматических произведений, написанных на изучаемых языках. Это своего рода театральные практики – многоязычный театр. Они речевые, взяты из текстов известных писателей. Было любопытно пронаблюдать, как будет осуществляться отбор текстов, постановочная часть этой работы, объединение фрагментов на разных языках в один текст и затем репетиции, завершающиеся действием «сыграть спектакль».

Поначалу надо было договориться, с какими языками будут работать студенты. Выбор был сделан в пользу болгарского, французского, английского, испанского и также ... русского, но в иноязычных практиках. В последнем случае речь шла конкретно о пьесах великого русского писателя А.П. Чехова, но в переводах на выбранные языки.

На следующем этапе студенты погрузились в тексты – тексты о национальных драматургах и их творчестве, тексты драматических или художественных произведений в поисках отрывков, интересных для молодых людей 21-22 лет. М. собрала значительный материал о драматургах, пьесах в России, Англии. О. представила отрывки на французском языке. Шел долгий и мучительный поиск текстов на болгарском языке. Всего было отобрано два десятка отрывков на 4 языках. Студенты заявили свои предпочтения для одного из языков, каждый из них выступил ответственным за подготовку постановки отрывков на данном языке.

Далее пошла работа по преобразованию текстов для постановки. Дело в том, что часть отрывков была взята из прозаических произведений, что потребовало перевода нарративного текста в реплики персонажей. Шла работа и по сокращению слишком длинных отрывков.

После этой работы с текстами группа сочла необходимым ввести обсуждение предметной ситуации, отраженной в каждом из них: прочитать и представить персонажей, поговорить об основном событии в отрывке, месте, где происходит событие. Обсуждение шло всякий раз на языке произведения. Так, в отрывке из пьесы испанского драматурга Антонио Вальехо (Antonio Buero Vallejo) «La Señal Que Se Espera» 6 персонажей, они находятся в замке у моря, один из них начинает слышать музыку, другие нет, и разговор переходит на жизнь, она похожа на музыку. Этот материал потребовал «музыкального» прочтения вслух, что вырабатывает приучение артикуляции к длительным речевым высказываниям. Такая же работа была проведена со всеми остальными текстами.

Далее наступило время речевых практик рассказов и диалогического взаимодействия. Студенты предложили рассказы о персонажах, где дали волю своему воображению, детализируя их внешний облик, характер, обстоятельства жизни. Затем эти рассказы были включены в активное слушание другого участника театрального коллектива, что предполагало «встревание» в рассказ, перебивание для каких-то своих сообщений.

Постановка спектакля не может обойтись без описания и создания декораций. Описание требует подробностей, которые затем отражаются в рисованных интерьерах. Это также речевые практики, воплощенные затем в рисунках.

На репетициях шла работа над проговариваем текста, над мизансценами. Она проходила самостоятельно. Преподавателю был показан более-менее отработанный вариант на генеральной репетиции. После этого назначили день премьеры.

На французском языке был поставлен отрывок из романа Эрика-Эммануила Шмитта «Оскар и розовая дама», на болгарском – отрывок из пьесы Георги Тенева. И, как это было условлено в самом начале, два отрывка из пьесы А.П. Чехова на английском и французском языках.

Впечатление было ошеломительным от той легкости, с какой студенты переходили с одного языка на другой. Они сами были поражены. А ведь когда мы начинали эту работу, они и представить не могли, что сами сыграют спектакль, думая, что их участие ограничится отбором текста и работой с актерами.

После практической части, насыщенной иноязычными речевыми практиками, сопряженными с размышлениями и переживаниями, было достаточно просто перейти к проблематике многоязычия и культурного разнообразия в мире.

Это был важный момент в жизни студентов. У них возникло ясное представление о своей многоязычности, что так трудно признать русскому студенту, который учит всю жизнь какой-то один язык и считает, что не знает его.

В одной из радиопередач, посвященных русскому языку, культуре речи и бытованию в среде русского языка, журналист задала вопрос двум гостям студии: «Как же все-таки, говорить или говорить правильно?» Моя позиция непреклонна: говорить! А также осваивать разные речевые практики: говорить с разными людьми, старше по возрасту, младше по возрасту, чиновниками, посетителями, приветствовать, высказывать добрые пожелания, читать, писать, делиться, общаться. Речевые практики создают добрые отношения между людьми и соответственно пространство безопасности.

### Ссылки

1. International Symposium on Education and Interethnic Relations (IEIR 2012) / Международный симпозиум «Образование и межнациональные отношения: развитие поликультурного образования в аспекте безопасности» Режим доступа <http://ieir2012.conf.udsu.ru>



**Нектария Палаиологу**  
**доцент, специалист по межкультурному образованию, департамент**  
**раннего образования университета Западной Македонии, Афины, Греция**

## **МЕЖКУЛЬТУРНОЕ И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД**

Из предисловия Нектарии Палаиологу к книге «Конструирование всемирного поля мультикультурного и межкультурного образования: к воспитанию нового гражданина».

*Для цитат:* Palaiologou N. Introduction // Mapping the field of Multicultural and Intercultural Education worldwide: Towards the development of a new citizen / Eds. N. Palaiologou, D. Dietz, - Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2012.

*Перевод публикуется с согласия автора, переводчик: Сираева М.Н., доцент УдГУ*

“Если свобода и равенство присущи, главным образом, демократии, как думают некоторые, то наилучшим образом их можно достичь через равноправное и предельное участие всех в управлении”.

Аристотель

Мы живем в эпоху, когда все сферы жизни характеризуются небывалой прежде сложностью и многообразием. Практически все страны мира озабочены проблемами социальной сплоченности и стабильности. Насилие, социальная напряженность, миграция и текущий глобальный экономический спад привели к кризису в различных сферах общества и вызвали необходимость найти способы обеспечения стабильности и жизнеспособности современных мультикультурных государств.

На протяжении всей истории человечества сообщества людей характеризовались разнообразием своего состава: национальное большинство, иммигранты, меньшинства, группы людей, лишенных права голоса, люди без гражданства или национальной принадлежности, люди, говорящие на разных языках, с разными религиозными убеждениями и культурными особенностями, отношением к жизни и т.д. живут бок о бок на этой планете. Иными словами, люди всегда отличались друг от друга по цвету кожи, полу, сексуальной ориентации, классовой принадлежности, языку, географическому положению своих стран и т.д., что сопровождалось либо дружбой и согласием, либо конфликтами.

В науке это многообразие, как неотъемлемая черта всех обществ, передается терминами мультикультурализм и межкультурализм. Согласно тезису, преобладающему в современной научной литературе, "мультикультурализм обозначает многообразие групп в современных национальных государствах" (Гундара 2000, Гундара 2008а) и "подразумевает, что члены таких групп должны иметь равные права во всех сферах общества без необходимости отказываться от своей самобытности". Ученые всего мира спорят о дефиниции понятий "мультикультурное" и "межкультурное образование".

На различных конференциях по проблемам меж-/мультикультурного образования становится очевидным, что представители разных стран, независимо от их педагогических и научных подходов, социально-политических взглядов или предметной специализации, разделяют озабоченность состоянием своих обществ, которую они пытаются выразить на общем международном языке, в нашем случае – английском.

Еще один вопрос, обсуждаемый на подобных конференциях, касается того, что различные аспекты мультикультурализма и межкультурализма могут относиться к разным ситуациям. Это происходит по той причине, что эти термины возникли, оформились и получили распространение в специфических контекстах (образовательном, социальном, антропологическом и т.д.). В разных странах и сообществах приоритет отдается различным измерениям этих терминов (подобно термину "поликультурный", принятому в России).

Понятие "мультикультурный" более распространено в США, однако в Европе предпочтение отдается термину "межкультурный".

В последнее десятилетие особенно часто обсуждаются понятия "мультикультурный" и "межкультурный", "мультикультурализм" и "межкультурализм". Вот несколько основных моментов:

Во-первых, Бхада (1998) указывает на тенденцию воспринимать мультикультурализм как понятие, включающее в себя разные, иногда противоречивые, значения. Н. Мейер и Т. Модуд вторят ему, утверждая, что (2012) "Мультикультурализм, как понятие, настолько многозначен (подобно многим другим понятиям), что нельзя возлагать на авторов, пишущих на эту тему, ответственность за разнообразные интерпретации этого термина". По их словам, "одним из примеров этого является тенденция одновременно употреблять термин «мультикультурализм» либо для обозначения проявления плюрализма или многообразия в данном конкретном обществе, либо для обозначения моральной установки на желательность присутствия культурного многообразия в данном обществе (равно как и для обозначения различных способов его признания и поддержки со стороны государства). Более того, в теоретическом и политическом дискурсах мультикультурализм означает разные явления, происходящие в разных сферах" (с. 179).

Н. Мейер и Т. Модуд уделяют особое внимание интерпретации содержания термина "мультикультурализм", который, в зависимости от контекста, означает разные вещи и имеет разные смыслы. Они также утверждают, что "мультикультурализм превосходит межкультурализм как политическая ориентация, которая способна признать, что общество состоит из отдельных людей и групп, и что и те, и другие должны быть наделены формальной и неформальной властью, а также получить отражение в этической концепции гражданства, и не только в инструментальной роли" (с. 192). Авторы ставят вопрос о том, настолько ли значительно в действительности

межкультурализм отличается от мультикультурализма. Другие авторы также размышляют на эту тему.

По мнению П. Вербнер (2012) «мультикультурализм в Великобритании, применяемый в первую очередь к иммигрантским меньшинствам, является политически и бюрократически оговоренным порядком, часто на местном уровне, отвечающим на давление со стороны этнических меньшинств, финансовые ограничения и требования справедливого перераспределения. Он направлен, скорее снизу вверх, чем сверху вниз; это политика граждан, как и любая другая политика групп» (с. 200). Далее он говорит, что «в Британии зародился дискурс «провала мультикультурализма», продвигаемый политиками, средствами массовой информации и учеными, и являющийся ключевым предметом дискуссий между исламскими лидерами и британскими политиками» (с. 201). П. Вербнер подчеркивает «центральную роль, которую может играть спущенный сверху мультикультурализм, по крайней мере, в Великобритании, в межкультурном или межконфессиональном диалоге», и делает вывод о том, что «тенденция политиков использовать мультикультурализм в качестве эвфемизма для обозначения проблем иммиграции или экстремизма приводит к обратным результатам» (с. 207). Таким образом, автор подчеркивает политический характер мультикультурализма, говоря о борьбе низов с верхами и о его роли как орудия социальной политики. Он также упоминает «мультикультурализм в истории», а не только как проявление повседневной толерантности.

Американский социолог Уилл Кимличка (2012) напоминает нам, что в «Белой книге по межкультурному диалогу», выпущенной Советом Европы в 2008 году и подписанной министрами 47 стран-участниц «...существовал определенный политический консенсус о необходимости пост-мультикультурной альтернативы, которая должна называться «межкультурализм»» (с. 213). Комментируя вышеупомянутую работу Мейера и Модуда, он пишет: «Возможно, мы захотим спросить не о том, является ли тезис «межкультурализм как средство замещения провалившегося мультикультурализма» результатом тщательного научного анализа (нет, не является), а о том, предлагает ли он неоспоримый политический нарратив, который способен поддержать ослабевающую приверженность идеям мультикультурализма. Я далек от убежденности в этом, но тогда совершенно не ясно, какой должна быть альтернативная стратегия, отвечающая на всеобщее недовольство политикой многообразия. В любом случае, именно этот вопрос представляется мне актуальным, когда речь идет о противопоставлении межкультурализма и мультикультурализма. Знать об ошибочных интерпретациях и концептуальных неясностях, выделенных Мейером и Модудом, важно, но признание мифического характера этого тропа, с моей точки зрения, лишь начало анализа. Теперь мы должны задаться вопросами о том, что, для кого и в каких контекстах этот миф может сделать, и как это соотносится с альтернативными стратегиями реагирования на существующее в обществе недовольство. И до тех пор, пока мы считаем, что такой обнадеживающий политический миф существует, по крайней мере, в тех странах, где мультикультурализм дискредитирован окончательно, прогрессивно мыслящие круги могли бы вложить свою энергию не в развенчивание мифа, а в то, чтобы заставить его работать» (с. 215).

Австралийский ученый Дж. Леви (2012) в своих размышлениях о терминах «мультикультурализм» и «межкультурализм» говорит о важности контекста. Он отмечает, что «около десяти лет назад, термин «межкультурализм» употреблялся в Европе для описания отношений между гражданами и группами гражданского общества, а не в



связи с отношением государства к культурным меньшинствам, что являлось первоочередной задачей мультикультурализма". Далее он развивает мысль о том, что "в основе кампании по замещению мультикультурализма, возможно, лежат узкие политические соображения сторонников межкультурализма". Он считает, что важно "...разграничивать «жесткие» и «мягкие» заявления о якобы существующей полярности этих двух терминов" (с. 217), и что сегодня европейские дебаты по этому поводу перенесены в «Канадский контекст» (с. 218). В своей более ранней работе, Дж. Леви (2009) предположил, что термин "межкультурализм" также проблематичен с семантической точки зрения, как и "мультикультурализм", так как оба термина предполагают верховенство культурализма (Леви 2012, с.223).

Французский социолог Мишель Вьевиорка (2012) заявляет, что "межкультурализм как понятие ограничивает свой потенциал тем, что предполагает связь между культурами, тогда как мультикультурализм подразумевает создание юридической институциональной структуры, дающей возможность каждой культуре найти свое место в обществе и быть признанной как на общественном, так и на государственном уровне". Он делает вывод, что "мультикультурализм – понятие, которому может и должно быть возвращено его прежнее значение, поскольку межкультурализм функционирует на гораздо менее квалифицированном уровне и является менее политически значимым для нас, чтобы быть полноценной заменой. Самое большее, его можно рассматривать как дополнение к мультикультурализму" (с. 230).

Предложение М. Вьевиорка воспринимать эти термины как "дополняющие" друг друга, а также мнение Леви о том, что анализировать их нужно с учетом географического контекста и смыслов, заложенных в них при их использовании, могут послужить прочным основанием для должной интерпретации обоих терминов. Это позволило бы избежать недопонимания при обсуждении актуальных проблем как в научной литературе, так и на конференциях.

В некоторых своих ранних работах М. Вьевиорка (1998) ссылается на комментарии С. Бенхабиб, в которых она объясняет, что "термин «мультикультурализм» в последнее время используется по отношению к интеграции гастарбайтеров и жителей бывших колоний в такие европейские страны, как Франция и Германия, к праву франкоязычного населения Квебека установить культурную, языковую и политическую автономию, а также к дебатам по поводу преподавания «канонов» западной традиции в философии, литературе и искусстве. Во всей этой путанице термин практически потерял свой смысл..." (Бенхабиб 1996, с. 17: цит. Вьевиорка 1998, с. 908).

Н. Мейер и Т. Модуд (2012) в своей статье «Ответ» («Rejoinder») признают, что М. Вьевиорка сделал необходимый критический анализ "англо-саксонского этноцентризма", отразившегося в их вышеупомянутой работе. Они объясняют это тем, что она основана на англоязычных материалах, часть из которых принадлежит авторам, для которых английский язык не является родным (с. 236). Они склонны согласиться, что оба термина могут рассматриваться как "взаимодополняющие". Они также находят полезным разграничение между "жесткими" и "мягкими" заявлениями, предложенное Леви в критических статьях по межкультурализму. Они согласны, что «жесткие» заявления (т.е. аргументы в пользу замещения мультикультурализма межкультурализмом) не убедительны, но считают, что "Леви видит нечто ценное в «мягком» межкультурализме, особенно в его акценте на коммуникацию".

Роль гражданина является ключевым вопросом в дискуссиях о мультикультурализме. Роль гражданина, особенно в современном обществе, стоит в центре внимания таких политических философов, как Ю. Хабермас (2012) и Дж. Ролз (1971), политических теоретиков, таких, как У. Кимличка, и социальных антропологов, например, М. Розалдо. Эти авторы, являясь представителями разных областей знания, разделяют озабоченность по поводу роли гражданина в современном демократическом обществе.

Дж. Бэнкс (2007) также подчеркивает важность концепции мультикультурного гражданства, особенно учитывая влияние культурного многообразия на современные государства и необходимость установления новой системы прав, включающей все группы меньшинств (Бэнкс 2009, с. 305).

Гражданство можно понимать как «принадлежность» к сообществу (Гундара, 2001). «Позитивная секуляризация влечет за собой понимание всеми гражданами нашей общей «принадлежности» к сложному обществу с общими правилами и ценностями. Секулярный коллективизм ведет к понятию «принадлежности» всех групп к обществу» (Гундара 2001, с.154).

Я. Гундара подчеркивает роль образования. Для него «основная проблема – как система образования может легитимизировать принадлежность разных групп к обществу, особенно если доминирующая группа отвергает это» (2001) В соответствующей литературе, гражданство и гражданское воспитание (в школьных учебниках и учебной программе) интерпретируются либо в горизонтальном, либо в вертикальном контексте. Когда гражданство выражается через подданство, тогда оно связано с признанием официально установленных правил, символов и ценностей (вертикальный подход). В том случае, когда гражданство и гражданское воспитание не связаны напрямую с подданством, имеет место горизонтальный подход.

Сегодня в образовательных программах некоторых стран делается упор на права и обязанности, связанные с гражданством, из чего следует, что не все группы в данном обществе имеют равные права, или что люди получают гражданские права в результате непрекращающейся борьбы. Кроме того, такой подход отражает существование неравного общества, в котором есть люди, ущемленные в правах и находящиеся в подчиненном положении из-за социального статуса и происхождения. Эти люди имеют статус граждан «второго сорта» или натурализовавшихся иностранцев.

Важно также подчеркнуть значимость мультикультурного и межкультурного образования в воспитании нового гражданина, «Intercultural persona», который перемещается по миру, взаимодействуя с разными людьми, обладает динамичной и гибкой идентичностью с полиморфными личностными, социальными и культурными характеристиками.

Задача «Пайдейя»\* - стимулировать развитие личности, свободной от догм, уважающей «другого», активно участвующей в жизни общества. Проблемы, обсуждаемые в данной книге, подчеркивают важность включения понятия «Пайдейя» в программу современной системы образования.

\*Греческое понятие «Пайдейя» означает воспитание людей путем постижения ими их истинной, подлинной природы. Пайдейя, в сочетании с характером, создает нравственного человека, способного быть и гражданином и королем.



**Йхоанна Ласонен**  
профессор, Педагогический колледж  
Университета Южной Флориды, г.Тампа, США.

**Марианна Терас**  
доцент, Институт психологии, Центр изучения активности,  
развития и обучения, Хельсинкский Университет, Финляндия

### **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В ДЕЙСТВИИ**

*Для цитат:* Lasonen, J. Teräs, M. Intercultural competence in action // Mapping the field of Multicultural and Intercultural Education worldwide: Towards the development of a new citizen / Eds. N. Palaiologou, D. Dietz, - Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2012 – pp. 156-175.

*Перевод публикуется с согласия авторов, переводчик: Бельмесова М.О. учитель МБОУ СОШ №5, г. Воткинск*

**Ключевые слова:** межкультурная компетенция, культурная практика, действие

**Аннотация:** Цель данной работы – проанализировать то, как эксперты понимают межкультурную компетенцию в действии и как она связана с их культурной практикой и повседневной деятельностью в процессе работы с людьми с разным культурным опытом. В основе эмпирического анализа находятся два исследовательских вопроса: 1) как участники воспринимали понятие межкультурной компетенции 2) какие знания эксперты сочли полезными в межкультурном (взаимо)действии. Эмпирический материал получен в результате опросов экспертов в области преподавания, консультирующих студентов-иммигрантов и занимающихся координацией работы в области миграции в отдельных областях. Понятие межкультурной компетенции рассматривается как многоуровневая взаимосвязь в культурном и практическом контексте. Понимание культурных действий основано на теории культурно-исторической деятельности. Результаты исследования показали: эксперты считают, что межкультурная компетенция связана с практическим и культурным контекстами и включает в себя когнитивную, поведенческую и эмоциональную сферы. Опрошенные указали на необходимость «знания в действии», где культурная практика находит свое отражение во взаимодействии жизненного опыта отдельного индивида с территориальными и историческими особенностями той страны, в которой он находится.

#### **Вступление**

Люди с различными верованиями, ценностями и жизненными стилями не могут не взаимодействовать друг с другом, живя в многонациональных странах. Из-за того, что им приходится работать в поликультурном пространстве с разными людьми, они вынуждены

менять свое поведение и обучаться новому способу мышления и взаимодействия. Межкультурные умения нужны в повседневных ситуациях людям, проживающим в многонациональных странах, независимо от их возраста. Межкультурные аспекты составляют значительную часть профессиональной компетенции в различных областях знаний, например, о многонациональных семьях и досуговых занятиях (Lasonen, 2010; Teräs, 2007; Weber, 2005).

Понятие «компетенция» обычно объясняется рациональностью ее цели. Интегрированное понятие «компетенция» состоит из целостного действия в сложных ситуациях, стандартов качества, индивидуальных характеристик, знаний и опыта, в который входят поведенческие, общие и мыслительные аспекты (Weber, Hofmuth, 2012). Компетенция определяется как способность человека справляться с определёнными ситуациями и выполнять определённые задания а также выполнять свою работу. Термин «межкультурная» относится к взаимодействию между людьми и группами людей в тесной взаимосвязи с их принадлежностью к той или иной культуре. Межкультурная компетенция изучалась в контексте экспертной работы, интернационального лидерства, адаптации иммигрантов к новой обстановке, ситуаций международного сотрудничества и психологических черт (Berry, 1997, 1999; Kim, 2001, 2005). В центре внимания во время предыдущих исследований находился процесс адаптации людей к чужой культуре, иными словами то, как новички подстраивались под культуру большинства. Двустороннее межкультурное обучение во взаимодействии изучалось мало. Цель нашего исследования - отразить представления экспертов о межкультурной компетенции в процессе обучения и консультирования иммигрантов.

### **Межкультурная компетенция и компетентность**

Понятие межкультурной компетенции (МКК) изучается и интерпретируется по-разному. Например, как кросс-культурная адаптация и культурное регулирование, межкультурная коммуникативная компетенция, культурная коммуникативная эффективность. Её индивидуальными признаками являются открытость, эмпатия, адаптивная мотивация, толерантность, гибкость в поведении, личностно-ориентированное общение. Межкультурная эффективность описана как умения, отношения и черты, которые нужны личности в новой культурной ситуации или окружении для психологического и культурного регулирования.

Представлено 5 типов МКК (Spitzberg, Changnon, 2009). Дан анализ, как межкультурная компетенция была рассмотрена в научной литературе ранее. Выделены следующие модели: структурная, ко-ориентальная, развивающая, адаптационная и каузальная (причинная). Структурный модели идентифицируют предполагавшиеся компоненты компетенции, не определяя отношения между ними. Ко-ориентальные модели сосредотачиваются на осмыслении достижений во взаимодействии межкультурного понимания, тогда как модели связанные с развитием признают доминирующую роль измерения времени межкультурного взаимодействия. Модели адаптации изображают процесс взаимных регуляций. Каузальные модели отражают и, как правило, измеряют чётко определенные взаимосвязи среди компонентов.

Ранее в межкультурных теориях также выдвигались на первый план различия и конфликты и то, как их можно было избежать. Более свежие модели, напротив, подчеркивают участие во взаимодействии (Friedman & Antal, 2005) и достигаемые

результаты (Holden, 2002; Kemppainen, 2009). Ранее понимание (например, самопонимание и отношения) рассматривалось как основной компонент межкультурной компетенции. Сегодня акцент сместился скорее на функциональных компетенциях, т.к. они связаны с разделением и передачей знаний, так же как и компетентностей относительно межкультурной коммуникации (Sercu, 2004).

Эмоциональная область в контексте межкультурных компетентностей относится к мнению людей о себе, пониманию идентичности, уважению к другим людям, положительной направленности к изучению культур, отношениям и чувствам. Познавательная межкультурная компетентность относится к знанию относительно партнеров взаимодействия, других культур и себя. Познавательная область затрагивает знание о взаимодействии как на отдельном, так и общественном уровне, а также рассматривает то, как культура влияет на язык и коммуникацию. Межкультурное знание может быть общим или специальным (Holden, 2002; Sercu, 2004). Общие знания публично доступны и объективны до некоторой степени; например, знание главных обычаев, имеющих отношение к национальной культуре. Специальные знания необходимы в определенных контекстах; например, в отношении к особой организации. Функциональные навыки и поведение с точки зрения межкультурной компетентности означают, например, способность интерпретировать, чувствовать и уважать различных людей. Действие и поведение относятся к способности взаимодействовать, приобрести и обработать новую информацию, отношения и навыки в режиме реальной коммуникации, а также они относятся к метапознавательным стратегиям, направленным на изучение и отражение мотивов поведения. Способность критически оценить перспективы, методы являются частью навыков и компетентности уровня поведения.

Межкультурная компетентность включает два аспекта: компетентность содержания и компетентность процесса (Штиер, 2003). Межкультурная компетенция включает способность активного включения и изучения скрытых предубеждений, которые могут проявиться в характере так же, как и непредубежденная готовность испытать различные способы мышления и действия (Friedman, Antal, 2005). Это понимание межкультурной компетенции, акцентирующее вовлеченность и адаптацию, предлагает альтернативный подход к коммуникации, при котором культурный конфликт рассматривается как источник знания. Эти сферы компетенции помогают определить различные реалии, которые содействуют взаимопониманию и налаживанию коллективных усилий. Способность овладевать и управлять знаниями, умениями и навыками в трудных условиях реального общения относится к центральным межкультурным компетенциям. Диалоговый перевод, или способность согласовывать значения, эквивалентен коммуникации, которую можно охарактеризовать как совокупность компетенций, и относится к способности мыслить и действовать. Коммуникация как реальное взаимодействие – это стратегия эффективного участия в межкультурном взаимодействии и нахождения новых способов действия с более богатым репертуаром. В работе (Weber, Hofmuth, 2012) подчеркивается, что стратегии личностного взаимодействия помогают носителям разных культур находить взаимопонимание в различных ситуациях. Они также разработали индикаторы для измерения объема знания, психомоторных и эмоциональных аспектов межкультурной компетенции и ее уровней.

Исследователь Ратье (Rathje, 2007) рассматривает межкультурную компетенцию с оговорками, как инструмент и средство достижения цели, как подписанный бизнес-контракт

или политическое соглашение. Определение данного понятия в инструментально-прагматическом плане сужает его до конкретного действия, исключающего аспекты взаимодействия. Он проанализировал различные модели межкультурной компетенции и представил их список, который включал перечень индивидуальных свойств, служащих показателями межкультурно-компетентного субъекта. Кроме списка моделей, автор обнаружил структурные, ситуационные и интерактивные модели, которые фокусируются на контексте ситуации, в условиях которой происходит взаимодействие. Он подчеркивает взаимозависимость собеседников. «Межкультурную компетенцию можно определить, как культурно-типовой навык, который требуется при взаимодействии индивидуумов из различных общечеловеческих групп. Согласие между людьми и группами может быть достигнуто в процессе совместного обучения» (Rathje, 2007) Автор не выделяет контексты или ситуации, в которых может развиваться межкультурная компетенция. Терас (Teräs, 2007) подчеркивает, что межкультурную компетенцию расширяет экспансивное обучение в комбинированных культурных практиках.

Компетенции, определенные Холден (Holden, 2002) и Кемпайнен (Kemppainen, 2009), описывают действие, как таковое, скорее в конкретном контексте, чем актуальные выделяемые компетенции. Эти действия можно перевести в компетенции, возможности и способности. Интерактивная компетенция относится к адаптации и способности активного вовлечения во взаимодействие, даже если оно происходит на иностранном языке. Она также касается способности содействовать обмену знаниями и признавать вклад других собеседников в процесс взаимодействия. Интерактивный перевод означает возможность и буквального, и метафорического перевода в ситуациях «здесь и теперь», а также взаимное пояснение намерений и определение значений. Интерактивный перевод — это вид коммуникации, при которой члены группы стремятся прояснить реальность организации. Межкультурная группа при активации всего запаса взаимных усилий может стать частью межкультурного обучения. Оно включает в себя коллективное целеполагание и поиск лучших решений общих проблем. Способность действовать в группе является ключевой для межкультурного обмена, а также передачи навыков и знаний.

Взаимообмен знанием предполагает наличие способности адаптировать актуальное содержание как соответствующее группе. Весь процесс интеракции основывается на способности создать атмосферу взаимодействия, что означает налаживание контактов и определение цели. По мере развития процесса, он потребует более глубокого взаимодоверия, которое в свою очередь подготавливает почву для дальнейшего взаимодействия.

### **Культурная практика и действие**

Концепт практики привлёк к себе большое внимание в теоретическом и эмпирическом аспекте в рамках различных дисциплин и парадигм. Миеттинен (Miettinen, 2006) проанализировал так называемый «поворот в сторону практики» в теории социума и исследований в области организации с точки зрения философии науки. Он пишет о том, что концепт практики рассматривался по меньшей мере в трёх ракурсах: 1) как разновидность «беседы-практики», цель которой переориентировать исследование и дать исследователю новый импульс для изучения и обсуждения концепта практики, 2) как решение многих важных проблем, 3) в философских направлениях прагматизма, феноменологии и марксизма есть своё собственное понимание практики. Он продолжает рассуждать о том,

что у понятия практики обычно есть два определения: 1) на общем уровне практика – то, что люди делают регулярно, постоянно, «образец поведения» (это определение используется лишь для того, чтобы отличить практику от мышления и говорения) или 2) «каждодневная практика во всём её многообразии». Практика определяется как фундаментальный социальный феномен.

Наш подход к практике основывается на теории культурно-исторической деятельности, философские основы которой заложены в трудах Гегеля и Маркса (Vygotsky, 1978; Leont'ev, 1978; Cole & Engeström, 1993). Практика обычно воспринимается как деятельность. Сущность деятельности, как правило, понимается как коллективная, целенаправленная и культурно обусловленная. Она обычно рассматривается как система форм поведения или комплекс таких систем. Система форм поведения включает в себя предмет, объект, средства или инструменты, общество, правила и разделение труда (Engeström, 1987; Engeström & Miettinen, 1999.). Теория деятельности близка к прагматизму, например, в рассмотрении деятельности или труда в качестве действий, предшествующих знанию, при этом, знание и деятельность перекликаются и тесно взаимосвязаны (Miettinen, 2006). Более того, знание в процессе применения на практике формируется и видоизменяется (Lave, 1993). Культурные практики, такие как, например, учебные практики разрабатываются путем сочетания культурных артефактов, верований, ценностей и стандартных моделей поведения, так называемых систем форм поведения, при этом необходимо уделять особое внимание многообразию практик, в которых задействованы индивид (Gutiérrez 2002; Gutiérrez and Rogoff, 2003).

Различия между понятиями действия и деятельности, были определены Леонтьевым (1978), одним из основателей теории культурно-исторической деятельности, когда он описывал иерархическую структуру деятельности. Он различал действия, деятельность и операции. В его понимании действия носят индивидуальный характер и имеют цель, в то время как деятельность носит коллективный характер, и в её основе заложен мотив. Операции – автоматические действия и условия. Индивидуальное действие может превратиться в коллективную деятельность и операции и наоборот: деятельность проявляется в индивидуальных действиях или ряде действий (Leont'ev 1978). Каждый человек своими действиями может принимать участие в различных коллективных культурных практиках. Он может пользоваться культурными артефактами, которые имеются у него в распоряжении (Teräs 2011). В данном исследовании мы считаем, что межкультурная компетентность заложена в таких действиях респондентов как преподавание, консультирование и координация

### **Процедура исследования**

Были опрошены 14 специалистов, работающих в различных организациях в центральном районе Финляндии, среди них: 6 – преподаватели колледжа социальной и медицинской помощи, 3 – координаторы по вопросам миграции, 2- работают в объединении, занимающимся поликультурными семьями, 3 – учителя в различных профессиональных колледжах. Большинство участников имели большой опыт работы, в основном это были женщины. Трое опрошенных сами когда-то были иммигрантами. Средний возраст – 46 лет. Виды деятельности опрошенных: 1) образование и обучение, 2) консультирование, 3) координация и контроль. Направления деятельности опрошенных: 1) (колледж) преподавание, обучение, консультирование, 2)

(неправительственные организации) поддержка семей эмигрантов, обучение второму языку, 3) (муниципалитет, организовавший 3 офиса по поддержке мигрантов на проектной основе) организация поликультурных мероприятий, оказание помощи семьям мигрантам, в том числе в прохождении через бюрократическую волокиту.

Каждое интервью длилось около 2-х часов. Интервью проводились в марте-апреле 2008 на местах работы интервьюируемых. Их ответы записывались на плёнку а затем переписывались на бумагу, что составило 400 страниц текста. Использовался тематический анализ – метод, используемый для уточнения и тщательной проработки полученных данных. Это качественный метод, применяемый для идентификации, анализа, интерпретации и формулировки вывода о тех темах и примерах, которые можно извлечь из исследовательского материала (Braun & Clarke, 2006; Boyatzis, 1998). Набор данных, которые отображали представление опрашиваемых о межкультурной компетенции, был отобран из совокупности всего исследовательского материала. Письменные данные прошли через 4 стадии:

- 1) Организация данных вручную;
- 2) Отбор и кодировка отрывков вручную с помощью программы ATLAS.ti, которая используется для качественного анализа данных;
- 3) Поиск потенциальных тем;
- 4) Уточнение и формулировка тем;
- 5) Создание тематических карт.

Основная организация данных включала в себя нумерацию очередности ответов и создание журнала записи интервью согласно тематической последовательности. Обычно встречались вопросно-ответные пары или их последовательности, в основе которой лежала общая тема. В целом, были затронуты пять больших тем: 1) текущий опыт и рабочие задачи, 2) работа и история жизни, 3) общая межкультурная компетенция, 4) личная межкультурная компетенция, 5) оценка учебной программы. Тематическая последовательность формировалась вокруг этих тем, отражающих содержание беседы.

Затем текст интервью читался, чтобы исключить те разделы, которые не вносили ничего нового в ход мысли опрашиваемых. Предложения сокращались для того, чтобы можно было закодировать и проанализировать только те из них, которые соответствовали целям исследования. Полученные высказывания использовались как единицы анализа, в которых описывалась межкультурная компетенция (например, то, как опрашиваемые воспринимали свою собственную или организационную межкультурную компетенцию. Это могло быть либо одно высказывание, либо, как это обычно и было, поток нескольких взаимосвязанных высказываний).

### **Результаты**

Учителя и консультанты, работающие в колледжах профессионального обучения, а также координаторы по работе с иностранцами, работающие в муниципальных учреждениях считают, что межкультурная компетенция состоит из трех аспектов: индивидуального, коллективного и деятельностного. Также они считают межкультурную компетенцию контекстной, изменяющейся, развивающейся и динамичной. В межкультурную компетенцию они включают контекстный, исторический и индивидуальные аспекты. Также особую значимость для них имеют знания, примененные на практике, то есть то, как они использовали знания, приобретенные во



## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2012/2

время курса обучения в 2008 году. Были названы пять ключевых тем, которые основаны на неавтоматизированном анализе: индивидуальные и культурные специфические аспекты межкультурной компетенции, межкультурная компетенция в действии, модификация и развитие межкультурной компетенции и практики, межкультурная компетенция во взаимодействии, расизм и социальные ограничения.

В дальнейшем подробном анализе, произведенном программой ATLAS.ti, было выявлено всего 18 подтем, которые состояли из 474 высказываний. Эти 18 подтем были тесно связаны с вышеупомянутыми темами. Подтемы, касающиеся использования программы ATLAS.ti, были названы следующим образом: Предвззудки и стереотипы, Межгрупповые отношения, Менеджмент, Языковые навыки, Проблемы в Финляндии, Личный опыт и работа, Биография, Личностная межкультурная компетенция, Обучение, Организация межкультурной компетенции, Расизм и дискриминация, Пол, Проблемы финского общества, Знания, Межкультурные различия, Взаимодействие, Сотрудничество и Общее понимание межкультурной компетенции. Таблица демонстрирует описания тем и количество высказываний в каждой теме.

<b>Тема</b>	<b>Описание подтемы</b>	<b>Кол-во высказываний</b>
Предвззудки и стереотипы	Предвззудки и стереотипы в отношении иммигрантов и различных меньшинств	17
Межгрупповые отношения (этнич. и культурные группы)	Отношения между этническими и культурными группами	7
Менеджмент	Многообразие (неоднородность) и поли- / межкультурный менеджмента	3
Языковые навыки	Знание языков (финского и других языков)	13
Проблемы в Финляндии	Поводы для беспокойства в Финляндии	40
Личный опыт и работа	Образование, текущая работа и опыт, проблемы и переломные моменты	75
Биография	Предыдущий опыт в работе и личной жизни и личной жизнью, который повлиял на межкультурную компетентность.	57
Личностная межкультурная компетенция	Понимание собственной межкультурной компетенции, задач и потребностей	24
Обучение	Собственный опыт обучения, преимущества, мотивация	47
Организация МКК (поддержка организаций)	Межкультурная компетенция организаций, в которых работают респонденты, важные проблемы, поддержка отдельных людей, осуществляемая организациями	29
Расизм и дискриминация	Разговоры о расизме и дискриминации	11
Пол	Гендерные вопросы	12
Проблемы финского общества (наиболее важные вопросы социального уровня)	Вопросы и проблемы на общественном уровне	24
Знания	Межкультурная компетентность и знания, изменения в уровне знаний, обновления знаний	18
Межкультурные различия	Осознание и признание культурных различий, в процессе сравнения различных культурных практик	36
Взаимодействие (людей с разными культурами)	Взаимодействие с людьми с разными культурными традициями	17
Сотрудничество	Создание групп по интересам, партнёрские отношения	15
Общее понимание межкультурной компетенции (основные положения)	Концепция межкультурной компетенции, иммиграции и общие заявления	29
Общее кол-во		474

В таких темах как Личностная компетентность и работа (75), Биография (57), Обучение (47) и Проблемы в Финляндии (40) наблюдалось наибольшее количество высказываний. Опрашиваемые рассказывали о межкультурной компетенции в таких темах как Общее понимание межкультурной компетенции (29), Организация межкультурной компетенции (29) и Личностная межкультурная компетенция (24). Обсуждая межкультурную компетенцию, опрашиваемые связывали ее со своим опытом, биографией, работой, компетентностью, а также со своей работой в сети. Первоначальные пять тем и 18 подтем связаны со следующими экспертными данными.

Индивидуальные и культурно-специфические аспекты межкультурной компетенции

Исследователь: (...): *Что нужно вам сейчас для работы?*

F6: (...) *То, что пригодилось бы мне для консультирования – это понимание поступаю ли я правильно или нет. Потому что до этого, когда я работал с цыганами, мне были необходимы определенные знания, для того, чтобы проводить консультации правильно, ведь нужно уважать чужую культуру...*

Исследователь: (...) *Что вы узнали о взаимодействии между культурами, особенно при работе с цыганами?*

F6: *Очень важно знать культурный фон. Невозможно давать хорошие консультации, не обладая достаточными знаниями в области культуры. Если учитель или преподаватель не знают об особенностях культуры, они могут сильно обидеть ученика и отбить у него желание учиться. Однако, вам не нужно, вам просто необходимо знать основы, а затем вы узнаете остальное на практике. Да, это очень важно*

F10: *Ежедневно в своей работе я использую четыре языка.*

В первых двух примерах опрашиваемый считал, что ему необходимо знать культурный фон ученика для того, чтобы эффективно работать и не допускать культурологических ошибок. Таким образом, в его представлении о взаимодействии между культурами сочетаются индивидуальные и контекстные, а также культурно-специфические аспекты. Межкультурная компетенция – это знание культурных особенностей, необходимое для успешной работы.

Межкультурная компетенция в действии

Еще один пример (F1) – небольшой отрывок из интервью, в котором обсуждался статус иммигрантов, желающих получить вид на жительство в Финляндии. Интервьюируемый (F2) выразил своё мнение о том, что необходимо именно знание в действии.

F1: *Действительно, в дискуссиях [со студентами] я замечаю, что мне необходимы именно такие знания в работе.*

F4: *Честно говоря, я должен постоянно пересматривать свои культурные и религиозные стереотипы и отдавать себе полный отчёт в том, как они проявляются в действии. Я склонен думать, что представители разных культурных групп не их замечают (стереотипы) в процессе работы.*

Первый опрашиваемый подчеркнул, что знания определенного рода представляют для него не абстрактный, а вполне конкретный интерес, связанный со спецификой его работы с разными культурами. Подобная точка зрения часто звучала в ответах

опрашиваемых. Опрашиваемые использовали много глаголов, чтобы это описать. Осознанная рефлексия в действии и взаимодействие с разными людьми обеспечивали мгновенную обратную связь, в которой проявлялось личное отношение к представителям разных культур. Такие подтемы как собственные знания и опыт, работа, личная межкультурная компетенция, учёба, взаимодействие и сотрудничество отражали межкультурную компетенцию в действии.

### Совершенствование и развитие межкультурной компетенции и практики

Следующие примеры показывают: респонденты понимали, что знания меняются, и они должны быть в курсе этих изменений. В первом примере, респондент говорит о курсе посвящённом межкультурной компетенции и даёт ему оценку. Во втором примере опрашиваемый упомянул о своей работе и о том, что она (работа) нуждается в усовершенствовании. В данном случае она обновляла электронные ресурсы, посвящённые поликультурной тематике.

F9: (...). *Да, я думаю, что этот курс был полезен для меня. Благодаря нему я мог оценить свои знания.*

F5: *Конечно, сейчас я обновляю наш интернет-курс, как и в течение нескольких лет.*

F10: *Я разговаривал со многими людьми, которые также, как и я, иммигрировали в Финляндию. Мы хотим изучать финскую культуру, и то, как ее понимают сами финны. (...) Работа является важной частью жизни финнов, но зачастую иммигранты не задействованы в трудовой жизни и имеют проблемы с трудоустройством.*

Очень часто иммигранты становятся безработными. Как правило, финны, с которыми они общаются – это чиновники, занимающиеся проблемами занятости и социального обеспечения. Кажется, существует потребность в лучшем понимании культуры той страны, в которой они находятся. В следующих двух примерах респонденты говорят об исследованиях, проведенных в своих колледжах:

F1: *мы уже говорили об этом [о коллективной поддержке и межкультурной компетенции], мы проделали большую работу, многое изучили и описали. Теперь, когда эта тема столь подробно изучена, люди могли бы сконцентрироваться на этих исследованиях. Таким образом, мы создали исходный материал ...*

F5: (...) *Но мы [группа межкультурных учителей] постоянно опрашиваем, развиваем и стараемся эволюционировать (...) Когда работаешь с мультикультурными вопросами, это означает, что знания постоянно меняются и они должны обновляться.*

Респонденты искали и обновляли преимущественно те знания, которые пригодились бы им в их практической деятельности, в решении проблемных ситуаций или конфликтов. Подтема пола из Таблицы как раз подтверждает эту мысль. Например, много опрошенных хотели больше узнать о культуре ислама, чтобы понять, почему мусульманские женщины не могут купать пациентов мужского пола.

### Межкультурная компетенция во взаимодействии

В основном, предыдущие респонденты при обучении делали упор на знания. Тем не менее, некоторые опрошенные отмечали важность взаимодействия между учениками. Межкультурные умения не являются только знанием, но включают в себя взаимодействие между людьми, совместный поиск решений как активный процесс, доставляющий удовольствие обучающимся. В предыдущих интервью обучение было

представлено, преимущественно, как индивидуальный процесс. Тем не менее, несколько опрошенных показали высокий уровень коллективного развития межкультурных умений.

F10: *После моего приезда в Финляндию я не могла свободно разговаривать с финнами. Я прилагала массу усилий, но тем не менее оставалась одинока, мне было очень грустно. Мой ребенок мечтал о друге. Как-то на выходе из торгового центра он улыбнулся другим детям, и сказал им «Привет!», но не услышал ничего в ответ. Потом он спросил меня «Мамочка, почему люди не обращают внимания на меня, когда я говорю им «Привет!», что со мной не так?» (...). Финляндия вошла в Европейский Союз в 1995 году, и стали возможны путешествия во Францию или Англию. В этих странах проживает немало иммигрантов, и в их составе – большой процент африканцев.*

F14: *Нельзя воспринимать человека просто как существо с определенным набором ценностей, не учитывая его культурного происхождения. Во время нашего взаимодействия с другими людьми, важно смотреть на них с позиций их культуры.*

Респондент F10 прибыл в Финляндию из Африки в начале 90-х годов. Тогда финны еще не привыкли видеть в иммигрантах возможность чему-то научиться у других культур. Недоумение ребенка, мечтающего о друге, демонстрирует, насколько в межкультурном взаимодействии важно знание хороших манер и правил. Ребенок учится правилам поведения от окружающих его взрослых, и берет с них пример. Взаимодействие между людьми очень важно не только для развития любых умений, но и для построения благополучного общества. Именно отношения между различными группами отражают общий уровень межкультурных умений.

#### Расизм, дискриминация и социальные ограничения

Эксперты обратились к незащищенным группам населения, которых не взяли под социальную опеку в финском обществе. В первом примере описывается ситуация, которая происходит с супругами женского пола

F10: *Я приехала в Финляндию как жена финна. У меня не было возможности посещать курсы финского языка и влиться в новое общество людей (...) Я смогла устроиться на работу в Финляндии более, чем через десять лет с момента переезда. Мое знание Финского языка заметно улучшилось на работе, в процессе общения в реальных ситуациях, несмотря на то, что я работаю с иммигрантами, которые совсем недавно приехали в Финляндию.*

F4: *Эти пожилые иммигранты в плохом состоянии. Ни одному из 84 пожилых респондентов не нравятся коммунальные услуги. Они редко включены в социальную помощь для пожилых людей. Однако, пожилые люди находятся не в самом благоприятном экономическом положении, им не хватает знаний языка и здоровья.*

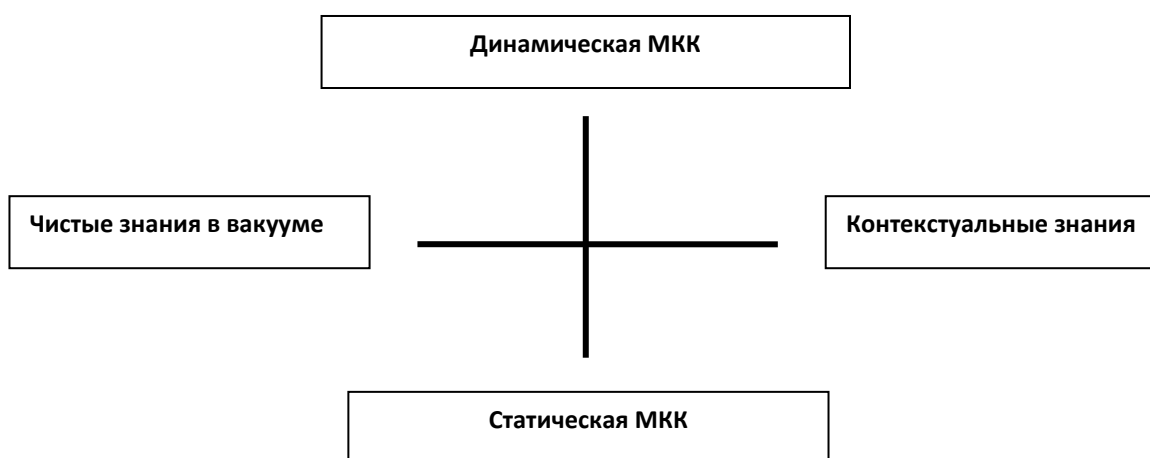
F12: *Я очень беспокоюсь за молодых иммигрантов, они находятся в опасности остаться вне общества (...). Не существует большой разницы, является ли молодой человек иммигрантом в первом или во втором поколении. Особенно те молодые люди, которые родились здесь, в Финляндии, имеют чувство непохожести на других финнов. Этим людям постоянно приходится бороться, чтобы их признавали и принимали как (полноценных) граждан. Им приходится прилагать больше усилий, чем коренным Финнам, чтобы получить работу и стать успешными. Они должны бороться за признание (...) Расизм становится очевидным в школе. Мне их жаль.*

Около тридцати лет назад Финляндия превратилась из страны эмигрантов в нацию иммигрантов. Иммиграционные службы являются относительно новыми, и большинство персонала являются коренными жителями. Опрошенные рассказали, что служащие и администраторы иммиграционных служб строго применяют государственные стандарты и нормы, вместо того чтобы выполнять их гибко, исходя из каждого индивидуального случая.

Пятая тема, расизм и социальные ограничения, затронутая опрошенными экспертами, выявила этические аспекты межкультурной компетенции. Эксперты признали недостатки, которые могут привести к дискриминации меньшинств, в структуре социального обеспечения, в области образования и в их управлении. Практика и действия принадлежат более активным системам в истории. Таким образом, критический аспект межкультурной компетенции заключается в признании и осознании механизмов, в том числе предрассудков и стереотипов, которые создают неравенство между людьми и группами людей. Опрошенные сообщили, что учителя в школах, должностные лица в сфере трудовых услуг и представители сферы медицинской и социальной помощи, не признают дискриминацию и расизм (в своих организациях). Опрошенные указали на то, что организационная межкультурная компетенция и управление так же важны, как и индивидуальная и общая межкультурные компетенции. Перед финским обществом стоит задача совместного обучения различным культурам, двустороннего обучения между коренными жителями и иммигрантами. Исходя из своих наблюдений, опрошенные придерживались мнения о том, что большинство их коллег и заинтересованные стороны понимали межкультурную компетенцию традиционно: те, кто приехал в страну, должны были приспособиваться. Опрошенные сами пытались работать «двигателями перемен».

### **Выводы**

Пять ключевых тем охватили важные моменты того, как респонденты понимали межкультурную компетенцию в их повседневной практике и действии. Межкультурная компетенция меняется и развивается в культурной практике. Необходимое знание контекстуально, оно также частично меняется. Это может быть изображено на 4х-сторонней тематической схеме:



**Рисунок 1. Аспекты восприятия межкультурной компетенции в действии**

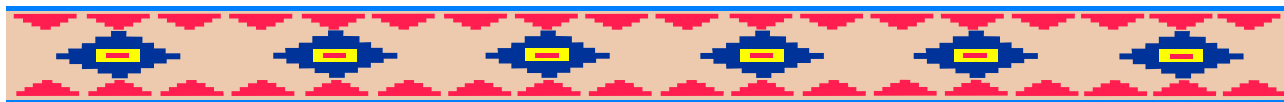
В схеме изображена напряжённость, которая отражает практику и социальное взаимодействие между группами людей, принадлежащим к различным культурам и этносам, между людьми и бюрократическим аппаратом. Различие между «чистыми» и «контекстуальными» знаниями подтверждается в следующем примере: те профессиональные работники, которые предпринимали одинаковые меры в отношении как рабочих-мусульман, так коренных финнов, порождали конфликты и сталкивались с недопониманием. Большинство опрошенных профессионалов сделали акцент на знаниях особенностей разных культур, так как именно эти знания лежат в основе гибкой и динамичной межкультурной компетенции в действии (Holden, 2002; Lasonen, Halonen, 2009; Kemppainen, 2009).

Результаты исследования показали, что концепции межкультурной компетенции варьировались от индивидуального до коллективного понимания и от статичной до динамичной. С теоретической точки зрения в основе предыдущих подходов к межкультурной компетенции лежали психологические, социальные и культурологические теории. В центре внимания этих теорий находились индивидуальные качества человека, способного продуктивно общаться и действовать в различных культурных ситуациях. В результате данного исследования был сформулирован и подтверждён динамический аспект МКК, была обозначена необходимость в получении специалистами межкультурных знаний для развития обучения, поддержки и контроля иммигрантов. Как подчёркивали сами опрашиваемые, знания были связаны с культурной практикой: преподаванием и координированием иммигрантов. Эти знания формировались в процессе обучения и координирования, тем самым – благодаря практике (Lave, 1993; Teräs, 2011).

### Ссылки

- Berry, J.W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Berry, J.W. (1999). Intercultural relations in plural societies. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 40 (1), 12-21.
- Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.
- Berry, J.W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(4), 697-712.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Cole, M., & Engeström, Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition. In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions: Psychological and educational considerations* (pp. 1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., & Miettinen, R. (1999). Introduction. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp.1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Friedman, V. J. & Antal, A. B. (2005). Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competences. *Management learning*, 36(1), 68-86.

- Gutiérrez, K. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human Development*, 45: 312-21.
- Gutiérrez, K., and Rogoff, B. (2003). Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice. *Educational Researcher*, 32, no. 5: 19-25.
- Holden, N. J. (2002). *Cross-cultural management: A knowledge management perspective*. London: Prentice Hall.
- Kemppainen, P.R. (2009). Liike-elämän näkökulma [Business perspective]. In J. Lasonen and M. Halonen, *Kulttuurienvälinen osaaminen koulutuksessa ja työelämässä [Intercultural competence in education and work]* (pp. 109-127). (Research in Educational Sciences 43). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming intercultural. An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, Y.Y. (2005). *Adapting to a new culture. An integrative communication theory*. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Lasonen, J. (2010). Internationalization of higher education: A case study on college music teachers' intercultural expertise. *International Education*, 40(1), 39-54.
- Lave, J. 1993. The practice of learning. In S. Chaiklin & J. Lave (eds) *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Miettinen, R. (2006). Niin kutsutusta käytäntökäänteestä yhteiskuntateoriassa ja organisaatiotutkimuksessa [So-called practice turn in social and organizational studies]. In Mäntylä, H. & Tiittula, P. & Wager, M. (Eds.) *Keijo Räsänen juhlaKirja* (pp. 117-126). (Helsingin kauppakorkeakoulun julkaisuja B-65). Helsinki: HSE Print.
- Rathje, S. (2007). Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. *Language and Intercultural Communication*, 7(4), 254-66.
- Sercu, L. (2004, March). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Spitzberg, B.H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff, (Ed.), *The SAGE Handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Los Angeles: SAGE.
- Stier, J. (2003). Internationalization, ethnic diversity and acquisition of intercultural competencies. *Intercultural Education*, 14(1), 77-91.
- Teräs, M. (2007). *Intercultural learning and hybridity in the Culture Laboratory*. Helsinki: Helsinki University, Department of Education.
- Teräs, M. (2011): Learning in "Paperland": Cultural Tools and Learning Practices in Finland, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2011.581682
- Weber, S. (2005). *Intercultural learning as identity negotiation*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Weber S. & Hofmuth M. (2012). Messung unterschiedlicher Facetten von interkultureller Kompetenz [Measurement of diverse facets of intercultural competences]. In G. Niedermair (Hrsg.), *Kompetenzen entwickeln, messen und bewerten [Developing, measuring and assessing competences]*. Linz: Johannes Kepler Universität.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



**Балицкая Ирина Валериановна**  
**доктор педагогических наук, профессор кафедры**  
**теории и методики обучения и воспитания, Сахалинский**  
**государственный университет, г. Южно-Сахалинск**

## **РАЗВИТИЕ ИДЕЙ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО И ГРАЖДАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ**

**Ключевые слова:** культурное многообразие общества, миграция населения, глобализация, демократические ценности, дискриминация, политика ассимиляции, гражданское образование.

**Аннотация:** В статье показана необходимость трансформации гражданского образования в связи с усиливающимся многообразием государств. Выявлены последствия политики ассимиляции. Представлены теории, касающиеся понятий гражданства и многообразия общества. Автором рассмотрены понятия «мультикультурное гражданство», «культурная демократия», «мультикультурная грамотность», показаны задачи современного гражданского образования, а также роль международных исследований в развитии идей гражданского и мультикультурного образования.

Усиление расового, этнического, культурного, языкового, религиозного многообразия в XXI веке вызвало необходимость трансформации концепций образования и воспитания. Как никогда раньше в мире ощущается потребность воспитания граждан многонационального государства. Современный период развития общества характеризует активная борьба этнических групп за свои права. Сегодня человечество приходит к пониманию того, что защита прав этнических групп и предоставление им возможностей активного участия в жизни государства возможны лишь в том случае, если общество объединено едиными демократическими ценностями, такими как справедливость и равенство (Gutmann 2004). Идеи объединения общества выдвигаются на первый план именно в период решения проблем многообразия.

В наше время демократические государства решают сложные проблемы, которые ставятся перед современным обществом: проблемы, вызванные миграцией населения способами, совместимыми с государственной идеологией и законами. Крупнейший теоретик мультикультурного образования в США Дж. Бэнкс таким образом формулирует подобную задачу: «Деликатный баланс между многообразием и единством должен стать важнейшей целью демократических государств. Единство без многообразия приводит к культурным репрессиям и гегемонии. Многообразие без единства приводит к балканизации и расколу государств. Многообразие и единство должны достигать деликатного баланса в демократических, многокультурных государствах» (Banks, 2004) [1].



Перемещения народов через национальные границы имеют давнюю историю, и продолжаются со времен основания самих государств. Сегодня миграция внутри и за пределами государственных границ является мировым феноменом. Количество людей, проживающих за пределами своих государств, возросло от 120 до 160 млн. В 2008 г. количество людей, проживающих за пределами государств составило примерно 200 млн. это примерно составляет 3% всего населения земного шара [1].

Однако, никогда раньше передвижения этнических, культурных, религиозных и языковых групп внутри и вне государства не были такими многочисленными и интенсивными и не вызывали таких острых дискуссий вокруг понятий гражданства, прав человека, демократии и образования. Современные системы образования находятся в поиске новых эффективных моделей, идей, концепций, позволяющих воспитать полноценных граждан многонационального государства.

Сегодня очевиден разрыв между демократическими ценностями и реальностью практики образования недоминирующих культурных и этнических групп. Как свидетельствуют многочисленные исследования ученых-мультикультураллистов (Banks, Lynch, Nieto), до сих пор учащиеся и студенты испытывают на себе дискриминацию, причиной этому служат их культурные, этнические, религиозные и языковые отличия. Подтверждается, что практика сегодняшнего образования не позволяет полностью удовлетворять интересы и потребности представителей всех культурных групп, представленных в обществе. Одно из последствий подобной ситуации в образовании – потеря собственных культур, языков и этнической идентичности. Результатом явилось отдаление молодых людей от своих семей и сообществ. Другое последствие – социальная и политическая изоляция в национальной гражданской культуре. Некоторые этнические группы становятся маргинальными, так как не имеют навыков функционирования в общегосударственной культуре. Овладев языком и влившись в культуру большинства, их, тем не менее, не принимают в обществе и отказывают в полном участии в гражданской культуре из-за расовых характеристик.

На протяжении многих лет образовательные системы многих стран поддерживали политику ассимиляции, цель которой – создание государства, в котором все группы разделяют общую доминирующую культуру. Признавалось, что этнические и иммигрантские группы должны отказаться от своей этнической культуры для того, чтобы стать полноценными участниками жизни государства (Patterson 1977) Подобные задачи гражданского образования устарели сегодня, потому что люди имеют соприкосновения с более, чем одной культурой и живут в рамках множества культур.

Ассимиляционный подход к определению гражданства неэффективен в наше время из-за усиливающегося многообразия общества и борьбы этнических групп за свои права.

Государства находятся в поиске выбора – признавать ли себя мультикультурными и предоставлять иммигрантам возможность мультикультурного гражданства либо продолжать идеологию ассимиляции.

Канадский политолог Кимлика (Kymlicka) и американский антрополог Розальдо (Rosaldo) разработали теории, касающиеся вопросов гражданства и многообразия общества. В своих теориях они говорили о том, что задачей многонационального демократического общества является предоставление возможностей всем группам общества поддерживать их этнические культуры и сохранять язык и одновременно формировать нацию, в которую будут включены эти культуры и к которой они чувствуют

преданность. Эту концепцию Кимлика называет "мультикультурное гражданство". В США начиная с 20-х гг. эта концепция известна в США как "культурная демократия". Предполагалось, что культурная демократия должна сосуществовать с политической и экономической демократией. Основные идеи культурной демократии сводились к тому, что представители всех культурных групп должны иметь возможность участия в гражданской культуре и разделять экономическую свободу; они также должны иметь право поддерживать важные аспекты культуры их сообществ в той степени, если они не противостоят ценностям общеразделяемой гражданской культуры [2].

Государства по-разному рассматривают и решают вопросы гражданства и предоставления прав этническим и иммигрантским группам общества. Движение этнических групп за свои права в 60-70 гг. в США, Канаде и Австралии бросило вызов ассимиляционистской концепции гражданского образования. В этот период набирают популярность идеи мультикультурного образования, которые появились в ответ на обеспокоенность этнических, расовых и культурных групп, оказавшиеся отчужденными в жизни государства и обществе (Banks, 2004). На смену ассимиляционной концепции гражданского образования приходит мультикультурное образование, основные идеи которого помогли переосмыслить привычное понимание гражданства. Права этнических и культурных меньшинств поддерживать важные аспекты языка и культуры были поддержаны философами и деятелями образования начиная с первой декады 1900 гг. (Nieto, Grant, Sleeter, Gollnick, Lynch). В этих странах разделяют идею о существовании возможности сохранения своей культуры и полного гражданского участия. Однако, как отмечают американские исследователи, на практике существует разрыв между этими идеями и реальностью [3].

Такие страны, как Япония и Германия долгие годы не были склонны к тому, чтобы признавать себя многообразными обществами (Luchtenberg, 2009; Hirasawa, 2009). Исторически, идеи гражданства были тесно связаны с биологическими характеристиками. Несмотря на то, что подобный подход к пониманию гражданства меняется в последние два десятилетия, он оставил свой след в общественном сознании. Немецкий подход к интеграции рабочих-иммигрантов рассматривается как "частичная и временная интеграция" в те системы общества, которые определены экономическими факторами: рынок труда, предоставление жилья, медицинское страхование и социальное обеспечение. Тем не менее, на сегодняшний день иммигранты не разделяют полного гражданского участия в экономической, политической и социальной жизни страны.

Во Франции политика в отношении иммигрантских групп далека от принятых в США, Канаде и Австралии (Bowen, 2007; Scott, 2007). Она, однозначно, предполагает ассимиляцию иммигрантских групп, которую здесь называют "интеграция". Иммигрант может стать полноправным гражданином Франции, при условии полной культурной ассимиляции.

Мультикультурное понимание гражданства актуально для современности (Kymlicka, 1995). Оно признает права граждан поддерживать приверженность своим культурным сообществам и национальной гражданской культуре. Только когда национальная гражданская культура трансформируется так, что отражает и дает голос многообразным этническим, расовым, религиозным группам. Только когда граждане вырабатывают четкую идентификацию с их культурным сообществом и государством и его идеалами, выработать четкую глобальную идентификацию и глубокое понимание их роли в обществе [2].

Теоретики мультикультурализма считают, что базовой категорией концепций мультикультурного и гражданского воспитания является «грамотность». Грамотность определяется как наличие базовых навыков и умений в чтении, письме и математике. Бэнкс расширяет понятие грамотности и считает, что существующее исключает гражданское участие на национальном и глобальном уровне. Он подчеркивает важность овладения базовыми навыками и умениями и подчеркивает, что они важны, но не являются достаточными в современном многообразном, противоречивом мире. Грамотные граждане должны быть рефлексивными, высокоморальными, и активными. Они должны обладать знаниями, навыками и обязательствами, необходимыми для того, чтобы изменить мир и сделать его справедливым и демократичным. Бэнкс подчеркивает, что проблемы современного мира исходят не от общей неграмотности, а от людей, культур, государств, не умеющих взаимодействовать в вопросах решения трудноразрешимых проблем человечества таких как глобальное потепление, СПИД, бедность, расизм, сексизм, войны. Помимо базовых умений в чтении, письме и математике, грамотные граждане в демократических мультикультурных обществах (США, Канада, Великобритания) должны развивать мультикультурную грамотность (Banks 2003).

На основе расширенного понятия «грамотность» Бэнкс выводит новое – «мультикультурная грамотность», которая понимается как совокупность умений и способностей определять сущность и интересы людей, дающих знания, критически относиться к той информации, которые они получают в процессе приобретения знаний. (Banks 1996). Мультикультурная грамотность предполагает наличие умений раскрывать процесс получения знаний, рассматривать знания с точки зрения многообразных этнических и культурных перспектив, использовать знания в действиях, которые будут способствовать созданию гуманного и справедливого мира. В обосновании мультикультурной грамотности Бэнкс опирается на педагогику Фрере. (Freire 1997): «Когда мы учим наших учеников критиковать несправедливость, мы должны помогать им увидеть возможность действий изменить мир, сделать его более демократичным и справедливым. Критика без надежды на действие не имеет смысла» [4].

Важнейшей задачей мультикультурного и гражданского образования является развитие способности принятия гражданских действий, действий, направленных на решение глобальных проблем человечества. Гражданское образование должно помочь приобрести знания, необходимые для того, чтобы жить в своем государстве и в мировом сообществе.

Задачей современного гражданского образования является понимание того, как жизнь в собственном культурном сообществе влияет на другие культуры и как международные события влияют на повседневную жизнь. Отсюда выдвигается цель современного гражданского и мультикультурного образования – помочь студентам понять взаимозависимость наций в современном мире, уточнить представления о собственной нации, развивать рефлексивную идентификацию с мировым сообществом.

Для решения важных вопросов, связанных с понятиями гражданства, миграции населения, разделения равных прав и образования ведущие исследователи-педагоги проводят крупные проектные исследования, к которым привлекаются ученые со всего мира. Подобную роль, на наш взгляд, играет симпозиум «Образование и межнациональные отношения», Ижевск, 2012.

Одним из наиболее значимых исследований в этой области является проект центра Мультикультурного образования университета Вашингтон. Цель проекта - реформировать гражданское образование так, чтобы сделать общество более демократичным и ориентировать процесс обучения на удовлетворение интересов и потребностей расовых, этнических, религиозных групп в многонациональном государстве. Частью данного проекта явилась конференция в Белладжо "Этническое многообразие и гражданское образование в многокультурных государствах", в которой принимали участие 12 государств, в том числе Россия. В ходе работы участники конференции сделали ряд важных выводов:

1) Глобализация и национализм – противоречащие, но сосуществующие явления современной жизни. Соответственно Сегодня очевидно, что цели гражданского образования должны быть пересмотрены с позиций мультикультурализма из-за углубления расовых, этнических, культурных, языковых, религиозных многообразий в государстве.

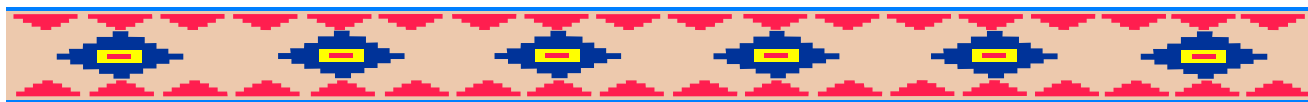
2) Современное гражданское образование должно помочь приобрести знания, необходимые для того, чтобы жить в своем государстве и в мировом сообществе. Они должны быть способны и хотеть участвовать в создании национальной гражданской культуры в высоконравственном и справедливом обществе. Для этого необходимо усвоить знания, необходимые для того, чтобы стать активными гражданами в глобальном сообществе.

3) Понятие «гражданственность» и задачи гражданского воспитания определяется и внедряется по-разному в различном социальном, экономическом и политическом контекстах. Тем не менее, можно выделить общие тенденции, идеи, вопросы, проблемы.

В заключении необходимо отметить особую роль идей мультикультурного образования в решении вопросов гражданственности и гражданского образования. В подтверждение процитируем одного из ведущих ученых-компаративистов А.Н. Джуринского: Мультикультурное воспитание несет двойную функцию при становлении общей гражданственности: возвращая национальные особенности и преодоления национальных антагонизмов. Мультикультурное воспитание, с одной стороны, отрицает формирование человека вне национальной культуры, с другой — содействует порождению мультиидентичной личности как сосредоточия и пересечения нескольких культур [5].

### Ссылки

1. Banks, J. A Diversity and Citizenship Education in Nations around the World//Globalization, Multicultural Society and Education, Korean association for Multicultural Education, 2009 KAME International Conference, pp. 25-39
2. Kymlicka, W. Multicultural citizenship: A liberal theory of minority rights. New York: Oxford University Press, 1995.
3. Banks, J. A., ed. Diversity and citizenship education: Global perspectives. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.
4. Freire, P. Pedagogy of the oppressed, 20th anniv. ed., trans. M. B. Ramos. New York: Continuum, 1997.
5. Джуринский А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование.- М.: Academia, 2008. (Монографические исследования: педагогика).
6. [http://education.washington.edu/cme/cme\\_symposia.html](http://education.washington.edu/cme/cme_symposia.html)



**Барышников Николай Васильевич,  
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой  
теории и методики обучения межкультурной коммуникации,  
Пятигорский государственный лингвистический  
университет, г. Пятигорск**

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ИЗМЕРЕНИИ<sup>1</sup>**

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, поликультурное образование, поликультуризм, глобализация, средства противостояния глобализации, межкультурная коммуникация, развитие региональных культур, формирование толерантного отношения к разнообразию этнических культур, формирование многоязычных личностей.

**Аннотация:** В статье рассматриваются нерешенные вопросы межкультурной коммуникации и поликультурного образования в их динамическом взаимодействии.

Автор высвечивает проблему противостояния поликультуризма и глобализации и определяет основные гуманитарные средства борьбы за гуманистический мир.

Первостепенное значение сегодня имеют проблемы поликультурного образования, вербального взаимодействия представителей различных языков и культур, от решения которых зависят и судьба страны и модель развития миропорядка в целом.

Поликультурность/поликультуризм сегодня воспринимаются в научно-педагогических и общественно-административных кругах далеко неоднозначно. Данный факт стал особенно очевидным, когда некоторое время тому назад руководители европейских государств (Великобритания, Германия, Франция) официально заявили, что в их странах реализация идей поликультуризма себя не оправдала.

Вероятнее всего, лидеры этих стран полагали, что мультикультуризм станет нормой в обществе сам по себе и для овладения людьми идеологией мультикультуризма, формирования мультикультурного сознания ничего не следует предпринимать. Вполне достаточно лишь одних деклараций. Как стало очевидно, одних лозунгов недостаточно. Для формирования у индивидов умений жить в поликультурной среде требуются не слоганы и призывы и систематическая последовательная работа по обретению обществом идей поликультуризма как нормы жизни.

---

<sup>1</sup> Публикация выполнена в рамках проекта «Дидактика многоязычия» по заданию Министерства образования и науки РФ по Аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы на 2012-2014 гг.»

Вследствие полиэтничного состава населения России отечественные педагоги, психологи, социологи исследовали проблемы поликультурности образования на различных этапах развития страны с различной степенью интенсивности. На качественно новом уровне проблемы поликультурного образования изучаются в последние 10-15 лет. Одними из первых на данную проблему с позиций новой научной парадигмы обратили внимание специалисты Пятигорского государственного лингвистического университета (См. труды Л.Л. Супруновой, В.В. Макаева) [1].

В настоящее время наступило понимание того, что для развития и становления поликультурного общества требуются значительные вложения, в том числе гуманитарного характера, научно-исследовательские проекты, психолого-педагогическому осмыслению и обоснованию идей поликультуризма. Однако представляется аксиоматичным, что в многоязычном, полиэтничном обществе образовательный процесс во всех типах учебных заведений не может быть иным, а только лишь поликультурным. Поликультурность образования приобрело в настоящее время статус государственной доктрины, ибо нет необходимости доказывать очевидную истину: наша сила и мощь в различии языков и этнических культур.

Проще всего заявить, что поликультурность – химера и избрать иной путь развития миропорядка, который именуется всеобщая глобализация. Самый легкий, самый простой путь к уничтожению языков и культур, т.е. того, чем богат и уникален наш мир. Глобализация не без оснований ассоциируется со всеобщей американизацией, полная реализация которой сделает не нужным ни уважительного, ни толерантного отношения к другим культурам. К тому же, как нетрудно предположить, других культур уже не будет или сохранятся в деформированном виде. Такая перспектива нас не устраивает. Нельзя более оставаться равнодушным созерцателем противостояния глобализации и мультикультуризма.

Одной из важнейших и актуальных задач поликультурного образования является формирование поликультурной личности гражданина мира XXI столетия. Предпосылки к ее реализации созданы. Теперь важно не упустить этот шанс! Всеобщей глобализации противостоять могут лишь идеи поликультуризма.

Рассмотрим в практикоориентированном ключе три основных средства противостояния глобализации, средства гуманитарной борьбы за поликультурный мир. Нам они представляются следующими:

- а) межкультурная коммуникация;
- б) становление и развитие региональных культур;
- в) формирование толерантного отношения к разнообразию этнических культур внутри страны и к лингвокультурной диверсификации в мире;
- г) формирование многоязычных личностей.

**Межкультурная коммуникация.** В связи с многозначностью понятия «культура», (по свидетельству некоторых источников, оно насчитывает более 600 определений) в теории и практике имеют место терминологические неточности и смешение концептов, препятствующие адекватному взаимопониманию.

В самом деле, почему коммуникация межкультурная? Ведь коммуникация осуществляется не между культурами? Сами по себе культуры встречаться и взаимодействовать не могут. Взаимодействуют лишь носители культур, каждый из

которых имеет свой уровень культуры, индивидуальные особенности и психологические характеристики.

По определению И.И. Халеевой, межкультурная коммуникация – это совокупность специфических процессов взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам и языкам и осознающий тот факт, что каждый из них является «другим» и каждый воспринимает «чужеродность» партнера [2].

Данная формулировка конкретизирует, по нашему мнению, границы определяемого явления, детерминирующего контекст общения. Имеется в виду взаимодействие с представителями иных стран, как правило, на их родном языке. И как следствие, обнаруживается чужеродность партнеров.

Однако понятие «межкультурная коммуникация» оказалось достаточно притягательным и специалисты различных профилей зачастую применяют его в сомнительных контекстах. Ошибочным, на наш взгляд, является использование термина «межкультурная коммуникация» в контексте рассмотрения проблем межэтнических отношений народов Российской Федерации.

В качестве аргументативной базы данного тезиса приведем следующие суждения.

а) общение представителей различных этносов осуществляется на государственном языке - русском, которым владеют на коммуникативно достаточном уровне все граждане РФ;

б) коммуниканты, являясь носителями различных этнических культур, представляют единую страну, её интересы;

в) коммуниканты проживают в единой социокультурной среде, которая является объединяющим фактором, обеспечивающим отсутствие «чужеродности» каждого из них;

г) коммуниканты являются представителями единой, в интегрированном смысле, российской культуры;

д) общение осуществляется в едином социокультурном пространстве, в котором партнеры наделены равными правами, и затруднения в общении отсутствуют;

е) партнеры по общению разделяют общенациональные ценности.

Приведенных аргументов, как нам представляется достаточно, чтобы различать такие явления как «межэтническое общение граждан Российской Федерации в пределах страны» и «межкультурная коммуникация, предполагающая общение представителей иных стран», соответственно владеющих разными языками и культурами. Применительно к общению российских граждан с представителями иных языков и культур это означает, что речевое взаимодействие реализуется на языке инофонного партнера, который для него является, как правило, родным, а для россиянина – выученным иностранным.

В связи со сказанным, одной из актуальных проблем в области подготовки специалистов по межкультурной коммуникации является и разработка системы овладения или совокупностью знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых и достаточных для ведения со своими потенциальными инофонными партнерами равностатусной межкультурной коммуникации [3].

**Становление и развитие региональных культур.** Помимо этнических культур в суперэтносах, проживающих в социокультурном и коммуникативном контактах с представителями других этнических культур по своим законам и независимо от них формируются региональные культуры, особенности которых недостаточно учитываются как в обучении межкультурной коммуникации, так и в поликультурном образовании. В

рамках культуры русского этноса насчитывается несколько региональных культур, в значительной мере отличающихся друг от друга по многим параметрам. Справедливо, например, дифференцировать северокавказскую, сибирскую, северозападную, уральскую, северную, южную, среднерусскую региональные культуры. Следует признать, что в исследованиях в области межкультурной коммуникации, особенно зарубежных авторов на примере РФ, а также отечественных авторов в области межкультурного образования не в полной мере учитываются особенности региональных культур.

Вполне уместно предположить, что игнорирование региональных культур в исследованиях по межкультурной коммуникации и поликультурного образования может привести к получению недостоверных результатов. Наши рассуждения основаны на том, что индивид, как правило, не способен обнаружить в себе влияние региональных культур.

Специальные наблюдения показывают, что у русофилов, проживающих на Северном Кавказе, речеповедение в значительной мере отличается от представителей русского этноса, проживающих в других территориях. Они имеют известные отличительные черты в поведении и менталитете по сравнению, например, с жителями русского Севера.

У русского человека, проживающего на Северном Кавказе, более горячие рукопожатия, как правило, сопровождаемые прикосновением левой руки к правой руке приветствуемого как знак особого уважения и почтения. При встречах нередко поцелуи, прикосновения щеками, заключения друг друга в объятия и др.

Особенно ярко поведенческие и менталитетные особенности проявляются в каждодневной жизни. У южных русских сильно отличаются гастрономические приоритеты. У многих сельских жителей обустроены кунацкие помещения. Все эти речеповеденческие трансформации произошли под влиянием культур, традиций и обычаев народов Северного Кавказа, которых северокавказские русские не замечают.

**Формирование толерантного отношения к разнообразию этнических культур внутри страны и к лингвокультурной диверсификации в мире** – это скорее не средство борьбы в прямом смысле, а точнее, средство смягчения восприятия фактов чужой культуры.

Толерантность в современной психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственного мнения, образа жизни, характера поведения, особенности других индивидов [4]. Применительно к поликультурной и межкультурной коммуникации правомерно говорить об уважении участников взаимодействия иных культур, иных правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий.

Толерантность еще не утратила некоего иноземного флёра и означает, по оригинальной формулировке Г. Бовта, готовность уравнивать на ценностной шкале свою позицию и чужую. После того, как позиции уравниваются, согласуется разница потенциалов, затем осуществляется поиск нейтрального решения, которое устроит всех [5]. Найти нейтральное решение, которое бы устраивало всех, безусловно, крайне трудно.

Интолерантность – антипод толерантности – означает нетерпимость к иным ценностям, восприятие своей культуры как превосходящую все остальные. Свидетельством интолерантности могут служить любопытные и показательные примеры того, как американцев «удивляет то, что русские в гостях снимают обувь и надевают тапочки», что «горчичники и банки вызывают у них страх». Раздражает американцев и то,



что русские при простуде пьют горячее молоко с медом, а в США в таких случаях принято давать больному куриный бульон [6].

Сказанного и приведенных примеров достаточно, чтобы убедиться в отсутствии готовности у американских партнеров воспринять «без возражений» иные культурные факты, особенно если они отличаются от норм, правил, обычаев, принятых в американской культуре.

Таким образом, можно заключить: толерантность является краеугольным камнем, основой мультикультуризма, умения жить рядом и вместе с представителями иных культур. Толерантное взаимоотношение партнеров по межкультурной коммуникации обеспечивает ее равностатусность и упрощает поиск нейтрального решения, которое удовлетворяет взаимодействующие стороны.

Процессы формирования толерантного отношения к разнообразию этнических культур внутри страны к лингвокультурной диверсификации в мире не следует упрощать и схематизировать. В основе толерантного отношения лежит толерантное сознание, формирование которого процесс достаточно длительный и болезненный, поскольку требует от человека изменений определенных жизненных установок. Толерантность на декларативном уровне не оказывает никакого влияния на индивидуальное толерантное сознание. Потребуется десятилетия, чтобы представители различных языков и культур охотно выразили готовность уровнять на ценностной шкале свою позицию и чужую, которые нередко несовместимы.

**Формирование многоязычных личностей** самое надежное средство борьбы и противостояния мультикультуризма и глобализации. XXI столетие объявлено ЮНЕСКО веком многоязычных личностей, что означает, по большому счету, сохранение языков и культур, которые обслуживаются этими языками. Мультикультуризм не может существовать без языков, а с учетом того, что языки живут и развиваются лишь в том случае, если их изучают не только носители этих языков. Поясним данный тезис. Изучение, соответственно преподавание этнического языка лишь представителями данного этноса ведет к самоизоляции языка, тем самым создаются условия к самоуничтожению языков отдельных этносов. В качестве реализации благородных идей мультикультуризма на практике мы предлагаем разработку системы формирования многоязычных личностей – нового поколения российских граждан. С учетом ошибок реализации концепции двуязычия предлагается долгосрочный проект «Многоязычные дети России XXI столетия», цель которого создать модель овладения представителями всех этносов русским языком, а в то же время создать условия представителям русского этноса для изучения этнических языков и культур соседей по месту жительства.

Владение новым поколением граждан обновленной России на коммуникативно достаточном уровне этническими языками и культурами станет цементирующей силой укрепления в сознание людей идей поликультурности. Немаловажно и то, что многоязычная личность становится интересным собеседником для инофонного партнера по межкультурной коммуникации.

На новом этапе развития идей поликультурного образования и слегка переформулировав самого себя, заключим: многоязычие для России есть мост дружбы и взаимопонимания через реку различий языков и культур этносов, веками проживающих вместе.

## Ссылки

1. Макаев В.В., Супрунова Л.Л., Малькова З.И. Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе. – Пятигорск, 1999. – 14 с.
2. Халеева И.И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам //Известия Российской академии образования, 2001. - № 1.
3. Барышников Н.В. Профессиональная межкультурная коммуникация: монография. – Пятигорск: ПГЛУ, 2010. – 264 с.
4. Бондарева С.К., Колесов Д.В. Толерантность (введение в проблему). – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: «Модэк», 2003. – 240 с.
5. Бовт Г. Не спрашивай и не скажу. Политкорректность эффективна, даже с недостатками //Известия от 10 ноября 2002 г. – С. 10.
6. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – М.: Гнозис, 2005. – 352 с.



**Сафонова Татьяна Витальевна,  
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,  
Глазовский государственный педагогический  
институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов**

## **ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**Ключевые слова:** поликультурное образование, риски в образовании, национальное сознание, национальное самосознание, цели поликультурного образования в контексте философии, социологии, политологии, этнопсихологии.

**Аннотация:** В статье на основе анализа подходов к национальным процессам в контексте ряда гуманитарных наук содержится осмысление идей поликультурного подхода к образованию. Представленные в статье материалы конкретизируют категориальный аппарат, уточняют специфику понятий, введенных в оборот поликультурного образования.

Философия, будучи колыбелью, из которой вышли все другие науки, методологически и теоретически в ракурсе нашей темы исследует влияние своеобразия этнических групп и их представителей на внутри- и межнациональное взаимодействие и общение людей. Философскому анализу различных аспектов развития народов, проблем человеческого общежития в условиях полиэтнических культур посвящены труды мыслителей различных времен. В период Античности мы отмечаем таких авторов, как Аристотель, Геродот, Гесиод, Гиппократ, Конфуций, Лукиан, Лукреций Кар, Платон, Плиний Младший, Плутарх, Светоний Гай Транквилл, Фукидид. Авторы древности, повествуя о странах и живущих там народах, особое внимание уделяли описанию нравов, обычаев, особенностей поведения, взглядов и представлений, специфики общественно-политического устройства. В эпоху Средневековья вопросы мирозерцания и восприятия окружающей действительности различными народами волновали Августина, Константина Багрянородного, Макиавелли, Э. Роттердамского и др. В новое время различные аспекты складывания специфического «духа» нации, национальных характеров, международных взаимоотношений поднимались в трудах просветителей Вольтера, Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, К.Сен-Симона, а также К. Гельвеция, И. Канта, Б. Спинозы, Д. Юма и др. В XIX веке серьезному философскому осмыслению подверглись проблемы детерминации национальных процессов, национального строительства в трудах таких авторов, как Г.В.Ф.Гегель, Т.Гоббс, Г. Зиммель, И. Кант, Л. Фейербах и др. XX век ознаменовался в исследуемой сфере новыми подходами к изучению особенностей национального

характера представителей разных народов, что нашло свое отражение в научных сочинениях М.Барга, Э. Бернгейма, М. Блока, Ф. Броделя, М. Вебера, Э. Дюркгейма, К. Клаузевица, Р. Коллингвуда, К. Леви-Строса, Ф. Ницше, Х. Ортега-и-Гассета, К. Поппера, А. Тойнби, Э.Фромма, И. Хейзинга, О. Шпенглера, К. Ясперса и др. В России всегда вызывали интерес национальные и межнациональные аспекты духовной жизни многочисленных народов нашего государства. Исследователи поднимали вопросы национального строительства, проблемы межнациональных отношений, осмысливали различные формы взаимодействия, взаимного проникновения национальных культур, своеобразие поведения представителей конкретных этнических общностей (труды Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, В.И. Вернадского, А.И. Герцена, Л.Н. Гумилева, Н.Я. Данилевского, И. Ильина, Н. Кареева, Л.П. Карсавина, Л.И. Мечникова, Н.К. Михайловского, П.В. Плеханова, В.С. Соловьева, П.А. Сорокина, Г. Федотова, П.Я. Чаадаева, Н.Г. Чернышевского и др.). В трудах этих авторов разрабатывалась методологическая и теоретическая основа для осмысления сущности и своеобразие межнациональных отношений в России.

Анализ отдельных суждений и умозаключений, содержащихся в философских трудах, позволяет сделать выводы, имеющие существенное значение. Они могут быть сведены к следующим положениям: 1) в философской литературе вычленено и определено понятие «самосознание народа»; в широком смысле слова под самосознанием понимается осознание субъектом своих интересов и идеалов, своего места и роли в истории, обществе. Чем выше самосознание личности, тем больше она осознает необходимость совершать такие действия, которые приумножали бы общественное богатство, ее личное благополучие и благополучие остальных членов общества; 2) под самосознанием народа понимается осознание народом своей роли и места в историческом процессе вообще, в данной конкретной стране в частности. Самосознание личности и народа взаимосвязаны. Чем выше самосознание народа, тем выше самосознание индивида; 3) уровень самосознания народа зависит от материального и духовного уровня конкретного общества, от его менталитета, способности сохранять и умножать традиции, обычаи, другие культурные ценности. Более высокий уровень самосознания присущ тем народам, которые соблюдают вековые традиции, и не пересматривают свою историю в угоду политической конъюнктуре; 4) самосознание народа и историческое сознание непосредственно связаны. Историческое сознание есть осмысление народом своего положения во времени, связи настоящего с прошлым и будущим; 5) философское сознание немислимо в отрыве от исторического сознания, поскольку возникновение философии связано с размышлениями человека о природе, обществе и о себе самом. Эти знания передавались из поколения в поколение, у людей формировалось сознание об историческом прошлом, что уже означало начало проявления философского сознания; 6) можно выделить три уровня исторического сознания. На первом этапе человек непосредственно встречается с историей через духовную (передающиеся из поколения в поколение воспоминания о прошлом, соблюдение традиций и норм поведения, сложившихся веками) и материальную (использование орудий и средств производства, изучение материальных памятников и др.) культур. На втором уровне мы имеем дело с собственно историческим сознанием, когда у человека складывается определенная система знаний о прошлом. На третьем - совершается теоретическое осмысление исторического прошлого. Именно на этом уровне начинается формирование аутентичного

самосознания народа; философское сознание включает в себя как составную часть историческое сознание, которое непосредственно обуславливает становление самосознания народа и отдельной личности. Данное принципиальное положение стало базовым в авторской концепции реализации национально-регионального компонента в образовании, общая цель усматривается в развитии самосознания личности воспитанника через постижение самосознания народа.

Социология изучает качественные характеристики национальных групп как социальных общностей, разрабатывает социологические концепции их развития. А.А. Сусоколов отмечает, что судьбы наций в значительной мере решаются в результате развития и направленности общих социальных процессов-изменений общественных отношений, социально-территориальной мобильности народов, интенсивности и глубины межнациональных и социальных контактов [2]. Научные идеи в работах отечественных социологов-обществоведов, в той или иной мере исследовавших особенности проявления национального самосознания народов (С.М. Арутюнян, Ф.М. Бурлацкий, П.А. Бадмаев, А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробижева, А.Г. Здравомыслов, И.С. Кон, К.Х. Момджян, Ю.И. Семенов, Г.Г. Шпет и др.), позволили уточнить роль и значение взаимодействия разных народов и культур, а также вычленили последствия такого рода контактов. Установлено, что развитие народов обусловлено их взаимовлиянием, взаимопроникновением. Взаимовлияние обычно бывает комплексным. В нем можно выделить несколько основных форм или направлений: физическое, биологическое (через смешанные браки), экономическое (в связи с международной торговлей и разделением труда); политическое (контакты между правительствами, политическими организациями, заключение договоров, соглашений); культурный обмен (его проводниками выступают непосредственные контакты, а также средства массовой информации, литература, кинематограф, образование и так далее).

Принципиально важным является вывод социологов о том, что именно культурное взаимодействие народов влияет на развитие самосознания народа и личности, содействует их самоопределению в общемировом пространстве. Отметим, что международные контакты непосредственно или опосредованно воздействуют на нас, интенсивно участвуя в формировании ориентаций, оценок, вкусов, идей. Данное положение важно с точки зрения отбора содержания образования, так как оно задает траекторию структурирования учебных образовательных модулей. Если мы хотим добиться цели - развитие самосознания личности средствами развития исторического сознания, то для этого необходимо опираться на изучение истории своего народа, но обязательно в контексте факторов взаимовлияния и взаимосвязей с другими народами.

Проблемы национального самосознания, общественного и национального сознания поднимались в трудах ряда зарубежных политологов (Т. Веблен, Ж. Жилев, Д. Праектор, Г. Маркузе, К. Поппер, О. Тоффлер, М. Р. Фишер и др.). Отечественные исследователи (Э.А. Араб-Оглы, И.Н. Арцибасов, Г.С.Котанджян, В.В. Крапивин, А.А. Федосеев, А.П. Чередниченко, Е.Б. Шестопал и др.) также исследовали различные аспекты национального самосознания, в том числе в контексте формирования политической культуры личности. Обобщенный анализ точек зрения этих и других авторов привел к следующим умозаключениям. Во-первых, индикатором сформированности самосознания личности может выступать политическое сознание, которое имеет очерченные содержательные характерологические типы: консервативный, либеральный,

реформистский, революционный, тоталитарный, авторитарный, демократический, толерантный и др. С точки зрения субъекта в мировой политологии выделяются массовое, групповое и индивидуальное политическое сознание. Во-вторых, следует отметить ряд моментов, которые позволяют спрогнозировать возможные негативные подходы и их последствия в ходе реализации поликультурного образования, суммарно они выражаются в следующих позициях (рисках): 1) к негативным по действию механизмам относится этноцентризм, как склонность оценивать чужое, упрощая его и отдавая предпочтение собственному, знакомому, любимому. Из этого следует, что при разработке учебных программ не стоит делать упор на этноцентрическом подходе при отборе содержания обучения, поскольку это неизбежно приведет к разбалансировке по целям и задачам, особенно в плане сохранения единого образовательного пространства и воспитательного потенциала; 2) в то же время следует учитывать и то, что гиперкомпенсаторное внимание к национальным обычаям и традициям, к их соблюдению часто оказывается естественной психологической реакцией протеста против политики ассимиляции. И такие факты мы наблюдаем в сегодняшней педагогической практике; 3) следует опасаться также обыденного национального сознания, которое отличается большой заразительностью и является главной психологической основой национальных и этнических конфликтов. Учитывая современные условия в России, именно в школе необходимо формировать противостояние националистическим проявлениям, школа сегодня призвана выступать стабилизирующим общественным фактором; 4) еще одним предостережением является то, что на протяжении длительного времени нашему догматизированному отечественному общественному сознанию были свойственны унитарные, тоталитарные идеи государственного строительства. Поэтому, внедряя поликультурный подход в образование, мы одновременно пытаемся преодолеть те стереотипы, которые и сегодня непосредственно отражаются на жизни подрастающих поколений в течение длительного времени; 5) и, наконец, существенным в контексте изучения нашей темы является вывод политологов о том, что социальная общность с развитым национальным самосознанием, как правило, не поступает своими национальными интересами добровольно, на основе нравственных соображений или призывов к гуманизму, к учету интересов других национальных групп и общностей или каких-либо государственных идей. Из этого следует вывод о том, что при реализации идей поликультурного образования в разных регионах, особенно носящих моно - национальный характер, подходы будут иными, нежели в регионах, где национальные интересы этноса пока четко не проафишированы или размыты в полиэтническом социальном пространстве.

Данные социально - гуманитарных наук позволяют конкретизировать терминологический аппарат, уточнить такие составляющие, как «национальное сознание», «национальное самосознание», которые являются существенными при обсуждении проблем реализации поликультурного образования. Примем за основу следующую трактовку данных понятий. Национальное самосознание – совокупность взглядов, оценок, мнений, отношений, выражающих содержание, уровень и особенности представлений национально-этнической общности о своей истории, современном состоянии и перспективах своего развития, а также о месте среди аналогичных общностей и характере взаимоотношений с ними. Включает рациональное (собственно осознание своей принадлежности к нации) и эмоциональное (сопереживание своего единства с другими представителями национально-этнической группы, подчас неосознаваемое). В

отличие от национального сознания, отражающего обобщенные представления национально-этнической группы, национальное самосознание является индивидуализированным понятием, выражающим прежде всего степень усвоения тех или иных компонентов общенационального сознания индивидами - членами национальной общности.

Вместе с тем, национальное самосознание включает в себя не только национальное самоопределение, осознание своей принадлежности к общности, единства интересов и целей и необходимости совместной борьбы за их осуществление. Но оно подразумевает и пробуждение целой гаммы чувств: развитие национального самочувствия, включающего такие чувства, как чувство сопричастности к судьбе своей национальной общности, любви к исторической национальной Родине, к своему народу, его национальным особенностям, национальной культуре, сочетающуюся с национальной гордостью или чувством тревоги за судьбу своего народа, готовность к жертвованиям во имя своего народа. Данные положения позволяют вычлнить индикаторы сформированности национального самосознания, которое может проявляться в: чувстве сопричастности к судьбе национальной общности; любви к истории своей малой Родины; любви к своему народу; уважении его национальной культуры; чувстве национальной гордости; готовности преумножать богатства, вносить свой вклад в развитие национальной общности.

Осмелимся предположить, что одной из целей внедрения поликультурного подхода в образовании является формирование национального самосознания, которое есть составляющая часть самосознания личности, что выявляет специфику видения поликультурного образования применительно к образовательному запросу в нашей стране в современных условиях, с учетом уровня ее общественного развития. В нашем случае мы говорим также об интеграции и об учете интеграционных и геополитических процессов, которые сопровождают современное общественное развитие с соблюдением культурно-обусловленных национально-окрашенных интересов и запросов личности. Используя понятие «поликультуризм» с педагогической точки зрения мы выделяем в нем его интегративную сущность, необходимость интегрировать знания из истории разных народов для того, чтобы сформировать отношение к многонациональному проявлению человеческой культуры.

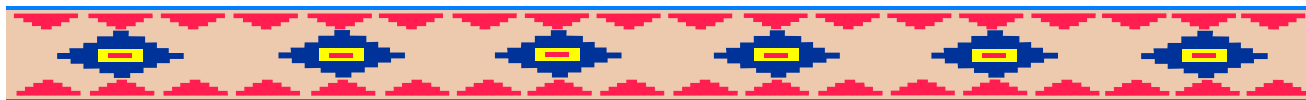
Еще с одним существенным аспектом, с которым неизбежно сталкиваемся при исследовании поликультурного образования, является этнопсихологический подход к проблеме. Этническая психология – это самостоятельная, довольно молодая и одновременно сложная отрасль знаний, возникшая на стыке таких наук, как психология, социология, философия, культурология, этнология, этнография и история, которые в той или иной мере изучают национальные особенности психики человека и групп людей. Предметом этнопсихологии является изучение своеобразия проявления и функционирования психики представителей различных этнических общностей. Из этого следует, что этнопсихология – это наука, изучающая закономерности развития и проявления национально-психологических особенностей людей как представителей конкретных этнических общностей, отличающихся друг о друга. Традиционная педагогика не вводила принцип учета особенностей этнопсихологического типа учащегося в процессе реализации задач обучения и воспитания. В связи с этим возникает проблема: следует ли при организации учебно-воспитательного процесса в поликультурном контексте учитывать такие значимые категории, как: 1) национальный характер – исторически

сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт, определяющих привычную манеру поведения и типичный образ действий представителей той или иной нации и проявляющихся в их отношении к социально-бытовой среде, к окружающему миру, к труду, к своей и другим этническим общностям; 2) национальные чувства и настроения – это эмоционально окрашенное отношение людей как к своей этнической общности, ее интересам, ценностям и формам жизни, так и другим народам; 3) национальные традиции и привычки – это сложившиеся на основе длительного опыта жизнедеятельности нации и прочно укоренившиеся в повседневной жизни, передающиеся новым членам этнической общности правила, нормы, стереотипы поведения, формы общения людей, соблюдение которых стало общественной потребностью каждого; 4) национально-психологические особенности – это форма проявления психологии этнической общности, выражающаяся в мотивационно-фоновом, интеллектуально-познавательном, эмоционально-волевом и коммуникативно-поведенческом проявлениях. Скорее всего следует учитывать закономерность функционирования национальных особенностей психики, которая проявляется в способности психики (национально-психологических особенностей) влиять на характер протекания и функционирования других психологических явлений и процессов, в том числе и учения. Итак, проблема поликультурного подхода в образовании была рассмотрена в данной статье с точки зрения ряда гуманитарных наук, которые позволяют конкретизировать методологическую и теоретическую базу его исследования. Перспективы дальнейших изысканий определены, они заключаются в исследовании места и роли религиозного знания, и выявлении тех существенных его закономерностей, которые влияют на обоснование поликультурного подхода к образованию.

### Ссылки

1. Сафонова, Т.В. Национально-региональный компонент в образовании: теория и практика реализации Монография. – Глазов: ГГПИ, 2005. – 326 с.
2. Сусоколов, А.А. Этносоциология. - М., 1999, - с. 64.
3. Хакимов, Э.Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика: Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО УдГУ, 2011. – 308с.





**Протасова Екатерина Юрьевна**  
**доктор педагогических наук, лектор Отделения**  
**современных языков Хельсинкского университета, Финляндия**

## **МНОГОЯЗЫЧИЕ И ИНТЕРКУЛЬТУРНОСТЬ: ФАКТЫ И ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** *интеркультурная педагогика, многоязычие, обучение языкам, межкультурная коммуникация.*

**Аннотация:** *В статье рассматриваются различные термины, связанные с культурным разнообразием и его учетом в образовательном процессе. Приводятся некоторые факты и данные, связанные с процессами миграции и глобализации, а также с новыми тенденциями в изучении языков и обучении языкам.*

Современные технологии меняют мир, а возможности и свойства человека развиваются медленнее, чем того требуют новые обстоятельства. Люди не очень быстро адаптируются к реальности, при которой общение с отдаленным или виртуальным собеседником реальнее, чем контакт с соседом. В настоящей статье мы остановимся преимущественно на некоторых положениях и данных, которые должны быть вовлечены в теории и осмыслены ими.

### **Языковая политика и многоязычие в образовании.**

Хотя теперь широко известно, что языки исчезают с огромной скоростью и из 6000 существующих к концу века останется только 10% (Krauss 1992), лингвисты рассматривают этот процесс как катастрофу и стремятся сделать что-то, чтобы ее остановить. С этим вопросом в прямой зависимости находится сохранение традиционной культуры или ее модернизация, ревитализация «спящих» языков – не употребляющихся, но описанных, стандартизация языков, существующих в большом количестве вариантов и диалектов. В частности, стоит задуматься о цене вопроса и о людях, говорящих на исчезающих языках: кто они, как живут, что станет с ними (King et al. 2008). Согласно Б. Спольски, языковым менеджментом являются формулировка и провозглашение ясного плана или политики, обычно, но не обязательно, записанных в виде документа, касающегося употребления языка; менеджмент затрагивает также вопросы речевых практик, идеологии и верований. Декларация каких-либо свобод в отношении использования языка и речи не гарантирует их практической реализации, и даже в том

случае, когда реализация имеется, она не обеспечивает подлинный успех в деле возрождения и активизации языка. Если бы люди фактически чувствовали себя языковыми менеджерами, они могли бы в большей степени отвечать за результаты на таких уровнях, как семья, религиозные учреждения, терминология, рабочие места, публичное пространство, образовательные, юридические, военные, научные и медицинские учреждения, причем в центре и на местах. Однако остается вопрос: можно ли и нужно ли управлять языком? (Spolsky 2009). Такое поведение, вероятно, не всегда приводит к адекватным или искомым результатам. Если существование языков представляет собой результат обычной борьбы за выживание, то человеческое вмешательство, скорее, сродни помощи врача, который способен вылечить, и всеми наблюдаемый прогресс в медицине может сравниться с прогрессом в языковом менеджменте.

Всемирные дебаты о том, удалось ли создать мультикультурное общество, часто приходят к неверным оценкам. Это общество существует де факто, нынешнее общество мультикультурно, что бы это ни подразумевало – в хорошем или плохом смысле. Этнокультурные группы и языки перемешались в самых интересных комбинациях, оказывают огромное влияние на экономику и культуру, но это не всегда означает, что у всех в жизни равные шансы на получение качественного образования и успех, что развитие общества всегда носит мирный характер.

К сожалению, часто используется разная терминология. По европейским правилам следует говорить: *овладение первым языком* (часто, но неточно, его называют родным или материнским), *параллельное / одновременное / двойное / овладение двумя первыми языками* (в случае двуязычной семьи, где родители говорят на разных языках), *овладение вторым языком* (по времени усвоения или тогда, когда второй язык поступает из окружающей среды; так изучают языки представители меньшинств и иммигранты), *изучении иностранного языка* (процесс носит специально организованный характер, его участники проживают вне языковой среды изучаемого языка). В школе, например, в качестве иностранных изучаются разные языки, с носителями которых человек может никогда в жизни не встретиться. В результате учащийся становится *плюрилингвом*, а соответствующее явление может быть названо *плюрилингвизмом*. Представитель меньшинства (коренного или пришлого – иммигрант), владеющий языком большинства и еще какими-то, является *мультилингвом*, а явление – *мультилингвизмом*, язык окружения в этом случае – не иностранный, просто в семье могут говорить на ином языке, чем в обществе. *Билингв, трилингв* – это определяется просто по количеству языков, находящихся в активном употреблении. Иногда применяют критерий самоопределения: билингв должен считать себя таковым, навязывать ему ярлык не следует. С другой стороны, достичь сбалансированного двуязычия практически невероятно. *Полиглот* – тот, кто овладел не менее чем пятью языками в постпубертатный период (после 15 лет). Согласно нормам культуры речи, нужно говорить: *полиглотичность, полиэтничность, мультилингвизм, мультикультурность, одноязычие, многоязычие*: корни греческие должны сочетаться с греческими же, латинские – с латинскими, русские – с русскими; правда, слово "культура" так давно существует в русском, что можно сказать *многокультурность*, возможно также обозначение *культурное (сверх)разнообразие*. Если вы изучаете язык в школе, то цели этого изучения могут быть самые разные: развитие памяти, мышления, воображения, чтение художественной литературы, вхождение в профессиональное

сообщество, туризм. Если вы живете в среде какого-то языка, вы не можете не изучить его, хотя бы отчасти, потому что вы не узнаете, как пользоваться транспортом, какую еду покупать, даже как переходить улицу. Разумеется, не все овладевают языком окружения в полной мере, и часто именно из-за того, что им не хватает регулярных академических занятий.

Изучать языки всегда лучше начинать в дошкольном возрасте, пока мозг еще пластичен. Тогда и позже, в школе, можно будет легко овладевать разными языками. Майкл Эрард (2012), изучивший методы, которыми пользуются полиглоты, чтобы овладеть большим количеством языков, обращает внимание на то, что для запоминания нужно громко говорить или даже кричать вместе с тем, кто произносит слова на пленке, а можно все время слушать записи во время прогулок, в том числе велосипедных, постоянно возвращаясь к старому. Есть метод Поля Пимслера, который рекомендует возвращаться к пройденному материалу (причем самого разного типа) через 5 и 25 секунд, 2 минуты и 10 минут, 1 час и 5 часов, 1 день, 5 и 25 дней, 4 месяца и 2 года, тогда изученное не забывается. Большинство полиглотов держат в активном состоянии лишь некоторые из известных им языков, а чтобы вспомнить остальные, им требуется время. Полиглоты получают удовольствие от изучения языков, но они постоянно и регулярно, часто по определенному расписанию, ими занимаются, а также стараются общаться с носителями языка. Они занимаются всеми видами речевой деятельности на изучаемых языках, используют разнообразные ресурсы, в том числе и онлайн-ресурсы, время от времени полностью погружаясь в язык, читают, переводят, заучивают списки слов, составляют свои шпаргалки для грамматики. При изучении нового языка они создают мыслительные карты словаря и фонологической системы и сравнивают эту информацию с имеющейся у них по другим языкам, ведут сами с собой диалоги по определенным темам. В этом смысле все методы известны.

В Интернете постоянно появляются новые инструменты для изучения языков. В будущем они будут превалировать над традиционными методами. Пример развивающегося портала приведен газетой «Гардиан»: [www.guardian.co.uk/education/2012/nov/09/learn-language-in-three-months?INTCMP=SRCH](http://www.guardian.co.uk/education/2012/nov/09/learn-language-in-three-months?INTCMP=SRCH)

### **Язык и миграция.**

Согласно статистике, в 2005 г. страны-лидеры по числу международных мигрантов: США (38,4 млн. чел.), Россия (12,14 млн. чел.), Германия (10,14 млн. чел.), Украина (6,84 млн. чел.), Франция (6,54 млн. чел.), Саудовская Аравия (6,44 млн. чел.), Канада (6,14 млн. чел.), Индия (5,74 млн. чел.), Великобритания (5,44 млн. чел.), Испания (4,84 млн. чел.), Австралия (4,14 млн. чел.). В мире насчитывается не менее 42 миллионов беженцев, а 12 миллионов человек не имеют гражданства; в одном 2011 году более 4 миллионов человек были вынуждены покинуть страну проживания. Только из Афганистана в мире свыше 2 миллионов беженцев. По исследованию The Pew Research Center, среди иммигрантов во всем мире 49% (105 670 000) являются христианами, 27% (58 580 000) – мусульманами, 5% (10 700 000) – индуистами, 3% (7 310 000) – буддистами, 2% (7 310 000) – иудеями, 4% (9 110 000) принадлежат к другим конфессиям, а 9% (19 330 000) вообще не религиозны.

Однако Европа становится не только целью иммиграции, но и местом, откуда эмигрируют: все больше честолюбивых активных молодых людей находят себя в более

мультикультурных обществах. Так, Великобритания и США в большей степени доверяют иностранцам по происхождению и получают выгоду от мобильности. Из французских по происхождению мигрантов 41% уехавших доволен своей жизнью за границей, 48% моложе 35 лет, а 25% не собираются возвращаться (Gumbel 2007).

Идея социальной справедливости в образовании сегодня непосредственно сталкивается с языковым разнообразием. Под многоязычным образованием (Skutnabb-Kangas et al. 2009) понимают использование двух или большего количества языков (включая жестовый язык) в качестве средства образования при преподавании предметов, отличающихся от собственно лингвистических с целью достижения желательного грамотного владения многими языками к концу образовательного процесса. У мультилингвального образования как части языкового планирования есть своя история и различные воплощения в современной политике (Ferguson 2006). Этническая и языковая идентичность представителя большинства или меньшинства, коренного или пришлого населения могут строиться и внедряться по-разному, опираясь на социальные и психологические процессы, связанные с формой и функцией высказываний (Fought 2006). По мнению Б. Спольски и Ф. Халта (Spolsky, Hult 2010), между теоретической лингвистикой и педагогикой существуют определенные трения: теория не всегда имеет значение для практики и наоборот. На самом деле большинство людей в мире имеют какое-то представление о лингвистических явлениях только благодаря педагогам. В будущем следует, прежде всего, проводить исследования, ориентированные на педагогические нужды, учитывая их различия в разных краях и частях света. В частности, следует выяснить типы речи, используемые в преподавании, развитие грамоты, методики изучения языка, языковое планирование в образовательном контексте, а также как проводить оценку знания языков. Нужно знать, что именно преподавать, чтобы способствовать академической успеваемости, профессиональному успеху, более широким интеллектуальным вызовам во взрослой жизни; что должны знать учителя о языке, чтобы эффективно продвигать желаемые выходы в сфере владения речью, принимая во внимание все многообразие состава учеников; что следует делать для того, чтобы передать эти знания педагогам.

Swain, Kinnear, Steinman (2010) показывают, что в основу преподавания языка может быть положена социокультурная теория Л.С. Выготского: на конкретных примерах иллюстрируется, насколько был прав классик советской и мировой психологии относительно зоны ближайшего развития, эгоцентрической речи, общения, взаимодействия с окружающими и др. Современное преподавание языков должно учитывать и происхождение, и социальные возможности, и настоящие и будущие потребности учеников, в том числе и разного этнического происхождения (Taylor, Sobel 2011). Оно предполагает широкое использование преподавания на основе предметного содержания (Mehisto et al. 2008).

Так, в американских школах уже давно встает вопрос о том, как приспособить учебное окружение к нуждам учащихся с разным языковым и этническим происхождением, как составить эффективные учебные программы для таких учеников (Miramontes et al. 1997). В многоязычных мультикультурных классах не только встречаются разные семейные традиции, но переплетаются судьбы, строятся особые отношения, выясняются позиции и формируются идентичности (Creese, Martin 2003). Разрабатываются специальные программы помощи речевому развитию детей с

иммигрантским происхождением (Tophinke 2003). Перед воспитателями стоит задача в сотрудничестве с родителями познакомиться с разнообразием культур в повседневной жизни, одновременно способствуя развитию как языка окружения, так и семейных языков (Ulich et al. 2001). По статистике, с 2010 г. в США рождается больше детей меньшинства, чем белого большинства: 50,4% детей появляется в семьях латиноамериканцев, чернокожих, азиатов и других меньшинств, в то время как еще в 1990 г. их доля составляла 37%.

Сложный вопрос – как преодолевать исторически сложившиеся предрассудки и шаблоны, перестать приписывать народам и людям определенные свойства. Например, до сих пор фильмы и книги создают часто отрицательный образ индейцев, и американские дети считают, что их следует убивать, потому что иначе они снимут скальп. Иллюстрации в книгах неточны, данные недостоверны. Стереотипные взгляды на коренных жителей встречаются у трех четвертей воспитанников. В школе обычно показывают приукрашенную версию истории, так что белые завоеватели оказываются невиновными в гибели большей части коренных жителей, в то время как для многих индейцев День Благодарения – это память о скорбных событиях прошлого. В книгах и фильмах они часто говорят на ломаном английском и выглядят карикатурно; несмотря на разнообразие форм жилищ, запоминается только типи (вигвам), а из одежды – головной убор из перьев. Чтобы изменить ситуацию, следует показывать индейцев за современными занятиями в современной одежде; воспитывать чувствительность к иной культуре, показывать истинную роль культурных атрибутов. Например, уважение к головному убору, к перьям, к трубке мира, к тотемным столбам, к рисункам цветным песком, использующимся в священных церемониях, должно проявлять в том, что это не предметы для игры и что, переодеваясь, дети не становятся индейцами. Следует читать книги авторов – коренных жителей Америки – в течение всего года, а не только упоминать об индейцах при определенных праздниках, рассказывать истинную историю страны (например, на сайте [www.oyate.org](http://www.oyate.org)) (Moomaw, Jones 2005).

«Справедливость, многообразие, смелость, отзывчивость» – такими словами определяют потребности интеркультурного образования для будущих педагогов финляндские специалисты. С 2012 г. эти курсы уже не являются специализацией, а входят в обязательную часть образования для всех (Tikkanen 2012). Хотим обратить внимание также на недавно созданный нами учебник по интеркультурной педагогике, в котором описывается мировая практика и раскрываются возможности обучения основам толерантности и многоязычного образования (Протасова, Родина 2011).

### **Иммиграция и религия.**

Основной программой увеличения иммиграции остается приглашение, с одной стороны, на высококвалифицированные места (тогда человек, получивший хорошее образование в стране исхода и добившийся признания, приносит свои умения с собой и работает на принимающее общество, которое не платило за его обучение), с другой стороны, на низкооплачиваемую черную работу, которую не хотят делать местные жители.

Интересной страной для исследования остается Израиль, в который переехало на постоянное место жительства значительное количество граждан бывшего СССР. В каком-то смысле Израиль стал лабораторией адаптации постсоветского человека к новым цивилизационным условиям.

В Израиле распространяется реклама абсорбции семей на русском языке для тех, кто хочет начать новую жизнь в активно застраиваемых и экономически развивающихся зонах. Рекламируется современная инфраструктура (учебные заведения, торговые центры, культурная жизнь, парки, близость моря, спортивные сооружения, экскурсии и массовые мероприятия и т.п.). Предоставляются жилье, услуги адвоката, сопровождение при записи в ульпаны (школы, где изучают язык и обществоведение) и на всех этапах адаптации, бесплатные абонементы для занятий музыкой и спортом, консультации при поисках работы и пр.

Проводятся опросы различных групп иммигрантов. В частности, в 2003 г. Институт социальных и политических исследований опубликовал результаты опроса пожилых русскоязычных израильтян (Э. Фельдман, И. Шлирмензон, Ю. Евсюков), согласно которому ответили на вопросы анкеты 18,2% людей старше 60 лет и 81,8% младше 60 лет. Констатируется, что 57,9% подтолкнул к переезду в Израиль отъезд детей, 19,3% - желание жить на исторической родине, 13,1% - ухудшающееся экономическое положение в стране выезда, 17,2% - нараставший антисемитизм и экстремизм, 16,6% - отъезд близких родственников и друзей. Оценивают свой переезд как положительный шаг 80,1%, как отрицательный - 4,3%, не знают, что сказать, 15,6%. Отмечают состояние своего здоровья как улучшившееся 14,3%, как ухудшившееся 47,1%, как не изменившееся 38,6%, однако с переездом изменение в состоянии здоровья связывают 19,3%, а частично с переездом - 10,0%, не связывают с переездом 38,6%, не ответили 32,1%. Большинство переехавших (66,4%) наблюдались у терапевта, у других специалистов - от 13,6% у кардиолога до 0,7% у психиатра. Респонденты считают, что из изменившихся условий жизни особенно отрицательно воздействуют на их настроение утрата прежнего круга друзей и приятелей (25,0%), утрата прежнего, более активного образа жизни (15,7%), невозможность заниматься любимым делом (7,1%), ухудшение материального положения (11,4%), смена климата и природного окружения (23,6%). Из других негативных факторов упоминались теракты (10,0%) / безопасность (8,8%), отсутствие жилья (6,4%), возраст (2,9%) и в меньшей степени другие, однако 16,4% считали, что все нормально.

В 2011 г. сайтом NEWSru.co.il был проведен опрос с целью составления портрета читателя, и в нем приняли участие больше двух тысяч человек. Оказалось, что таковым является мужчина 49 лет, женатый и имеющий детей, светский, имеющий высшее образование. Среди респондентов около 86% живут или раньше жили в Израиле в среднем 17 лет, около 74% владеют ивритом и больше половины свободно читают на иврите, примерно 60% владеют английским,  $\frac{3}{4}$  работают (пенсионеров менее 15%) в сфере высоких технологий (17,7%), промышленности (13,9%), имеют свой бизнес (6,3%), домохозяйки (6,1%), заняты в здравоохранении (6,0%), образовании (4,9%), науке (4,2), имеют доход 6,5-7 тысяч шекелей в месяц, что соответствует среднему доходу по стране. Читатели обычно заходят на сайт несколько раз в день и просматривают несколько статей, прежде всего, новости Израиля и Ближнего Востока, затем мировые и экономические. Отмечается, что такая же картина наблюдается и для других СМИ.

Согласно опросу (Ханин, Эпштейн 2010), среди тех, кто вернулся в Россию из Израиля сделали это по причинам личного и семейного характера 33,1%, из-за экономических трудностей в Израиле 18,8%, отвечая на выгодное деловое предложение 17,5%, из-за трудностей в процессе культурной адаптации и разницы в менталитете

13,1%, поскольку считают своей родиной Россию 8,8%, не хотят вечной войны 5,6%, из-за одиночества при наличии близких в России 5,6%, вследствие стремления не быть гражданами второго сорта 5,0%, из-за националистичности государства 3,1%, по медицинским показателям 0,6%.

Другие интересные для сравнения с Россией по параметру федерализма страны – США и Евросоюз. Нововведения в российскую образовательную систему приходят чаще из США, что жаль, т.к. в этой стране не лучшая в мире система образования. Что касается Евросоюза, то интересно вспомнить, кто заложил его основы. Создателями Евросоюза считаются Жан Монне (1988-1979), французский политик, экономист, прагматический интернационалист, технократ, Альтиеро Спинелли (1907-1986), политик-теоретик, член Еврокомиссии и Европарламента, основатель федерализма, Аристид Бриан (1862-1932), французский государственный муж, лауреат Нобелевской премии мира, провозвестник мирных процессов, Конрад Аденауэр (1876-1967), германский канцлер, архитектор возрождения Германии, Йозеф Бек (1887-1975), люксембургский политик, государственный деятель, Йохан Виллем Бейен (1897-1976), голландский банкир, политический деятель, дипломат, один из создателей ЕЭС, Альчиде Де Гаспери (1881-1954), итальянский государственный деятель, многолетний премьер-министр, Робер Шуман (1886-1963), французский политик, родившийся в Люксембурге, повлиявший также на создание НАТО и Совета Европы, Поль Анри Шарль Спаак (1899-1972), бельгийский политик, первый президент одной из крупнейших европейских промышленных ассамблей – по углю и стали, а также, например, Яльмар Прокопе (1889-1954), финский политик и дипломат, сторонник интеграции Запада в послевоенные годы. Интересно, что сейчас соотношение сил не такое, каким было раньше. В каждой европейской стране есть свои сторонники членства в объединенной Европе, но есть и противники объединения. Испытание на прочность, приведшее к получению нобелевской премии мира 2012 г., еще не обеспечивает будущей стабильности.

Сегодня в Евросоюзе около 3% приверженцев ислама, а к 2025 г. их возможно будет около 10%. Арабские кварталы в Европе могут называться «Еврабией». 13% британских мусульман в возрасте от 16 до 24 лет восхищаются организациями, подобными Аль-Каиде, которые готовы сражаться с Западом, в то время как 38% британцев считают ислам угрозой национальной безопасности; во Франции таких только 21%. Частная католическая школа им. Жана-Батиста де ла Салля, расположенная в северном пригороде Парижа, который принимает ежегодно около 10% из 140 тысяч иммигрантов, приезжающих в страну. Задача состоит, стимулируя интеграцию, создавать гармонию в разнообразии. Только 27% из двух с половиной тысяч школьников – практикующие католики, 25% – мусульмане, 8% – иудеи, 4% – протестанты, а остальные не принадлежат ни к какой конфессии; изучение религии осуществляется по желанию, в основном, они касаются истории и философии; требования традиций питания соблюдаются. Родителей интересует, прежде всего, качество образования, и они готовы платить около 4-х тысяч евро в год за обучение. У школы хорошая репутация, и около 90% выпускников, специализировавшихся на получении профессионально-технического образования, получают работу в течение полугода после окончания; остальных с удовольствием принимают другие учебные заведения ([www.jeanbaptistedelasalle.com](http://www.jeanbaptistedelasalle.com)).

**Межкультурная коммуникации как часть интеркультурной компетентности.**

Один из ведущих специалистов по интеркультурной педагогике в мире – Клэр Крэмш, в книге «Язык и культура» (Kramsch 2008), впервые опубликованной в 1998 г., касается таких вопросов, как взаимосвязь языка и культуры, культурные коды слов, поведение в контексте, соотношение устной и письменной традиций, языка и культурной идентичности. Затрагиваются проблемы определения носителя языка (кто может считаться таковым), качества употребляемой речи (в какой степени проявлять толерантность), различных стилей общения (что приемлемо) и др. В обзорной статье Н. Фрэнсис (Francis 2005) высказывается пожелание о создании особой системы по оценке образовательной политики и планирования для мультилингвальных школьных систем. Обычно вперед выходят социально-политические факторы, однако важно также качество обучения языку и вообще, факторы, способствующие языковому развитию. Сегодня повсеместно стимулируется погружение или предметное преподавание на втором языке (базирующееся на содержании учебной дисциплины, CLIL, Content and language integrated learning Coyle et al. 2010, Ruiz de Zarobe, Jimenez Catalan 2009), одновременно поощряя развитие академических навыков высокого уровня у детей. Старый идеал государства, в котором все говорят на одном языке, неосуществим, и процесс обучения должен учитывать наличие в одном классе учеников с разным уровнем владения языками. При овладении различными речевыми умениями должны приниматься во внимание достижения билингов в каждом из языков (Uccelli, Páez 2007).

Язык оказывается вовлеченным в дебаты о расе и этничности, хотя содержание этих дискуссий со временем меняется. Самые главные разделы, по которым разгорается дискуссия, – это 1) колониализм, империализм и глобализация; 2) формирование национальных государств и меньшинства; 3) язык, дискурс и этнический стиль (Harris, Rampton 2003). Особенности поведения и усвоения родного языка, языка окружения и иностранных языков рассматриваются на основе разных методов, в том числе и массового анкетирования и самооценки (Extra, Yağmur 2004). В некоторых странах собирать данные об этничности или религии запрещено законом (это Франция, Бельгия, Дания, Италия и Испания), однако для проведения успешной политики необходимо иметь четкую статистику. Другой способ улучшить интеграцию иммигрантов – это дать им возможность работать и зарабатывать. Они, разумеется, должны безусловно подчиняться закону, и в этом случае муниципалитеты могут помочь им с изучением языка, жильем, психологической и медицинской помощью. Самоорганизация, идущая снизу, – важный фактор в достижении мира среди этнических групп в разнообразных по составу районах; волонтеры (добровольцы) также проводят среди них тренинги по межэтнической коммуникации, преподают друг другу языки, учат навыкам терпимости и совместного выживания.

Особенности психологии поведения в иной культуре исследуются в эксперименте (Berry et al. 2002). Даются рекомендации относительно процесса аккультурации (Sam, Berry 2006). Среди рекомендаций по обучению в мультикультурной среде – театрализованные постановки произведений художественной литературы, посвященных интеркультурному взаимодействию (Jäger 2011).

Согласно опросу Pew Global, Attitudes project, 49% американцев считают свою культуру выше других, а меньшинство (46%) с ними не согласны. В Германии, наоборот, большинство (52%) не считает немецкую культуру превосходящей другие, а 47% –



считает. В Испании соответствующие цифры 55% и 44%, в Великобритании – 63% и 32%, а меньше всего склонны высоко оценивать свою культуру во Франции: 73% не считают ее особенной, и только 27% с эти согласны.

В связи с активными миграциями любой человек оказывается взаимодействующим со все большим количеством представителей различных этничностей и национальностей. Ему приходится узнавать, как вести себя с ними. Так, вьетнамцев нельзя при встрече обнимать, а латиноамериканцев следует расцеловать в обе щеки (всего два поцелуя), иранке (персиянке) нельзя дарить желтые цветы (символ ненависти), у камбоджийца нельзя доедать все, что лежит на тарелке (это значит, что вы голодны). Хозяин сам должен наполнять тарелки перуанцев и сальвадорцев, корейцам следует назначать время встречи на полчаса позже (т.к. они приходят на полчаса раньше), в гости к китайцам нельзя надевать черное (знак горя). Выходцы из Юго-Восточной Азии должны чавкать за едой, чтобы показать, что им вкусно, а иракцы едят руками (Радышевский 1996). Согласно О. Беловой (2005), в традиционной народной культуре существует стандартная схема для описания чужого: он отличается внешностью (в частности, цветом волос, лица, глазами и зрением, ногами, наличием хвоста, рогов), запахом, цветом крови, болезнями, отсутствием души (или несколькими душами), сверхъестественными свойствами, неправильным поведением и языком. После смерти тело инородца также может обладать особыми свойствами. Для русской культуры часто встречающимися чужими являются немцы, поляки, цыгане, евреи, турки и некоторые другие. Е.Я. и А.Д. Шмелевы (1996), исследуя анекдоты об инородцах, отмечают, что в начале XX в. их главными героями были цыгане, армяне и евреи, а в 1990-е гг. – грузины, чукчи, украинцы, евреи. Герои таких анекдотов наделены характерными чертами, в советское время – определенным отношением к советской власти. Обыгрывается акцент, используются определенные слова, характеризующие речь данного народа. По мнению ученых, анекдоты беззлобные, а русские характеризуются в них самоуничижительно. В эпоху глобализации различия, существенные для предыдущих поколений, стираются, и маленькие народы получают доступ к мировой авансцене, как «Бурановские бабушки». Вообще, успехи социальной политики и вовлеченности в достижения мирового уровня необязательно соответствуют масштабам страны. Так, Олимпийские игры в Лондоне показали, что спорт лучше всего развит в Австралии: по количеству медалей на душу населения эта страна на первом месте; за ней следуют Куба, Белоруссия и Нидерланды.

Конференция в Ижевске показала, что нет принципиальных препятствий к общению между представителями самых разных стран. Всемирная паутина – место, где чувствуют себя «своими» вне зависимости от места проживания и населенности региона. Однако есть еще неравномерности в доступе к этому благу цивилизации. Согласно мировой статистике ([www.internetworldstats.com/top20.htm](http://www.internetworldstats.com/top20.htm)), доступ в Интернет на душу населения выше всего в Исландии – 95%, по использованию интернет-технологий на первом месте Швеция (США – на втором), по числу пользователей – Китай, хотя это только 38,4% жителей страны.

Вышесказанное еще раз подчеркивает, что доступ к образованию, в том числе и интеркультурному, открыт всем. Множественные идентичности сегодня подкрепляются предоставляемыми для реализации возможностями: общением со многими носителями разных языков, как малых, так и всемирно употребляемых, а также интернет-ресурсами для их изучения. Тем важнее становится быть носителем особого знания, в

частности, знания малораспространенного языка, и всячески способствовать его ревитализации и модернизации.

### **Вместо заключения.**

Быть интеркультурно подготовленным и образованным в языковом отношении сегодня – это значит гораздо больше, чем даже 10 лет тому назад. Активные межгосударственные и внутригосударственные связи, миграция населения, повышение уровня обучения иностранным языкам и языкам меньшинств, прежде всего, за счет использования новых технологий, не могут остановить модернизацию, сколько бы противников у нее ни было.

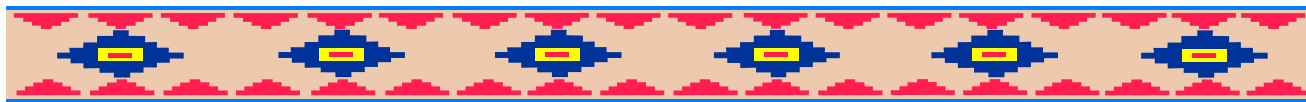
Миграция – постоянный фактор современной жизни, и без его учета невозможно построение эффективного образовательного процесса, от детского сада и до постдипломного повышения квалификации. Знания в этой области, а не домыслы, необходимы врачам, продавцам, парикмахерам и другим работникам сферы обслуживания, не говоря уже о педагогах.

Ответственность за сохранение малых языков лежит не только на их носителях, но и на окружающих: следует посылно включаться в изучение миноритарных языков, использовать их в разных целях, в устной и письменной форме. Иногда достаточно символической поддержки, требуется просто не мешать языковому употреблению, а иногда предпочтительно активно включаться в использование речи. Модернизация возможна тогда, когда языки используются в разных сферах, открыто, в том числе и теми, для кого этот язык не первый, а выученный.

### **Ссылки**

- Белова О. Тело «инородца» // Тело в русской культуре. Сборник статей / Сост. Г. Кабакова и Ф. Конт. – М.: Новое литературное обозрение, 2005. – С. 147–158.
- Попков В.Д. Русскоязычные пространства за рубежом: специфика формирования и основные особенности // Вестник Института Кеннана в России, вып. 19. 2011. – С. 45–56.
- Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Интеркультурная педагогика младшего возраста. – М.: Форум, 2011. – 400 с.
- Радышевский Д. Этнический этикет // Московские новости, № 11, 17-14.3.1996. – С. 40.
- Ханин В., Эпштейн А. Возвращение на родину или трудовая эмиграция? Русскоязычные израильтяне в России // Диаспоры, 2010, № 1, 101-128.
- Шмелева Е., Шмелев А. «Иногородцы» в русских анекдотах // Московские новости, № 11, 17-14.3.1996. – С. 40.
- Эрард М. Феномен полиглотов. . М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. – 384 с.
- Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology: Research and applications. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 610 pp.
- Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 183 pp.
- Creese A., Martin P. (eds.). Multilingual classroom ecologies. Interrelationships, interactions and ideologies. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. – 142 pp.
- Extra G., Yağmur K. (eds.). Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School. – Clevedon: Multilingual Matters, 2004. – 436 pp.

- Ferguson G. Language Planning and Education. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2006. – 255 pp.
- Fought C. Language and Ethnicity. Cambridge: Cambridge University Press. 2006. – 263pp.
- Francis N. Democratic language policy for multilingual educational systems: An interdisciplinary approach // Language Problems and Language Planning, Vol. 29, No. 3, 2005. – Pp. 211–230.
- Gumbel P. The French Exodus // Time, Vol. 169, No. 16, 16.4.2007. – Pp. 18–24.
- Harris R., Rampton B. (eds.) The Language, Ethnicity, and Race Reader. – London & New York: Routledge, 2003. – 367pp.
- Jäger A. Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt: Peter Lang, 2011. – 382 S.
- King K.A., Schilling-Estes N., Fogle L, Lou J.J., Soukup B. (eds.) Sustaining Linguistic Diversity: Endangered and Minority Languages and Language Varieties. Washington, DC: Georgetown University Press. 2008. – 238 pp.
- Kramsch C. Language and Culture. – Oxford: Oxford University Press, 2008. – 135 pp.
- Krauss, M. The world's languages in crisis // Language, 1992, Vol. 68, No. 1. – Pp. 4–10.
- Mehisto, P., Frigols, M.-J., Marsh, D. (eds.) Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. – Oxford, England: Macmillan Education, 2008. – 240 pp.
- Miramontes O.B., Nadeau A., Commins N.L. Restructuring schools for linguistic diversity. Linking decision making to effective programs. – New York: Teachers College Press, 1997. – 336 pp.
- Moomaw S., Jones G.W. Native Curriculum in Early Childhood Classrooms // Childhood Education, Vol. 82, No. 2, 2005. – Pp. 83–87.
- Ruiz de Zarobe Y., Jimenez Catalan R.M. (eds.) Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe (Second Language Acquisition). – Bristol: Multilingual Matters, 2009. – 224 pp.
- Sam D., Berry J. (eds.) Cambridge Handbook of Acculturation Psychology. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 576 pp.
- Skutnabb-Kangas T., Phillipson R., Mohanty A.K., Panda M. (eds.). Social Justice through Multilingual Education. – Bristol: Multilingual Matters, 2009. – 389 pp.
- Spolsky B. Language Management. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. – 319 pp.
- Spolsky B., Hult F.M. (eds.) The Handbook of Educational Linguistics. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2010. – 897 pp.
- Swain, M., Kinnear, P., Steinman, L. Sociocultural Theory in Second Language Education. An Introduction through Narratives. – Bristol: Multilingual Matters, 2010. – 192 pp.
- Taylor, S.V., Sobel, D.M. (eds.) Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter. Bingley: Emerald, 2011. – 250 pp.
- Tikkanen T. Sillanrakentajat // Opettaja, No. 36, 2012. – S. 12–15.
- Tophinke D. Sprachförderung im Kindergarten – Julia, Elena und Fatih entdecken gemeinsam die deutsche Sprache. Materialien und praktische Anleitung. – Weinheim: Beltz, 2003. – 104 S.
- Uccelli P., Pérez M.M. Narrative and Vocabulary Development of Bilingual Children From Kindergarten to First Grade: Developmental Changes and Associations Among English and Spanish Skills // Language, Speech and Hearing Services at School. 2007, V. 38, No 3, 225–236.
- Ulich M., Oberhuemer P., Stoltendieck M. Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung. – Weinheim: Beltz, 2001. – 100 S.



**Федорова Светлана Николаевна**  
**доктор педагогических наук, зав. кафедрой**  
**дошкольной и социальной педагогики**  
**Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола**

## **ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Ключевые слова:** социализация, регионально-этническая направленность воспитания, национальная культура.

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема поликультурной социализации детей в педагогическом аспекте, отмечается ее сложность и актуальность, история развития, степень разработанности в теоретическом и практическом плане реализации, раскрываются особенности реализации задач поликультурного воспитания в учебной деятельности.

В полиэтничном и многонациональном российском обществе особую актуальность и сложность приобретает проблема поликультурной социализации детей. Это объясняется усилением процессов национально-культурного самоопределения народов, расширением миграции населения при отсутствии элементарных навыков межнационального взаимодействия.

Прежде всего, подчеркнем, что идея поликультурности не является продуктом современности, она была предметом научного исследования лучших умов еще прошлого века. Так, Л. Гурлитт, Ф. Гансберг, Г. Шанпельман в это понятие включали этническую и мировую культуры, способствующие развитию общечеловеческого сознания и утверждающие идею единого мира, не допускающего унификации культур. Поликультурность, по их убеждению, связана со свободой духовного развития личности: человек не может глубоко и осознанно овладеть культурой, если ему навязывают чуждые идеи и взгляды, если не обеспечивается развитие его природных сил и способностей. Можно отметить поликультурный характер программы «Пампедия», разработанной великим чешским мыслителем Я.А. Коменским. Существенную часть программы составляют положения о формировании у детей умений жить в мире с другими, выполнять взаимные обязанности, уважать и любить людей. Понятие «пампедия» объясняется им следующим образом: «Пампедия есть универсальное воспитание всего человеческого рода. У греков «педия» означает обучение и воспитание, посредством которых люди

становятся культурными, а «пам» означает всеобщность. Итак, речь идет о том, чтобы обучались все, всему всесторонне» [6: 383].

Идея поликультурности не является новой и для нашей страны. В частности, своеобразным ее отражением является призыв П.Ф. Каптерева о развитии у детей чувства уважения ко всему человечеству: «сколько возможно сокращать в школах мысли о том, что родной народ – единственный носитель истинной культуры, а прочие народы должны быть служебными к данному» [5: 421].

С 1970-х годов широкое распространение в мировой педагогике получает понятие «Поликультурное воспитание» (Multicultural Education), возникшее в связи с реакцией западной части европейского континента на наплыв черных и цветных эмигрантов.

Суть его определялась как «воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языковому, национальному или расовому признаку» [International Dictionary of Education, L., 1977]. При характеристике поликультурного воспитания использовались и другие термины: «мультирасовое», «мультиэтническое», «мультикультурное», «кросс-культурное», «интеркультурное» и т.д. В научный оборот в отечественной педагогике это понятие вошло в 1990-х гг. и, как наиболее близкие к нему по значению, использовались термины «межнациональные отношения», «межкультурные контакты», «кросс-культурные взаимодействия».

В России вопросы многокультурного образования рассматривались такими авторами, как С.Г. Айвазова, А.К. Бабурина, Л.Ю. Бондаренко, Г.Н. Волков, Г.Д. Дмитриев, Л.М. Дробижеева, И.С. Кон, М.Н. Кузьмин, Д.С. Лихачев, К.М. Мартыненко, А.Д. Сахаров, В.А. Тишков и др. Особенно много внимания уделял вопросам межкультурного взаимодействия в этническом, гендерном, языковом, семейном, конфессиональном и девиантном аспектах Г.Д. Дмитриев. Следует отметить, что понятия многокультурный, мультикультурный, поликультурный им используются как синонимы, ибо первая часть этих слов обозначает одно и то же, но имеет разное происхождение – русское, греческое, латинское. В частности он пишет: «В России некоторые исследования данной области знаний получили название мультикультурного или поликультурного образования, однако, легко увидеть, что под этими терминами многие его сторонники имеют в виду полиэтническое или многоэтническое образование. Между тем последнее отражает хотя и важную, но лишь одну сторону культуры человечества и не отражает всего ее многообразия» [3: 8]. Трудно не согласиться со многими идеями и методическими разработками Г.Д. Дмитриева, но, действительное возражение вызывает лишь концепция многокультурности в силу ее объемности и сложности для реализации в условиях современного образования. И может быть более приемлема точка зрения К.В. Романова, говорящего о полицентризме культур в образовании и его связи с полиморфизмом культуры семьи ученика [10: 98]. В то же время, учитывая особую деликатность проблем многокультурного образования, сложно занимать категоричную позицию в оценке тех или иных концептуальных подходов. Ясно одно – вопросы многокультурного образования чрезвычайно актуальны в нынешней ситуации. Недаром в ряде стран многокультурное образование возведено в ранг национальных политик, правительственных и партийных программ.

Созданы научные ассоциации, исследовательские институты и центры, которые ежегодно проводят национальные и международные форумы по проблемам культурного плюрализма. Процедура приема в учебные заведения и крупные компании включает

многокультурный тренинг, по терпимому отношению к многокультурному разнообразию в своем окружении. Этот факт свидетельствует о том, что многокультурность становится неотъемлемой частью профессионализма. Статусы, уставы и положения школ, университетов, правительственных органов, общественных организаций, больниц и предприятий также включают принцип многокультурности, выраженный фразой: «Учреждение не дискриминирует на основе расы, религии, цвета, рода, пола, половой ориентации, возраста, национальной или этнической принадлежности, языковых, физических и умственных различий» [3: 3]. Особое значение приобретает в последние годы вопрос о многокультурности жизни учителя и ученика и выделение полицентрического подхода к школьному образованию и в нашей стране. Он требует позитивного отношения к иным культурам в пространстве школы, для чего вводится понятие «продуктивного ресурса» инаковости, а отношения предлагается строить по принципу «одалживание – предоставление».

В университетах, колледжах и педагогических вузах предмет «Основы многокультурного образования» становится обязательным, т.к. именно учителя способны внести существенный вклад в образовательный процесс по воспитанию людей, свободных от социальных предубеждений, расизма, дискриминации, ксенофобии, ненависти. Цель учителя заключается в обеспечении взаимопонимания разных культур, существующих в классе и школе, с культурами семьи, социальной среды и взрослой жизни. Предметы по многокультурному просвещению учащихся активно вводятся и в программы школьных и внешкольных учреждений, или идет интеграция материала, раскрывающего вопросы культурного многообразия, в уже существующие учебные программы. Расширение исторических, географических и интеллектуальных рамок сравнительного изучения культур, приводит к овладению учеником навыками культурной децентрации, что существенно повышает умение замечать альтернативные мнения, точки зрения. В результате усиливается способность к критическому мышлению и системному поиску продуктивных решений [10: 98].

Актуализация проблем поликультурной социализации связана с низкой толерантностью населения России, со специфическими факторами формирования ее поликультурного пространства (доминирование «западного дрейфа», расширение миграционного процесса), Ослабление внимания общественности к проблеме поликультурного воспитания, наблюдавшееся в последние годы, повлекло за собой усиление межэтнической напряженности. Между тем разработки, ведущиеся в данном направлении, недостаточно полно охватывают эту сложную проблему. Так, мало исследованной оказалась проблема поликультурного образования в Поволжье – полиэтническом регионе с тысячелетней историей [2]. Цивилизационные процессы в этом регионе, расположенном на огромных пространствах Евразии, существенно отличались от древнейших цивилизационных центров в Европе и на Востоке. На протяжении длительного исторического развития в Поволжье складывалась полиэтническая система на основе тюркских, финно-угорских и славянских народов. Ее уникальность в сложности взаимодействия и взаимовлияния многочисленных этносов, имеющих разное происхождение и этнокультурное прошлое, отличающихся по вероисповеданию и языку. Следует отметить, что в последнее время Поволжский федеральный округ (ПФО) стал терять былую привлекательность для внутренних мигрантов и все более превращаться в транзитную территорию на пути «западного дрейфа» [14]. Здесь наблюдалось резкое

уменьшение притока населения востока и севера страны и сокращение иммиграции из стран СНГ, что привело к трехкратному росту общей убыли населения и утрате его преимуществ перед другими округами [12]. В сложившейся ситуации доступными источниками миграции для ПФО стали Средняя Азия и Закавказье, с еще более инокультурным по отношению к коренным народам населением [13].

Между тем, центр стратегических исследований ПФО выявил невысокий уровень терпимости местного населения по отношению к мигрантам. Среди основной массы людей бытует следующий стереотип представлений: 1) иммигранты приехали преимущественно для того, чтобы улучшить свое материальное положение; 2) иммигранты снижают уровень доходов населения тех мест, куда они прибыли, нанимаясь на работу за более низкую оплату и получая пособия от государственных программ социальной помощи; 3) иммигранты создают социальные «проблемы», являясь финансовым бременем для местных жителей, совершая (с большей вероятностью, чем другие слои населения) разного рода преступления, демонстрируя нежелание ассимилироваться в принимающее их сообщество и настаивая на сохранении своих обычаев и традиций, тем самым, нарушая привычный распорядок жизни коренного населения, внося в него смуту и расстройство. Исследование со всей очевидностью выявило этнический характер мигрантофобии, особенно по отношению к переселенцам с Кавказа. Лишь 1,6 – 4% опрошенных горожан не опасались приезда в их город армян, азербайджанцев, грузин, чеченцев.

Процесс вхождения индивида в систему отношений различных народов понимается как межэтническая социализация. Она является важнейшей составляющей общей социализации личности и соотносится с ней как часть и целое. Процесс межэтнической социализации может сопровождаться различными трансформациями этнической идентичности индивида. В полиэтничном обществе человек вступает в сложные противоречивые взаимоотношения со средой ближайшего окружения. Он поставлен перед выбором ориентации на определенные социальные ценности, который может быть сделан по следующим моделям: 1) личностные ценности не субординируются по этническому признаку; 2) отдается предпочтение «своим» этническим ценностям перед «чужими» иноэтническими, но воспринимаются и иноэтнические ценности; 3) «свои» этнические ценности противопоставляются «чужим» иноэтническим и утверждаются посредством принижения последних; 4) признается приоритетность иноэтнических ценностей перед «своими» этническими [4: 225]. То есть, вследствие межнациональной интеграции происходит естественный отбор иноэтнических ценностей или, наоборот, отказ от таковых в целях этнической самобытности.

Для успешной поликультурной социализации необходимы новые подходы к изучению культурных особенностей разных народов, их бытового уклада, жизненных приоритетов, мировоззренческих установок и т.д. Необходимо использовать в поликультурном воспитании детей все возможности учебной работы, ориентируясь, прежде всего на весь цикл гуманитарных предметов. Интегрирование предметов в системе учебно-воспитательного процесса становится необходимым условием формирования интеркультурной компетентности учащихся на основе взаимосвязи национальных и общечеловеческих ценностей. Но проводить эту работу следует не формально, в деловой официальной обстановке, а искренно, с чувством осознанного очень серьезного отношения к делу.

При реализации задач поликультурного воспитания в учебной деятельности можно использовать все типы уроков, классифицированных Ю.К. Бабанским, Б.Т. Лихачевым, М.И. Махмутовым: комбинированные; уроки сообщения новых знаний, их формирования и закрепления; уроки обобщающие, контрольно-итоговые. При этом могут использоваться как традиционные формы их проведения (лекции, семинарские и лабораторные занятия, практикумы, уроки-беседы, уроки-экскурсии, уроки-путешествия, ученические конференции, киноуроки и т.д.) так и инновационные (интегративные уроки, комплексные, проблемные, уроки-тренинги). Педагог должен умело использовать не только теоретический путь поликультурного образования, предполагающий снабжение информацией о сходстве и различиях между культурами, их ценностях, нормах, традиционном образе жизни и т.д., но и практические методы регулирования, предложенные разными исследователями.

Американский ученый М. Шеридо предлагает при разрешении межгрупповых конфликтов использовать метод надгрупповых целей, для достижения которых требуется объединение усилий участвующих групп. Этот метод предполагает работу с малыми группами школьников - представителями различных этнических и расовых общностей. Метод, названный «головоломкой», заключается в том, что материал, задаваемый учащимся, делится на всех членов группы. Чтобы выполнить задание, каждый ребенок должен не только выучить свою часть, но и, объединившись с другими членами группы, восстановить всю информацию, т.е. «собрать головоломку». Таким образом, создаются условия взаимозависимости школьников при выполнении общего задания [11: 276].

Австрийский этолог К. Лоренц самыми мощными силами, противостоящими агрессии, считает: личное знакомство людей разных наций, так как именно анонимность облегчает прорывы агрессивности; воодушевление людей одним идеалом. Он вводит понятие «переориентированная агрессия», которая способна предотвратить социально вредные проявления агрессии. Например, может быть использована культурно-реализованная форма борьбы – спорт.

Педагогу необходимо уметь использовать существующие в мировой практике способы подготовки индивидов к межкультурному взаимодействию. Существует несколько способов повышения межкультурной грамотности и компетентности. Используемые модели различаются в трех аспектах: по методу обучения - дидактическому или эмпирическому.

Дидактические модели основаны на предположении, что понимание культуры приходит со знаниями ее истории и обычаев, необходимыми для эффективного взаимодействия с ее представителями. Напротив, эмпирические модели основаны на убеждении, что больше всего знаний люди извлекают из собственного опыта, например из особого рода активности (симуляционных или ролевых игр) которые созданы для того, чтобы выявить проблемные ситуации при подготовке или в процессе межкультурного взаимодействия.

По содержанию обучения – общекультурному или культурно-специфическому. Культурно-специфический подход обычно информирует учащихся о данной конкретной культуре и о том, как взаимодействовать с ее представителями, или, шире, о специфике культуры. Хотя существует всеобщее согласие относительно того, что представляет собой культурно-специфическое обучение, нет подобного согласия относительно обучения общекультурного. Некоторые авторы считают, что общекультурный подход позволяет



детям изучать себя как потенциального коммуникатора с представителями любой культуры. Другие исследователи полагают, что общекультурное обучение имеет целью улучшить понимание учащимися того, как культура влияет на их поведение [Gudykunst, Guzley, Hammer, 1996]. Представляется, что процесс общекультурного обучения в идеале должен состоять из трех этапов, связанных с осознанием: а) культурной специфики человеческого поведения вообще; б) специфики, характерной для родной культуры; в) значения культурных факторов в процессе коммуникативного взаимодействия [Рот, Коптельцева, 2001].

По сфере, в которой стремятся достичь основных результатов – когнитивной, эмоциональной или поведенческой. Когнитивный подход делает акцент на получении учащимися знаний и информации о культурах и межкультурных различиях. Эмоциональный подход ориентирован на трансформацию установок, связанных с межкультурной коммуникацией, таких как чувства людей по отношению к «иным» (предубежденность, толерантность или активный энтузиазм по развитию близких взаимоотношений). Кроме того, ориентированные на эмоции обучающие программы могут помочь учащимся справляться с неуверенностью и тревожностью в новой культурной среде и таким образом более успешно адаптироваться в ней. Поведенческий подход призван формировать умения и навыки, которые повысят эффективность коммуникации [7:101].

Эффективными для использования являются разнообразные программы культурно-специфического тренинга: тренинг, включающий реальные культурные контакты (семинары – мастерские с групповыми дискуссиями, где обсуждаются ситуации, возникающие при личных контактах представителей разных народов). При проведении подобного рода занятий педагогу следует учитывать наличествующий этноцентризм участников, часто мешающий им избавиться от предубеждений и установить правильные взаимоотношения друг с другом; атрибутивный тренинг, в котором акцент делается на обучении тому, каким образом представители разных народов и культур интерпретируют причины поведения и результаты деятельности. Для подготовки учащихся к межкультурному взаимодействию можно использовать технику повышения межкультурной сензитивности [R. Albert] или, по-другому, культурные ассимиляторы [H. Triandis], состоящие из описаний ситуаций (от 35 до 200), в которых взаимодействуют персоналии из двух культур, и четырех интерпретаций их поведения. И хотя культурный ассимилятор сам по себе является методом когнитивного ориентирования, его часто применяют в тренинговых программах. При проведении межкультурного тренинга педагог ставит перед собой две основные задачи: познакомить обучаемых с межкультурными различиями в межличностных отношениях, что требует проигрывание ситуаций, в которых что-то протекает по-разному в двух культурах; сделать возможным перенос полученных знаний на новые ситуации, что достижимо, если обучаемый знакомится с самыми характерными особенностями чужой для него культуры. Эффективными являются программы общекультурного тренинга с акцентом на осознании самого себя представителем группы или культуры. При этом воздействия идут от обучения индивидов осознавать ценности собственной культуры к анализу различий между культурами и, в конечном счете, выработке умения «проникать» в культурные различия для повышения эффективности взаимодействия [11:293]. Используя психотренинги в качестве средств поликультурного воспитания, педагог должен учитывать следующие принципы их организации:

1. Принцип активности участников группы: в ходе занятий ученики постоянно вовлекаются в различные действия – обсуждение и проигрывание ролевых ситуаций, выполнение специальных устных и письменных упражнений и т.п.

2. Принцип исследовательской позиции: в процессах работы в группах создаются такие ситуации, когда ученикам необходимо самим найти решение.

3. Принцип объективации поведения: в начале занятий поведение участников группы переводится с импульсного на объективированный уровень и поддерживается на этом уровне в ходе их проведения.

4. Принцип партнерского общения: работа в группах основывается на признании ценности личности другого человека, его мнений, интересов. Все решения принимаются с максимально возможным учетом интересов всех участников общения, а не для достижения одной из сторон своих целей за счет интересов других [9:15].

Психотренинги, социотренинги, включающие в себя различные деловые, ситуационные игры, дискуссии, элементы культурных ассимиляторов и т.д., способствуют установлению продуктивного диалога между педагогом и учащимися, формированию отношений активного педагогического сотворчества, сотрудничества и более естественному вхождению в культуры других народов, развитию этнической толерантности. Естественно, что максимально использовать возможности тренинговых программ, педагог может только в сотрудничестве с психологом и, более того, в межкультурном обучении не следует забывать и о традиционных дидактических формах работы. Наиболее благоприятной сферой для формирования этнической толерантности является внеклассная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются границы общения и углубляется их содержание. С этой целью используются все виды внеучебной работы, содержание которых направлено на раскрытие общности различных культур, их ценностей, моральных установок и в целом, на формирование нравственных взаимоотношений между людьми. В программу внеклассной работы по формированию этнической толерантности детей могут быть включены: фольклорные праздники разных народов, галереи портретов национальных героев, вечера при свечах («Мифы и легенды народов мира»), дни национальных культур, брейн-ринги («Обычаи и традиции разных стран»), конкурсы на лучшего знатока народных обрядов, песен, танцев, ученические конференции («Мы – дети одной Земли»), фестивали дружбы, разнообразные экскурсии по культурно-историческим местам, вечера встречи с выдающимися деятелями литературы, искусства, науки; театральные постановки народных сказок, былин, эпических произведений и т.д. «Особое значение для решения задач поликультурного образования имеет общественно-полезная практика учащихся, в ходе которой усвоенные понятия и выработанные убеждения приобретают характер привычных способов поведения и деятельности. Помощь инвалидам и престарелым, детям беженцев, участие в международных программах и проектах помогают развитию уважения к другим народам, странам, способствуют формированию качеств гражданина России» [1; 28].

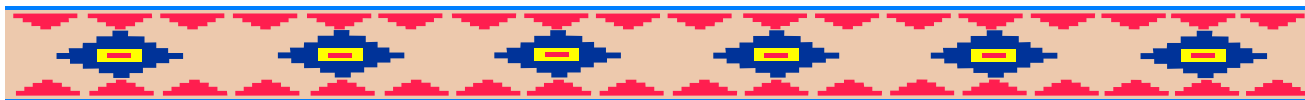
Поскольку поведение педагога служит ролевой моделью поведения для детей, очень важно, чтобы эта ролевая модель служила формированию толерантных характеристик, норм равенства людей всех национальностей, принятию многокультурного разнообразия, уважительного отношения к своему народу. Нетерпимый к своим или инокультурным ценностям педагог вряд ли сможет воспитать у детей гордость за принадлежность к определенному этническому коллективу, толерантное отношение к другим культурам. Он не

сможет стать для детей своеобразным проводником к духовно-нравственным достижениям разных народов, открывающим новые смысловые перспективы в развитии личности.

Несмотря на накопленный в отечественной науке и практике опыт поликультурного воспитания детей, следует признать, что многие педагоги, работающие с многонациональными коллективами учащихся, испытывают серьезные затруднения в управлении межнациональными отношениями, особенно на начальных этапах своей деятельности. В первую очередь, объясняется это недостатками организации этнокультурологической подготовки специалистов в рамках высшего образования, в частности, отсутствием или формальным преподаванием специальных предметов, в ходе овладения которыми осваивались бы формы и методы руководства многонациональными ученическими коллективами. Кроме того, в целом по стране еще не организовано повсеместно (а если и проводятся, то лишь эпизодически) обсуждение и обмен накопленной практикой управления межнациональными отношениями. Многие организации лишь теперь, под влиянием региональной напряженности, начали уделять внимание проблеме изучения национально-психологических особенностей, формам воспитательной работы с представителями конкретных этнических общностей, путям предупреждения негативных процессов, происходящих на национальной почве [8:263]. Анализ современной практики показывает, что сегодня, как никогда ранее, ощутим приоритет толерантной, гуманистически ориентированной, открытой к общению с представителями любых национальностей личности педагога, отличающейся чертами поликультурной образованности.

## **Ссылки**

1. Балицкая, И.В. Поликультурное образование: Уч. пос. – Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2003. – 60с.
2. Даутова, Г.Ж. Развитие поликультурного образования в Поволжье. – Казань, 2004. – 409с.
3. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование. – М.: Народное образование, 1999. – 208с.
4. Исламшина, Т.Г. Кризис полиэтничного общества и возрождение этнических ценностей. – Казань, 1993. – 329с.
5. Каптерев, П.Ф. Избранные педагогич. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 704с.
6. Коменский, Я.А. Собр. Соч.: В 2 Т. – М.: Педагогика, 1982. Т.1. – 656с.
7. Лебедева, Н.М., Стефаненко Т.Г., Лунева О.В. Межкультурный диалог в школе. Кн.1. Теория и методология: Науч. изд. - М.: Изд-во РУДН, 2004. - 195с.
8. Мустафаев, М.Б. Теория и методика развития процесса межнационального общения в учреждениях культуры и образования. – М., 2002. – 426с.
9. Немкова, Е.М. Развитие культуры межнациональных отношений у школьников: Метод. пособие. – Ульяновск, 2003. – 60 с.
10. Романов, К.В. Культурная антропология образования и семья: Монография. – Спб: СпбГУПМ, 2003. – 346с.
11. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. – М.: Ин-т психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320с.
12. Шаповалов, В.О. О категориях культурно-исторического процесса в России // Свободная мысль. – 1993. – №6. – С....
13. Шахнович, А.М. Язык, культура и социализация личности (национально-культурная специфика общения народов СССР). – М., 1982. – 139с.
14. Щедровицкий, П., Градиловский, С., Межуев, Б. Доклад центра стратегических исследований ПФО «Государство и антропоток». – М.: ПФО, 2002.



**Гридин Станислав Валерьевич,  
аспирант кафедры педагогики, Пятигорский  
государственный лингвистический университет, г. Пятигорск**

### **ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ ПРЕДМЕТНАЯ СРЕДА КАК РЕСУРС ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В XXI ВЕКЕ**

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационная предметная среда, ресурс, поликультурное образование, образовательный процесс.

**Аннотация:** В статье рассматривается педагогический потенциал организации учебного взаимодействия учителей и учащихся в информационно-коммуникационной предметной среде поликультурного образования. Информационно-коммуникационная предметная среда поликультурного образования трактуется автором статьи как ресурс поликультурного образования старшекласников в XXI веке при условии обеспечения работоспособности следующих подсистем: информационных образовательных интернет-ресурсов поликультурного образования, современных интернет-технологий, педагогических технологий.

Одним из важнейших явлений, характерных для XXI в., стала конвергенция всех информационных процессов с новейшими технологическими достижениями, в том числе в сфере образования. Повсеместное распространение Интернета позволило педагогам осознать, где и как передовые коммуникационные технологии могут быть подключены к образовательной деятельности, как и насколько доступ к информационным источникам мира в состоянии повысить эффективность выполнения ими обучающей, воспитательной, образовательной функций. И чем активнее происходит интеграция современных интернет-технологий в сферу образования, тем более чётко осознается их роль и значимость учителями и учащимися.

По результатам проведенной «РИА Новости» в 2012 г. всероссийской интернет-переписи школьных педагогов, в которой участвовали 82627 респондентов, 76% учителей отметили, что они убеждены в необходимости использования Интернета в своей профессии, причем более 55% опрошенных вполне устраивает достигнутый ими уровень информационной грамотности [1: 9].

Стремительно развивающаяся информационная революция предъявляет к процессу обучения качественно новые требования. Наиболее важное значение в этой области приобретают современные информационные и сетевые технологии, а также их технические средства. С помощью данных технологий представляется возможным

создание информационной среды поликультурного общения и поликультурного обучения, что непосредственно реализует принцип диалога культур, задает социокультурный контекст и контекст будущей профессиональной деятельности.

Согласно толковому словарю, разработанному в Институте информатизации образования РАО, информационно-коммуникационная среда является совокупностью условий, обеспечивающих осуществление деятельности пользователя с информационным ресурсом с помощью интерактивных средств информационных технологий и взаимодействующих с ним как с субъектом информационного общения и личностью.

В проекции на образовательный процесс мы рассматриваем понятие информационно-коммуникационной предметной среды (среды, наполненной предметным содержанием) как совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучающимися, преподавателем и средствами информационных и коммуникационных технологий, а также формированию познавательной активности обучаемого [2: 13].

Системно-структурная организация информационно-коммуникационной предметной среды поликультурного образования представляет собой совокупность взаимодействующих подсистем: информационных образовательных интернет-ресурсов по поликультурному образованию старшеклассников, современных интернет-технологий, компьютерных средств обучения, педагогических технологий.

Нам представляется целесообразным рассмотреть каждую из подсистем в отдельности. В XXI веке в качестве поставщика новых методик и ресурсов введен в эксплуатацию специализированный Федеральный центр информационных образовательных ресурсов (ФЦИОР), расположенный по адресу: <http://fcior.edu.ru/>. Данный ресурсный центр является системообразующим компонентом единой образовательной информационной среды, обеспечивающим практическую реализацию сервис-ориентированной модели информатизации сферы образования, доступность и эффективность использования, интеграцию и унификацию разрозненных информационно-образовательных ресурсов для всех уровней и объектов системы образования Российской Федерации.

На данный момент каталог сайта ФЦИОР объединяет более 12 000 электронных учебных модулей, созданных для общего образования, и более 5 000 – ориентированных на профессиональное образование. Для удобства загрузки ресурсов ФЦИОР созданы региональные представительства в Краснодарском крае, Саратовской, Томской и Кемеровской областях, республике Башкортостан.

Таким образом, обеспечение работоспособности подсистемы информационных образовательных интернет-ресурсов по поликультурному образованию старшеклассников возможно при создании региональных ресурсных центров по поликультурному образованию и их последующей интеграции в ФЦИОР, который рассматривается нами как ресурсная база учебных и учебно-методических материалов для информационно-коммуникационной предметной среды поликультурного образования.

Для эффективного функционирования информационно-коммуникационной предметной среды поликультурного образования необходимо наличие встраиваемых в среду интернет-технологий, позволяющих организовывать учебное взаимодействие учащихся и учителя в сети.

Одними из наиболее распространенных интернет-технологий, используемых в учебно-воспитательном процессе современных образовательных учреждений являются технологии Веб 2.0. Как правомерно утверждает О.Г. Пронина, технологии Веб 2.0 напоминают огромную корпорацию знаний с привлечением пользователей из разных уголков мира. Данные технологии, по мнению исследователя, являются не только способом предоставления информации, но и предполагают сотрудничество заинтересованных пользователей в образовании информационно-коммуникативных ресурсов [3: 92-93].

В исследовании «Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education» приведены средства Веб 2.0, наиболее интересные, по мнению авторов, для системы образования. Их можно объединить под названием социального программного обеспечения, предназначенного для содействия групповым процессам. К ним относятся блоги, wiki, закладки, системы общественного использования медиа-ресурсов, социальные сети [4].

Технологии Веб 2.0, Вики-технологии позволяют вносить правки в содержание сайта (или только некоторую его часть) любому желающему посетителю сайта. Принцип действия технологии состоит в изменении работы обычных программных продуктов. Повсеместное использование специальных интерфейсов приводит к тому, что привычные приложения начинают работать через браузер. Это означает, что каждый желающий может работать исключительно с веб-приложениями – онлайн-редактором, табличным процессором, органайзером, сервисом хранения закладок, инструментами хранения файлов, прослушивания музыки.

В результате этого достигается полная мобильность пользователя - достаточно иметь доступ к Сети, и можно работать с Сетью точно так же, как с обычным компьютером с установленными на нем приложениями. В этом случае все приложения будут доступны через браузер, а пользователю нужны только операционная система, сам браузер и доступ к Интернету. В результате совместной работы над материалами сайта формирующийся контент остается всегда актуальным и является уже по своей сути не публикацией одного автора, а совместной работой нескольких авторов. В таком случае концепция Веб 2.0 предоставляет возможность обмена знаниями не только от учителя к учащимся, но и между учащимися и от учащихся к учителю. Данное обстоятельство формирует высококачественную образовательную среду, так как у обучающихся появляется возможность при изучении курса задать вопрос не только учителю, но другим экспертам в изучаемой области.

Контент (содержание сайта), созданный по технологии вики, по определению не может считаться завершенным, потому что у пользователей всегда остается возможность его дополнить. Это дает школьнику возможность полностью окунуться в учебно-воспитательный процесс и ощущать себя его субъектом, а не пассивным наблюдателем и исполнителем чьих-то пожеланий.

Благодаря открытости контента социальных сетей и равноправия всех участников, данные сервисы представляют собой интерактивную среду, в пространстве которой пользователи из России могут обмениваться информацией и получать знания о культурах других стран от зарубежных пользователей. В XXI веке, благодаря развитию интернет-технологий, у российских старшеклассников есть возможность общения с представителями других культур, что содержит в себе значительные образовательные

возможности для понимания другой культуры и является необходимым в условиях поликультурного образования в современном мире.

Понятность интерфейса социальных сетей позволяет аудитории сэкономить время, минуя этап адаптации учащихся к новому коммуникативному пространству, которое позволяет выстроить неформальное общение между представителями разных культур. Высокий уровень взаимодействия пользователей обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки аудиторных занятий. Применение в виртуальных учебных группах технологий форумов и вики позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент, что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео - и аудиоматериалов, интерактивных приложений, необходимых для изучения культур других стран.

Социальные сети позволяют формировать деятельностную основу обучения, с их помощью образуется среда поликультурного общения и поликультурного обучения, такие технологии непосредственно реализуют принцип диалога культур, задают социокультурный контекст и контекст будущей профессиональной деятельности, образуют межкультурное пространство, в котором развиваются личностные качества школьников. Поликультурная деятельность в Интернете ведет к актуализации субъектного опыта, позволяет пересматривать стереотипы, отказываться от предрассудков. Социальные сети ориентированы на ситуации аутентичного поликультурного общения, т.е. на ситуации реального межкультурного взаимодействия с представителями других стран.

Большие возможности для организации учебного взаимодействия учащихся в информационно-коммуникационной предметной среде поликультурного образования предоставляет видеохостинг YouTube, позволяющий создавать собственные образовательные каналы. Используя образовательный канал, старшеклассники могут прослушать лекции, получить видеоуроки, узнать о новейших достижениях отечественной и зарубежной науки и техники.

Собственные каналы на YouTube существуют у многих вузов мира, в число которых входят Гарвардский университет и Массачусетский технологический институт. Как справедливо отмечает Владимир Долгов, генеральный директор Google в России «YouTube EDU – это глобальный лекционный зал, где любой человек, которому нужна общая информация об университетских курсах или дополнительные знания по определенному предмету, может посмотреть обучающие видеоматериалы, выложенные самими престижными университетами мира, и даже поучаствовать в их обсуждении» [5].

По результатам проведенной «РИА Новости» в 2012 г. всероссийской интернет-переписи школьных педагогов, среди основных препятствий в использовании Интернета на занятиях и во внеурочное время более 30% респондентов назвали платность образовательных Интернет-ресурсов, низкую скорость соединения, отсутствие персональных компьютеров у большинства учащихся из сельских школ [1].

Нам представляется, что улучшению качества образовательного процесса современной российской школы может способствовать осуществление взаимодействия учащихся и учителей в информационно-коммуникационной предметной среде поликультурного образования на мобильных устройствах, которые могут быть использованы при отсутствии персональных компьютеров у школьников.

Термин «мобильное обучение» относится к использованию мобильных и портативных устройств, таких, как мобильные телефоны, ноутбуки и планшетные персональные компьютеры в преподавании и обучении [6]. Так как компьютеры и Интернет являются в 21 веке необходимыми образовательными инструментами, технологии стали более портативными, доступными, эффективными и простыми в использовании, что открывает широкие возможности применения мобильных устройств для работы в информационно-коммуникационной предметной среде поликультурного образования.

Основной способ использования мобильного телефона - как средство коммуникации. Также возможна организация доступа в Интернет, авторизированный вход учащихся в информационно-коммуникационную предметную среду поликультурного образования, содержащую электронные учебные курсы, тесты, практические задания и дополнительные обучающие материалы (рисунки, фотографии, звуковые и видеофайлы) и обмен электронной почтой в образовательных целях. Таким образом, на всех этапах обучения существует много возможностей для передачи информационных материалов обучающемуся, а также контроль всего процесса обучения и помощь в решении возникающих проблем по реализации поликультурного образования учащихся.

Примером использования мобильных телефонов в образовательных целях является активно развивающийся проект M-Ubuntu, разработанный крупной шведской организацией Learning Academy Worldwide во второй половине 2007 года. В рамках этого проекта была представлена платформа дистанционного обучения, позволяющая создать все условия для получения новых знаний и активного использования новейших информационных технологий даже в отдаленных регионах и странах третьего мира. Особенное внимание разработчики M-Ubuntu уделили обучению с помощью мобильных телефонов, причем воспользоваться такой системой могут не только учащиеся. Специально для преподавателей были разработаны приложения для повышения квалификации, а также программы тестирования и контроля учащихся. Любой учитель, независимо от его местонахождения, используя платформу M-Ubuntu, способен проконсультироваться у профессоров крупнейших университетов [6].

Научные исследования возможностей мобильных технологий и условий их реализации в системе образования активно продолжаются, и на сегодняшний день в России начинает развиваться их практическое применение. Большое количество интернет-ресурсов предлагают учащимся электронные словари, тесты, множество обучающих программ по различным предметам для использования на мобильных телефонах.

Таким образом, можно сделать вывод, что организация учебного взаимодействия учителей и учащихся в информационно-коммуникационной предметной среде поликультурного образования при поддержании работоспособности взаимодействующих подсистем: информационных образовательных интернет-ресурсов по поликультурному образованию старшеклассников, современных интернет-технологий, компьютерных средств обучения, педагогических технологий позволяет участникам образовательного процесса находить контакт с представителями других стран и культур; выводит образовательный процесс за пределы стен учебного заведения; повышает к нему интерес, способствует лучшему усвоению и запоминанию материала благодаря представлению информации в мультимедийном формате.

Использование интернет-технологий в поликультурном образовании старшеклассников обеспечивает условия для создания деятельностной основы обучения.



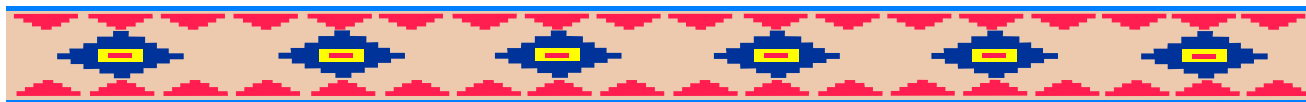
С помощью данных технологий образуется среда поликультурного общения и поликультурного обучения, что непосредственно реализует принцип диалога культур, задает социокультурный контекст и контекст будущей профессиональной деятельности, образует межкультурное пространство, расширяет познавательные способности обучающихся: формирует более широкий взгляд на мир, позволяет им лучше понять окружающий их мир. Это ведет к актуализации субъектного опыта, позволяет пересматривать стереотипы, отказываться от предрассудков.

Реализация идей Веб 2.0 при разработке информационно-коммуникационной предметной среды поликультурного образования может внести в процесс обучения необходимую активность за счет самих обучающихся, дать им возможность осуществить свободу выбора действий. Отсюда новая функция педагогической профессии – сетевой учитель, создающий условия для вхождения личности в поликультурное сетевое образовательное пространство.

Создание поликультурной образовательной среды с помощью интернет-технологий способно внести существенный вклад в развитие системы образования посредством установления сетевого взаимодействия между представителями различных стран и культур с целью обмена опытом разработки и внедрения перспективных образовательных технологий.

## **Ссылки**

1. Что мешает учителю использовать Интернет? // Просвещение, 2012. – № 53.
2. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / Под ред. И.В. Роберт, Т.А. Лавиной. – М.: ИИО РАО, 2009. – 96 с.
3. Пронина О.Г. Использование технологии Web 2.0 в обучении иностранному языку в вузе // Язык и культура, 2010. – № 1. – С. 92-98.
4. Mark van Hammeln, Franklin T. Web2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education. – Режим доступа: <http://190.208.26.22/files/web2-content-learning-and-teaching.pdf>
5. Российские вузы подключились к проекту YouTube EDU – Режим доступа: <http://190.208.26.22/files/web2-content-learning-and-teaching.pdf>
6. Голицина А.Г., Половникова Н.Л. Мобильное обучение как новая технология в образовании. – Режим доступа: [http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V\\_141\\_2011EE.html](http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_141_2011EE.html)



**Хакимов Эдуард Рафаилович**  
**доцент, руководитель Центра интеркультурных исследований**  
**и межнациональных взаимодействий, Удмуртский**  
**государственный университет, г. Ижевск**

### **СОЗДАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА КАК АНТРОПОПРАКТИКА**

**Ключевые слова:** поликультурное образование, создание образовательного пространства, поли-лично-культурное образование, антропопрактика.

**Аннотация:** В статье формулируются вопросы к поликультурному образованию в рамках научного направления антропопрактики. На основе теории создания лично-ориентированного поликультурного образовательного пространства даны версии ответов. Сделан вывод о продуктивности ответов на вопросы антропопрактики для развития теории поли-лично-культурного образования.

В конце ноября – начале декабря 2012 года в Ижевске прошли два крупных научных события: международный симпозиум «Образование и межнациональные отношения: развитие поликультурного образования в аспекте безопасности» [1] и международная конференция «Антропопрактики: исток, энергия, результат действия» [5]. В них было много схожего: ведущие отечественные ученые, зарубежные профессора и неравнодушные педагоги-практики обсуждали в публичных диалогах действительно новые результаты и достижения в педагогике и психологии; педагоги-практики, ученые и представители органов власти спокойно, открыто и доброжелательно проговаривали нерешенные в сфере образования проблемы и задачи; участники в рамках трехдневных конференций повысили свою квалификацию и нашли новые пространства для включения в имеющиеся проекты. Обе конференции работали на задачу укрепления современного «Сетевого Знаниевого Общества» [2] и были по-настоящему эффективными!

Однако в этих конференциях были и принципиальные различия: а) первая – создавала открытое пространство, позволяя участникам быть в разных точках планеты и в любой момент входить-выходить в напряженное мыслительное поле; вторая – задавала закрытое «точечное» место, которое физически втягивало в него участников, заставляя

бросить все дела и с головой погрузиться в мыследеятельность; б) первая – предложила не только участникам, но и всем желающим высокий уровень доступности – смотреть пленарные доклады, процессы проектирования и защит проектов, оценки экспертов в прямом эфире или в записи на русском и английском языках (<http://ieir2012.conf.udsu.ru/video>); вторая – «дразнила» участников и желающих участвовать рафинированной элитарностью ([http://www.anthropopraxis.ru/img/2012\\_12\\_5-7.pdf](http://www.anthropopraxis.ru/img/2012_12_5-7.pdf)); в) первая – ставила целью интеграцию разного в создании первичных идей новых проектов («горизонтальность»), вторая – предполагала дифференциацию мыслителей и практиков в «поучительности» результативных ходов от «слепых блужданий» («вертикальность»).

Эти две разные конференции, следующие одна за другой, сложились для меня источником обсуждения следующей темы: «Личностно-ориентированное поликультурное образовательное пространство как антропопрактика».

Понятие «Антропопрактика» введено в российский педагогический дискурс в 2000 годы. Соединение понятий «Антропос» (греч. «Человек») и «Праксис» (греч. «Действие») стало применяться для обозначения практик культивирования (выращивания) предельного (максимального) выражения «человеческого в человеке» [6]. Для разъяснения этого термина В.И. Слободчиков пишет: «Антропопрактика – это специальная работа в пространстве субъективной реальности человека, которая задаётся пространством человеческих встреч: пространством со-бытийной общности, пространством совместно-распределённой деятельности, пространством рефлексивного со-знания. Именно здесь может происходить осознанное и целенаправленное проектирование таких жизненных и образовательных ситуаций, в которых впервые становится возможным и подлинно личностное самоопределение человека, и обретение им своей субъектности, и авторства собственных осмысленных действий. Здесь, в этом пространстве, возможно становление автономии и самодетерминации человека, его саморазвития и самообразования, а в пределе, говоря словами А.С. Пушкина, — его способности к самостоянию в собственной жизни» [7].

С учетом выступлений Д.Б. Эльконина на конференции по антропопрактикам у меня сложилось следующее представление об основных вопросах этой сферы для педагогической науки:

- 1) Что пробуждает человека двигаться в своем развитии?
- 2) Как обеспечивать сопровождение выборов и наращивания двигающейся (растущей) личности?
- 3) Когда и как оказывать внешнюю поддержку двигающейся, а потому и рискующей личности?

Поиск ответов на эти предельно общие вопросы может побудить теоретиков и практиков сделать следующие шаги в очеловечивании поликультурного образования.

Опишу собственное представление ответов на эти «антропопрактические» вопросы, основываясь на уточненных в симпозиуме [1] смыслы теории создания личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства.

В данной теории «поликультурное» понимается не столько как этно-, религиозно-, гендерно-, профессионально- и др. социально-культурное, сколько как «поли-личностно-культурное», признающее каждую отдельную личность реальным или потенциальным субъектом культуры, то есть культуру-творения (Е.В. Бондаревская, А.Я. Данилюк и др.). Создание личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства опирается на три принципа, которые можно сформулировать на основе складывающихся в педагогике представлений (В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк, А.А. Факторович и др.): а) *расширения образовательного пространства* как постоянного и планомерного территориального увеличения возможностей для образования и самообразования обучающихся; б) *культурного обогащения образовательного пространства* как целенаправленного наполнения образовательного процесса гуманистическими ценностями разных культур (понимая культуры семиотически и включая тексты культурно разнообразных авторов); в) *увеличения открытости образовательного пространства* как роста возможностей выбора или конструирования обучающимися различных образовательных действий и процессов при построении индивидуальных образовательных траекторий – занятия собственного места (А.Я. Данилюк).

В нашем исследовании [10] был сделан следующий шаг: опираясь на сопоставление тенденций поликультурного образования в США и Европейском Союзе, было выведено, что расширение, культурное обогащение и увеличение открытости поликультурного образовательного пространства должно носить двухэтапный характер: а) «Культуро-признающее образовательное пространство», решающее проблему признания культур, уважения к культурной самобытности и равноправия различных групп общества ("Multicultural Education"); б) «Культуро-взаимообогащающее образовательное пространство», формирующее способности к межкультурному взаимодействию, стремлению к интерактивному культурному взаимообогащению с представителями разных культур ("Intercultural Education").

Данные отечественных этнопсихологов (А.В. Сухарев, В.Ю. Хотинец и др.) подтверждают двухэтапность развития поликультурной личности: для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста особая продуктивность выражается в «укоренении» в родной культуре – культурных образцах, инструментах, традициях – «культуро-признание через образование». В подростковом и юношеском возрастах в старшей школе или профессиональном образовании продуктивным становится решение задач культуру-взаимообогащения с представителями других культур, возникновение готовности и способности к межкультурному диалогу и взаимодействию.

Выводы нашей работы [10]: создание личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства призвано на этапе детства предоставить условия для закладки, и позже (само-)формирования у воспитанника Чувства собственного (этно-) культурного достоинства, как носителя и продолжателя культуры, так как отобранная временем культурная традиция является по-настоящему надежным фундаментом гармоничной личности; на этапе юношества и взрослой жизни создание образовательного пространства должно помочь, вовлечь и поддержать человека в само-формировании позиции полноценного субъекта разнообразных

культуротворческих деятельности. Уточню, что речь в поликультурном образовании идет не только об учащих и воспитанниках, но о всех других субъектах образования – педагогов, администраторов, родителей.

Что побуждает человека двигаться в своем развитии и какую роль в этом может оказать специально создаваемое личностно-ориентированное поликультурное образовательное пространство?

Опираясь на системно-деятельностный подход и крылатую фразу А.Г. Асмолова «Индивидом рождаются, личностью становятся, индивидуальность отстаивают» [3], сформулируем, что человек как индивид – стремится удовлетворить витальные потребности («сытость» и «безопасность»), как личность – социальные потребности («общение» и «признание»), как индивидуальность – духовные потребности («мастерство» и «авторство»). Иными словами, основной движущей силой, пробуждающей и побуждающей человека двигаться в своем развитии, являются не только потребности низшего порядка, но и притязания на признание, на мастерство и на авторство. Однако, только освоив определенные виды деятельности до мастерского уровня у него появляется возможность проявить себя как автора – подлинного субъекта культурной деятельности.

Педагоги, организуя себя, учащихся, родителей, общественность для создания личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства (расширения мест, обогащения культурными ценностями, открытия для проявления субъектности), на наш взгляд, должны обеспечивать условия для становления каждого обучающегося не только Мастером, но и Автором: 1) его вхождения в состояние автора, 2) достижения им результатов в целостной и с пониманием деталей, гармоничной (красивой), творческой и эмоционально заряженной деятельности, 3) оценивания им своего результата как нового, гармонизирующего и продвигающего культуру.

Создание личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства, в котором целенаправленно происходит расширение «мест» приобщения обучающихся к культурной традиции и межкультурного взаимодействия, насыщение ценностями этнокультурного признания и культуру-взаимообогащения, возможностей на свое усмотрение входить в разнообразные культурные практики и выходить из них, - превращает образовательный процесс в антропопрактику, если обеспечивает возможности обучающемуся понимать и чувствовать самого себя и разных других по меньшей мере через три образовательных механизма: артикуляции («оречевления»), эмоционально-позитивной со-бытийности («синергии»), наглядного предъявления мыслей и чувств («визуализации»).

Визуализация позволяет обучающемуся выразить собственное понимание сложных понятий и суждений об окружающем мире и себе. Этот образовательный механизм помогает обучающемуся углубиться в сущность процессов и явлений, обеспечивая освоение знаний - возникает «условно-адекватный перевод» (А.Я. Данилюк, Ю.М. Лотман). При этом обучающийся, проявляя собственное творчество, становится понятным для окружающих. Особенно важна визуализация в случаях речевого барьера между представителями разных культур.

Синергия, возникающая в доброжелательном общении и продуктивном взаимодействии обучающихся друг с другом и с другими людьми, становится образовательным механизмом пробуждения и поддержания индивидуального и группового творчества. Порождается не просто взаимный интерес и признание, но и чувство «со-бытийности» (В.С. Слободчиков).

Оречевление обучающимся собственного опыта, особенно при гуманном и заинтересованном внимании педагога, является важнейшим образовательным механизмом интериоризации внешних межличностных отношений во внутриличностные (Л.С. Выготский). Оставление полученного опыта без оречевления приводит к его «соскальзыванию» из мотивационно-ценностной сферы личности, то есть не приводит к полноценному образовательному результату.

Рассмотрение поликультурного образования через призму трех парадигм: трансцендентной, технократической и гуманитарной [10], привело нас к конструированию трех типов образовательных практик, создаваемых в поликультурном образовательном пространстве: от «фольклоризма и мифологии» к взаимодействию с «референтными» для обучающихся людьми, высоко ценящими культурное многообразие и межкультурное взаимодействие (трансцендентная парадигма); от «добавочных» для основного содержания знаний о разных культурах к переструктурированию любых знаний через поликультурную призму (технократическая парадигма); от взаимодействия обучающихся с представителями разных культур на уроках и других учебно-воспитательных формах к межкультурному взаимодействию в широкой социальной действительности (гуманитарная парадигма).

Вопрос, когда и как оказывать внешнюю поддержку рискующей «двигающейся» личности при создании личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства может быть найден в теоретическом поиске и в эмпирических исследованиях. Наши результаты позволяют подтвердить данные социальной и возрастной психологии, что ребенок и подросток имеют устойчивое чувство собственного достоинства, если они ощущают идентичность с «признанной» в сообществе группой или значительную поддержку в случае идентификации с представителем «низко статусной» группы (подтверждается, например, исследовательскими данными субъективного благополучия представителей разных этнических групп иммигрантов, приведенные в работе Н.М. Лебедевой [4]). В юношеском возрасте и старше человек имеет устойчивое чувство собственного достоинства, если он становится Мастером – высококлассно и результативно выполняющим определенные виды деятельности и Автором – самобытным творцом.

Согласно результатам нашего исследования [8], в дошкольных образовательных учреждениях важно включать детей зрителями и участниками в этнокультурные и поликультурные эмоционально насыщенные события, знакомить с отдельными знаниями о «своей» и других культурах и поликультурности, организовывать их взаимодействие, как представителей разных культур во всех формах образовательного процесса. Позже, в начальной школе, важно дополнить эти направления организацией встреч с авторитетными людьми, разделяющими ценности межкультурного взаимодействия,

обучением умению сравнивать и находить общее в культурах разных народов, привлечением детей в межкультурное взаимодействие в разнообразных ситуациях. Также в дошкольных образовательных учреждениях важно содержание образования определять ценностями «заданности» культурных традиций разных народов, «познаваемостью» общего и особенного в разных культурах и «многокультурностью» современного мира с признанием любой культурной самобытности. Позже, в начальной школе, важно строить содержание образования на основе ценностей межкультурного взаимодействия: «Диалог», «Творчество», «Развитие» и др.

При переходе из дошкольных в начальные школьные учреждения важно обеспечить перевод дошкольников из роли участников взаимодействий друг с другом как представителями разных культур на занятиях в роль активных исследователей межкультурных взаимодействий с родителями и другими взрослыми в расширяющейся социальной действительности.

В средней школе важно обеспечить рост открытости поликультурного образовательного пространства как увеличение возможностей для проявления субъектности всех учащихся в выборе и построении собственных образовательных траекторий через обогащение ценностями разных культур и межкультурного взаимодействия, наполнения разнообразными культурными смыслами в пространствах класса и школы, микрорайона, населенного пункта, района и страны. Создание такого поликультурного образовательного пространства обеспечит формирование у учащихся ценностного отношения к культурной самобытности и гармоничной этнической – региональной – общегражданской идентичности, а также ценностного отношения к межкультурному взаимодействию.

В профессиональном образовании важно обеспечить расширение профессионального образовательного пространства в направлении межкультурного взаимодействия студенчества вплоть до глобального (всемирного) диалога; преобладание тенденции культурного обогащения образовательного процесса ценностями «Инновативности» и «Развития» наряду с «общеобразовательными» ценностями «Культурного многообразия» (Плюрализма) и «Культурной самобытности»; рост возможностей сотрудничества в выстраивании собственного профессионального образования: проведения самостоятельных стажировок, практик и исследований, выбора учебных дисциплин и преподавателей и др. В частности [9], при обучении иностранным языкам, использование новых информационно-коммуникационных технологий позволяют реализовать следующие педагогические условия создания личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства: включение всей планеты в «места», где происходят запланированные образовательные эффекты в индивидуальном образовании конкретного студента; обогащение образовательного пространства за счет углубления в культурные ценности своего народа и ценности близких и далеких народов при сопоставлении их; обеспечение открытости образовательного пространства, в котором студент становится творческим субъектом.

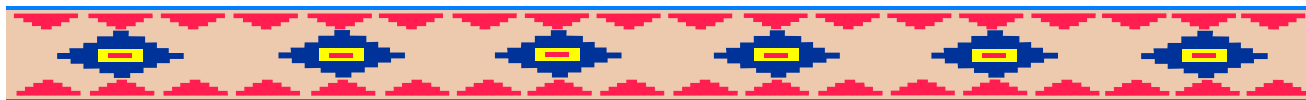
Наша версия ответов вопросы в рамках научного направления антропопрактики позволяет выдвинуть требования к новым образовательным программам личностно-ориентированного поликультурного образовательного пространства: а) эти программы должны приводить к культуру-творчеству студентов – становлению их как Авторов, глубоко осваивающих и по-своему интерпретирующих лучшие теории и практики; б) программы должны обеспечивать межкультурно-взаимобогащающий диалог студентов друг с другом и со своими ровесниками из других культурных традиций; в) в рамках реализации программ студенты должны заслужить признание со стороны широко признанных Авторов разных теорий и культурных практик. Реализация этих требований в образовательном процессе студентов Удмуртского государственного университета будет осуществляться в рамках дисциплин «Общая педагогика» и «Поликультурное образование» через аудиторные занятия, самостоятельную подготовку и Открытый интернет-семинар на сайте <http://interp2013.conf.udsu.ru/>

Таким образом, поиск ответов на вопросы, сформулированные в рамках научного направления антропопрактики, является продуктивным для развития теории и практики личностно-ориентированного поликультурного образования (поли-личностно-культурного образования).

### Ссылки

1. International Symposium on Education and Interethnic Relations (IEIR 2012) / Международный симпозиум «Образование и межнациональные отношения: развитие поликультурного образования в аспекте безопасности». Режим доступа <http://ieir2012.conf.udsu.ru>
2. Välimaa, J. (2011) Проблемы высшего образования в поликультурном и глобализованном обществе. Режим доступа: <http://ieir2011.conf.udsu.ru/english/speakers>
3. Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические аспекты развития личности в историко-эволюционном процессе. — Москва: Изд-во МГУ, 1986 - 96 с.
4. Лебедева Н.М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: уч. пос. - М.: Ключ-С, 1999. - 224 с.
5. Международная научно-практическая конференция «Антропопрактики: исток, энергия, результат действия». Режим доступа: <http://www.anthropopraxis.ru/conference.html>
6. Слободчиков, В.С. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Развитие личности – 2006. – №1. – С. 236—244.
7. Слободчиков, В.С. Антропология образования: её возможность и действительность // Школьные технологии. – 2008. – №3. – С. 3-8.
8. Туктарова, Р.И., Хакимов, Э.Р. Создание поликультурного образовательного пространства в дошкольном образовательном учреждении. Монография. – Ижевск: ГОУ ВПО УдГУ, 2008. – 212с.
9. Хакимов, Э.Р. Модель условий поликультурного образования студентов вузов Удмуртии. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №4. – С. 220-224
10. Хакимов, Э.Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика. Монография. – Ижевск: ФГБОУ ВПО УдГУ, 2012. – 308с.





## ЗА РУБЕЖОМ

**Тройникова Екатерина Валентиновна**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

### СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ГЕРМАНИИ

**Ключевые слова:** международное сотрудничество, поликультурное образование за рубежом, модели поликультурного образования Германии, ключевые характеристики поликультурного образования.

**Аннотация:** рассмотрены причины и этапы развития поликультурного образования в Германии в исторической ретроспективе. Определены и охарактеризованы традиции поликультурного образования Германии и раскрыта его специфика в сравнении с российским поликультурным образованием.

Согласно концепции развития образования ЮНЕСКО одним из механизмов инновационного развития национальных образовательных систем становится международное сотрудничество в области организации эффективной научно-образовательной деятельности. Интенсификация процессов международного взаимодействия и необходимость поиска инновационных ресурсов развития отечественного поликультурного образования активизирует процессы изучения, сопоставления и сравнительного анализа в сфере межкультурной коммуникации, организации поликультурного и мультилингвального образования.

В контексте мировой системы поликультурного образования существует, по меньшей мере, три значимых образовательных традиций: американская, представленная работами М. Байрона, М. Беннета, Дж. Бэнкс и др., европейская, активно развивающаяся в рамках немецкого образования, и российская. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей формирования поликультурного образования Германии, поскольку так или иначе, отечественное образование на различных этапах своего развития испытывало огромное влияние немецкой образовательной традиций и в их тесном взаимодействии в

настоящем прослеживаются перспективные направления развития поликультурного образования России.

На европейском континенте развитие и становление поликультурного образования проходило немного позднее, чем в США и было обусловлено причинами, связанными с усилением потока мигрантов в 60-х гг. XX в. и с начавшимся в 80-х гг. процессом интеграции и объединения Европы. Необходимо отметить, что в отношении Германии корректнее использовать термин «межкультурное образование» (нем. «Interkulturelle Bildung»), что в некоторой степени отражает его нацеленность на глубокое изучение различных типов межкультурной коммуникации, служащего основой для выработки эффективных способов межкультурного взаимодействия.

Философским основанием развития поликультурного образования в Германии явилась позиция великого немецкого ученого А. Гумбольдта: ядро духовного богатства нации образует множество региональных культур, поэтому иная культура является значимой для развития своей собственной [3]. В современной интерпретации культурное многообразие образует не только духовное богатство, но и политическое, экономическое и общественное достояние Германии. Не случайно современный девиз «Германия – страна идей» связан именно с наращиванием поликультурного потенциала страны, потому что только за счёт многообразия можно создать ресурсное разнообразие решения актуальных проблем не только немецкого, но и всего европейского общества. Множество культур формируют ось развития Германии, поэтому многокультурность и многоязычие являются ключевым элементом обеспечения развития всего европейского общества. Это отчётливо проявляется в содержании европейской образовательной политики, которая строится на основании «европейского измерения».

«Европейское измерение» – специальное понятие, которое означает новую тенденцию в развитии всего образования европейских стран: желание создать общее европейское культурно-образовательное пространство, в котором сохраняются культурное наследие многих народов, различные по своему существу культурные ценности и на основе этого развивается европейская гражданственность. В практическом плане европейское измерение реализуется через создание эффективных механизмов поликультурного образования и воспитания гражданина Европы, включённого в полипарадигмальную межкультурную и мультилингвальную коммуникацию. Этому способствуют разнообразные мероприятия на уровне содержания школьного и вузовского образования, содержания деятельности по развитию социального партнёрства (европейские конкурсы, европейские клубы, дни культур, проекты Лингва, Молодежь для Европы и др.), развития многокультурных и мультилингвальных типов учебных заведений (школа Европы, билингвальные школы, билингвальные классы и др.).

Основным механизмом формирования европейского измерения является группа компетенции, касающаяся жизни в многокультурном обществе: способность исследовать поликультурный мир, способность понимать различия и проявлять уважение друг к другу, способность сотрудничать, толерантность и др. Существенный вклад в развитие и реализацию идей европейской образовательной политики, ключевой характеристикой которой является поликультурная направленность, внесли немецкие ученые, работающие

в рамках межкультурного образования. Особенности данного направления в Германии раскрываются при рассмотрении основных этапов его развития, которые представлены следующим образом.

Становление теории межкультурной коммуникации, а затем и системы межкультурного образования в Германии начинается примерно с 60-х годов XX века, что связано с увеличением потока эмигрантов из Турции, Алжира, Туниса и других среднеазиатских и африканских стран. Появление данных научных направлений обусловлено потребностью решения проблемы адаптации прибывшего населения к новым социально-культурным условиям с одной стороны, а с другой – сохранению национальной идентичности мигрантов с тем, чтобы впоследствии они могли вернуться домой. Об этом свидетельствуют исследования таких учёных как Г. Ауернхайма, Ф. Радке, Х. Чок и др., составляющих основу так называемой «Ausländer Pädagogik» («педагогика для иностранцев»).

В условиях возрастания межкультурной напряжённости и участившихся случаев межкультурных конфликтов в 80-х гг. XX века данное направление было подвергнуто критике, поскольку его результаты не отвечали требованиям растущего поликультурного общества Германии. Главная цель межкультурного образования на данном этапе – развитие культурной осведомлённости среди детей, подростков и взрослых в области родной и неродной культуры, создание условий для овладения эффективными способами межкультурной коммуникации и решения межкультурных конфликтов. В крупных университетах Гёттингена, Гамбурга и Мюнхена появляются научные и образовательные направления под общим названием «Interkulturelles Lernen» («Интеркультурное обучение»), занимающиеся рассмотрением вопросов межкультурной коммуникации и её дидактических аспектов. В Берлине, Ганновере, Бонне создаются билингвальные школы, в которых на паритетных началах в практике обучения используются немецкий и другой иностранный язык.

Третий этап развития межкультурного образования Германии связан не только с новым потоком мигрантов с территорий бывшего СНГ, но и с общими интеграционными процессами, охватившими Европу в конце 80-х – начале 90-х гг. XX века. Широкое распространение получают идеи многоязычия, культурного плюрализма и развития европейской гражданственности. Межкультурная компетенция выдвигается в качестве ключевой компетенции европейца. Главными ориентирами развития межкультурного образования становятся принципы равенства и уважения к каждой культуре.

Сегодня межкультурное образование в Германии понимается как социализирующий и интеграционный процесс по вхождению личности в новое культурное пространство [4], основными задачами которого является формирование личности, способной осуществлять межкультурный диалог и противостоять культурной агрессии в ходе её многоязычного и поликультурного образования. Основными принципами межкультурного образования провозглашаются:

- принцип признания культурной относительности и равенства различных национальностей, что требует соблюдение демократических прав человека любой национальности и предполагает наличие в образовательном процессе многообразного культуроведческого и языкового содержания;

□ принцип «открытой и динамичной культуры» определяет поликультурное развитие личности в ходе соизучения ценностных ориентаций и культурных стандартов различных народов;

□ принцип культуроведческой саморефлексии позволяет рассматривать изучение родной культуры, её ценностей и норм как способа культурного самоопределения личности и направляет процесс её поликультурного развития на формирование умений ориентироваться в спектре других культур, а как следствие – умению противостоять культурной агрессии.

На современном этапе выделяются три доминирующие концепции межкультурного образования Германии. Первая концепция основывается на понимании поликультурного развития личности как социального процесса, в рамках которого осуществляется воспитание эмпатии, толерантности, формирование умений сотрудничать и преодолевать, в ходе специально организованного обучения, предрассудков и предубеждений в отношении представителей различных культур [10; 11].

Представители второй концепции определяют генеральную цель межкультурного образования в необходимости преодоления в ходе образовательной деятельности отчужденности между представителями различных культур и изменения восприятия родной и другой культуры [7]. Формирование умений межкультурного взаимодействия происходит на основе проникновения в образ мыслей и мир ценностей родной, а затем другой культуры [9]. Таким образом, основу данной концепции составляет процесс освоения ценностей, культурных стандартов и норм поведения культур-партнёров.

Согласно третьей концепции межкультурное образование рассматривается как «мультиперспективное» многоязычное образование. Понятие «мультиперспективное образование» означает расширение поликультурного видения мира личностью в ходе преодоление своей монокультурной позиции [8]. Достигнуть поставленную цель нельзя в условиях изолированных курсов межкультурной направленности. Она достигается в ходе интеграции социокультурного знания во все предметы учебного цикла и создания многоязычной образовательной среды. Замечательным для данной концепции является рассмотрение культуры как исторического субъекта, который открыт для изменения, следовательно, человек, находящийся внутри данной культуры способен, наряду с культурной самоидентификацией, расширить границы понимания других культур, в том числе через изучение нескольких языков. Примером практической реализации данной образовательной концепции может послужить государственная европейская школа имени Мильдред-Харнака в Берлине, в которой образовательная деятельность осуществляется на основе равнопартнёрских взаимоотношений различных языков и культур.

Методическими доминантами межкультурного образования Германии стала система исследовательских методов (экскурсии, походы, проведение различных социологических опросов и т.д.); аналитических методов (анализ ситуаций межкультурного взаимодействия, фильмов, фотографий, литературы); интерактивных методов (различные игры, где происходит моделирование ситуаций межкультурного взаимодействия и т.д.); методов, направленных на культурную рефлексию (написание биографии, рефератов, сочинений) и т.д.

Отметим, что поликультурное образование в России имеет свои отличительные особенности, которые обусловлены многонациональным характером нашей страны. При стратегическом сходстве теоретических оснований, в двух странах делаются различные акценты в подготовке молодёжи к межкультурному взаимодействию. Анализ межкультурного образования в Германии позволил выделить несколько концепций, которые могли бы оказать положительное влияние на поликультурное образование в России: четырёхступенчатая модель межкультурного обучения Г. Винтера, модель развития межкультурного самосознания Г. Ханвея, дидактическая модель интеркультурного обучения П. Шандлера, дидактическая концепция межкультурного обучения в контексте языкового образования Й. Рохе.

Таким образом, анализ развития поликультурного образования в Германии и России позволил выделить универсальные характеристики поликультурного образования в мировом научно-образовательном пространстве, а именно: формирование у личности представлений о культурном многообразии и необходимости конструктивного взаимодействия различных народностей; осознание места родной культуры для продуктивного саморазвития и эффективной самореализации национальной личности; воспитание толерантного отношения к проявлениям различных культур, бережного отношения к родной культуре; формирование готовности личности осуществлять успешное межкультурное взаимодействие и уметь предотвращать культурные конфликты. Реализация перечисленных функций осуществляется в междисциплинарном содержании поликультурного образования, которое носит культуроведчески и социокультурно-ориентированный, мультилингвальный характер. Организационно-методическими ориентирами поликультурного образования является иерархия культуроведчески и социокультурно-ориентированных методов обучения и проблемных заданий.

### Ссылки

1. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. Москва: «Еврошкола», 2003. 406 с.
2. Утехина А.Н. Стратегические направления развития современного языкового образования // Теоретические и практические вопросы языкового образования: материалы регион. науч.-практич. конф. - Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2003. 316 с.
3. Остен М. Диалог с другими. / Deutschland, №5, 2003. – с. 62.
4. Auernheimer G. Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt, 2003.
5. Banks J. Multiethnic Education: Theory and Practice. Boston, 1981.
6. Banks J. Teaching Strategies for Ethnic Studies. Newton, 1987.
7. Göpfert H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf.
8. Holzbrecher A. Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens. Opladen. 1997.
9. Nieke W. Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen. 2000
10. Renner E. Entwicklung und Erprobung für den gemeinsamen Sachunterricht mit ausländischen Kindern – Szenen aus einem sozialen Lernfeld. In: Frey, H.u.a., 1982.
11. Schmitt R. Kinder und Ausländer. Einstellungsänderungen durch Rollenspiel. Eine Empirische Untersuchung. Braunschweig, 1979.



**Кириянова Анна Александровна**  
**аспирант кафедры педагогики, Пятигорский государственный**  
**лингвистический университет, г. Пятигорск**

## **СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В «НОВЫХ» ШКОЛАХ АНГЛИИ**

**Ключевые слова:** *интернациональное воспитание, образовательный процесс, поликультурное образование, поликультурное и мультилингвальное образование, международное сотрудничество.*

**Аннотация:** *В статье раскрывается значимость теоретического обоснования и практической реализации идей поликультурного образования в «новых» школах Англии. Определены и охарактеризованы образовательные традиции, использование которых позволяет эффективно решать задачи поликультурного образования. Рассмотрены позитивные аспекты английских традиций, позволяющих повысить обучающий и воспитательный потенциал поликультурного образования.*

Актуальность развития поликультурного образования в России и необходимость поиска инновационных ресурсов его развития активизирует процессы изучения и анализа организационных форм поликультурного и мультилингвального образования за рубежом. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей поликультурного образования в «новых» школах Англии, поскольку отечественное образование на различных этапах своего развития испытывало определённое влияние английских образовательных традиций.

В конце XIX – начале XX века в Англии широкое распространение получают идеи многоязычия, культурного плюрализма и развития европейской гражданственности. Межкультурная компетенция выдвигается в качестве ключевой компетенции европейца. Главными ориентирами развития межкультурного образования становятся принципы равенства и уважения к каждой культуре.

Развитие поликультурного образования в данный период характеризовалось изменением самого отношения, иным педагогическим подходом к детям, обязательным

требованием учитывать их потребности, способности, интересы, желания, как в процессе обучения, так и воспитания. Реформаторская педагогика Англии была представлена различными педагогическими концепциями и направлениями.

Наиболее значимыми педагогами-реформаторами Англии по праву считаются Сессиль Редди (1858-1932), Джон Бэдли (1865-1967), Александр Нейлл (1883-1973), Джон Лейн (1902-1970) и многие другие.

В конце XIX – начале XX века начинается развитие билингвального образования: создаются «новые» школы, в которых на паритетных началах в практике обучения используются английский и другой иностранный язык.

Сессиль Редди являлся основателем первой такой «новой» школы не только в Англии, но и в Западной Европе. Его называют «дедушкой движения «новых» школ». Одним из его наиболее известных последователей в организации новых школ интернатного типа стал Джон Бэдли. Оба педагога имели много общего в тех принципах, которыми они руководствовались в своей работе, и методах педагогического воздействия на учащихся. Педагогические концепции Редди и Бэдли, а также основные особенности «новых» школ Англии насчитывают уже более 100 лет. Их успешная работа и учебно-воспитательный процесс не вызывает ни у кого сомнений.

В «новых» школах Англии обучаются дети, которые принадлежат к различным этническим, расовым, конфессиональным группам и социальным слоям, говорят на разных языках, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения. Культурная разнородность состава учащихся заставляет педагогов решать важный для осуществления эффективной профессиональной деятельности вопрос: следует ли в образовательном процессе учитывать культурное многообразие общества и социокультурные особенности учащихся, оставаться нейтральными или игнорировать их [1:55].

Педагогики-реформаторы, Сессиль Редди и Джон Бэдли, как об этом было сказано выше, разработали и реализовали модели «новых школ, которые являются наиболее известными «новыми школами» Европы, хотя и менее всего изученными. Они занимают особое место не только среди интернатных школ данного типа а мире, но и среди школ современной Англии.

Следует напомнить тот факт, что первая «новая» школа Западной Европы была открыта в Англии в Абботсхольме, графства Дерби в 1889 г. известным английским педагогом Сесилем Редди. С идеей создания «новой» школы Редди выступил в то время, когда буржуазная педагогика была вынуждена искать особые пути решения назревших социально-педагогических проблем [6,111]. Редди стремился создать такое учебное заведение, которое в новых условиях готовила бы лидеров и активных граждан государства.

Редди создал ее в противовес известным английским платным школам-интернатам для мальчиков «паблик скулз» (Харроу, Венстминстер, Регби, Винчестер, Итон, Мальборо, Клифтон, Чартерхауз) с их односторонним культом спорта, суровой дисциплиной, подчинению младших старшим и недостаточным интеллектуальным развитием личности. По мнению Редди, несмотря на очень высокую оплату, эти школы не обеспечивали того образования, на которое претендовали родители и сами учащиеся. Таким образом, Редди

решил создать школу, которая воспитывала бы людей нового типа, всесторонне развитых, настоящих джентльменов, имеющих организаторские способности, живущих и бескорыстно работающих на благо других людей [2:127].

Важной чертой «новой школы» было предоставление школьникам из разных стран возможностей не только для учебы, но и для проведения здорового разнообразного досуга на свежем воздухе, игр, спортивных занятий, а также для организации труда и творческих занятий. Так, Абботсхольм имел в своем распоряжении все необходимое для физического труда и здоровой жизни на лоне природы – луга, лес, холмы, пахотные поля, реку, разнообразные мастерские.

Впоследствии в Англии было основано еще несколько школ, работавших по учебно-воспитательной программе абботсхольмской школы-интернат: Клейзморская школа, Вестдаунская школа.

К началу XX века прогрессивно-педагогические идеи Редди вскоре завоевали широкое признание, и под их влиянием педагоги других стран приступили к организации школ подобного типа, но с учетом национальных, экономических и политических особенностей развития своих стран. Всего к началу XX века таких школ в них насчитывалось около 60.

Вторая «новая» школа в Англии была открыта в 1893 году по инициативе бывшего учителя Абботсхольма доктора Бэдли, который был известен как один из замечательных педагогов конца XIX - начала XX века. Именно благодаря ему в 1898 году в Англии впервые было введено совместное обучение мальчиков и девочек в школах интернатного типа.

Еще молодым человеком, 20 лет Джон Бэдли присоединился к Редди в его экспериментальной работе в первой новой школе в Англии. Отец Д. Бэдли, нотариус по профессии, рассчитывал видеть в сыне своего приемника и продолжателя. Однако после окончания Кембриджского университета, он, вопреки воле отца, заняться бизнесом, избрал профессию учителя и занял скромное место педагога и воспитателя Абботсхольмской школы, которая тогда являлась передовым учебно-воспитательным учреждением страны. Вскоре отец Бэдли умер, оставив сыну значительное состояние. Вместо того чтобы использовать это наследство для независимой жизни, продолжить солидное выгодное семейное дело или начать новое, он решил использовать его на создание своей школы. Воодушевленный идеями «нового воспитания» и демократическими идеалами Редди, он чувствовал, что наибольшую пользу он может принести, если учредит школу, основанную на тех же принципах, что и «Абботсхольм». В ней он мог бы осуществить то воспитание, которое отвечало бы потребностям ребенка, а не строилось на старой традиционной дисциплине [3:90].

Д. Бэдли приобрел шестьдесят акров прекрасного ландшафта земли, чтобы можно было поддерживать с ним постоянную связь. Он стремился так организовать учебно-воспитательный процесс, чтобы своей работой оказывать влияние на другие школы. В то же время окружение школы позволяло почувствовать атмосферу свободы и единства с природой и и уединенность деревенской жизни. Джон Хаден Бэдли полагал, что важнее любого объема готовой информации - ум и инициатива ребенка, как в плане



приобретения, так и в плане использования знаний. Поэтому главной задачей своей школы он считал «учить учиться», создавать условия для индивидуального саморазвития и воспитывать детей в духе общинности [4:25].

Рабочий день в Бидэльской школе делился на три составные части: умственная работа – по утрам; физический труд, рисование, игры, спорт – после обеда; хоровое пение, гимнастика и другие занятия – вечером. Вся деятельность Бидэльского воспитательного дома характеризовалась доброжелательной атмосферой, свободной от страха, принуждения и унижения человеческого достоинства: «Лояльность – вот то лучшее и благороднейшее, чем нашу жизнь наполнял Бэдли». Мы учились не для оценок, а для жизни. Нас сделали людьми. Все, чем мы теперь являемся мы обязаны нашему учителю» – вспоминал бывший ученик школы Лаурин Циллианус, ставший позднее руководителем скандинавской секции «Лиги за новое воспитание» [5:45].

С момента своего образования движение сельских воспитательных домов заявило о своей непримиримой оппозиции по отношению к предрассудкам общества, духу времени, бездушному механицизму, лживой и развратной жизни больших городов, цивилизации в целом. Движение выражало протест против бытового комфорта, изнеженности, сладкой жизни, разврата, злоупотребления алкоголем и никотином, других атрибутов большого города [6:79]. Критика общества представителями движения имела не только «антицивилизационный» характер, но и общегражданские мотивы. С. Редди резко критиковал общественную ситуацию, когда стремление к господству и жажда равенства пришли в непреодолимый конфликт (все хотят властвовать, но никто не хочет служить), что, по мнению основателя Абботсхольма, «испортило характер среднего англичанина».

Необходимо признать, что «новая» школа является чрезвычайно важным фактором в современной педагогике, что в них подвергаются всестороннему опытному изучению такие жизненные проблемы, как трудовое начало, самодеятельность детей, воспитание социальных инстинктов, детское самоуправление, совместное воспитание и т.д. Что из этих лабораторий, не стесняемых традиционной рутинной и казенной опекой и руководимых нередко людьми самоотверженными, беззаветно преданными детям, бескорыстными, распространялись те идеи и педагогические находки, которые позже использовались для практических потребностей массовой народной школы. Следует отметить, что высокая оценка их деятельности А. Феррьером и другими членами «Международного бюро новых школ» была дана их работе не случайно. Европейские «новые» школы, выросшие под влиянием английских образцов, являются, прежде всего, учреждениями для воспитания сильных духом и телом личностей, творческих, инициативных, способных к самореализации в любой деятельности, которой они занимались: «В этом именно скрывается загадка их громкого успеха», – справедливо писал известный педагог А. Готалов-Готлиб, оценивая роль и значение воспитания в «новых» школах [7:39].

Развитие педагогической науки, совершенствование практики обучения воспитания невозможно без непрерывного творческого освоения прогрессивного наследия, определения в нем того данного, что принадлежит будущему. Деполитизация педагогики, отказ от марксистских догм в воспитании открыли в России путь новым идеям,

концепциям, ценностно-значимым ориентирам, апробированным мировым педагогическим опытом. Гуманистические ценности, накопленные человечеством в ходе исторического развития, способствуют выработке новых взглядов на формирование у подрастающего поколения прогрессивных убеждений, взглядов, жизненного определения.

Начало XXI века характеризуется интенсивными поисками оптимальной модели школы будущего. Эти поиски сопровождаются синтезированием прогностических идей и ретроспективным генезисом широкого спектра продуктивных педагогических парадигм, получивших свое развитие в мире в конце XIX - первой трети XX века. Их сущностно-содержательный потенциал за рубежом нашел свое воплощение в гуманно-демократических концепциях и радикальных реформах учебно-воспитательных учреждений, в создании альтернативных школ, многие из которых в начале XXI столетия представляют собой ассоциированные опытные школы ЮНЕСКО, поскольку гуманистическая педагогика конца XIX - начала XX века, подучившая название реформаторской, имела интернациональный характер [8:64]. Она обусловила и стимулировала педагогическое новаторство в странах Западной Европы, Америки, Японии и России. Ее гуманистическая направленность ярко проявилась в творческом своеобразии инициированных ею концепций и установок. Исследователь Г.Б. Корнетов подчеркивает, что «гуманизм в педагогике - сложное многомерное явление, отражающее реальную диалектику воспитательно-образовательного процесса. Его нельзя свести к простой, но емкой формуле «любовь к детям», хотя без нее невозможен никакой гуманизм. История гуманистической педагогики есть история восхождения к не авторитарному воспитанию свободного творческого человека, способного к саморазвитию и самореализации. Именно поэтому гуманистическая педагогика, выражая многие универсальные тенденции эволюции всемирного историко-педагогического процесса, является прежде всего продуктом Западной цивилизации... Это стало предпосылкой становления гуманистического взгляда на человека как главную педагогическую (и общественную) ценность» [9:16].

Гуманистические идеи, выдвинутые педагогами-реформаторами в конце XIX - начале XX века, детерминировали течения и направления в педагогике, которые исходили из признания ребенка главной ценностью и ставили его в центр учебно-воспитательной работы. Возникшие на этой основе альтернативные школы (загородные интернаты, антропософские, опытные и другие) являются фундаментальным педагогическим наследием. В свете нового педагогического мышления исключительную важность приобретает объективная оценка не только зарубежных педагогических теорий, но и передового опыта школ. Внимание российских ученых к опыту формирования духовности у детей и молодежи, интерес к педагогике сотрудничества, гуманно-личностной педагогике, проблема преодоления авторитаризма, выявления адекватных современным условиям жизни форм и методов обучения и воспитания, поиски путей творческого потенциала и мастерства учителя-гуманиста - все это обуславливает научный и практический интерес к гуманистической педагогике Англии конца XIX - начала XX века. Конструктивный подход к теории и практике образования, обучения и воспитания в Англии рассматриваемого периода вызван историческими условиями - масштабностью

экономических, политических и социокультурных процессов в стране. Англия в эти годы стала высоко развитым государством, вступившим в империалистическую стадию развития. Бурный рост экономики, научно-технический прогресс обусловил и непрерывное интенсивное развитие просвещения, культуры. Значительных успехов достигла педагогика. Реформаторские течения были направлены против гербартианства и авторитаризма в обучении и воспитании, против схоластической школы, ее оторванности от жизни. Широкое распространение получили теории, выдвигавшие требования свободного развития личности, подготовки молодого поколения к труду, творчеству, формирования гражданственности, общечеловеческой морали, самостоятельности, самодеятельности. Создавались экспериментальные учебно-воспитательные учреждения, успешно осуществлявшие разностороннее развитие учащихся, воспитание их на основе общечеловеческих ценностей. В центре учебно-воспитательной деятельности в них находился ребенок, его личность, интересы, склонности, желания. Такой подход к обучению и воспитанию требовал принципиально иного, активного взаимодействия учителя и ученика. Из авторитарного «ментора» учитель превращался в организатора разносторонней деятельности учеников в целях развития их сил и способностей [10:12].

Представители гуманистической педагогики Западной Европы конца XIX - первой трети XX века Л. Гурлитт, И. Глезер, Б. Отто, Ф. Гансберг, Г. Шаррельмапн, А. Лихтварк, Г. Кершенштейнер, Г. Гаудиг, В. Лай, Г. Литц, Г. Винекен, П. Г'ехеб, Р. Штайнер, П. Пстереен и другие не только подвергли острой критике гербартианскую авторитарную педагогику, современную им начальную и среднюю школу как не удовлетворявшую жизненным интересам народа, но и разработали аксиологические основы педагогики, переориентированной на свободное развитие личности, на следование гуманистическим традициям воспитания эпохи Возрождения и Просвещения [11:59]. Образование они считали ведущим средством формирования гуманной личности, а личность рассматривали как наивысшую ценность общества.

Важной традицией английской «новой» школы является использование в обучении и воспитании детей и молодежи идей этнопедагогики, т.е. опора на сложившийся у разных народов опыт подготовки подрастающих поколений к жизни на основе этнической культуры. Надо отметить, что в Англии этническая культура играет особую роль в формировании культурной идентичности личности. Этнос, как социальная и психологическая общность, и сейчас, в 21 веке, выполняет важные для многих англичан функции: задает общие жизненные ориентиры посредством воспроизводства в новых поколениях культурных традиций, нравственных ценностей, норм поведения, обеспечивает чувство психологической защищенности и душевного комфорта на основе принадлежности к определенной группе.

Педагоги, работающие в рамках гуманистической парадигмы образования, считают, что школа должна не только опираться в обучении и воспитании на культурные особенности учащихся, но и рассматривать их как культурный капитал растущего человека, позволяющий ему становиться более образованным и совершенным [12].

Если в конце XX века многих педагогов приходилось убеждать в важности использования новых подходов в решении проблем, связанных с культурным

многообразием школы и общества, то сейчас педагогическое сообщество рассматривает поликультурное образование в качестве важной составной части общего образования. Вместе с тем, в ходе разработки и реализации идей поликультурного образования многие педагоги столкнулись с трудностями как теоретического, так и практического характера. Подводя итог сказанному, хотелось бы подчеркнуть, что идея культурной полифонии и многоязычия до сих пор остаются стратегическими ориентирами развития не только английской, но и всей европейской образовательной политики.

Подводя итог сказанному, хотелось бы подчеркнуть, что идея культурной полифонии и многоязычия до сих пор остаются стратегическими ориентирами развития не только английской, но и всей европейской образовательной политики.

### Ссылки

1. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С. 3-10.
2. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999.
3. Певзнер М.Н. Реформаторское движение в педагогике Западной Европы конца XIX – начала XX века: монография. Новгород: НовГУ Ярослава Мудрого, 1996.
4. Валеева Р.А. Гуманистический воспитательный опыт реформаторских школ Европы первой половины XX века. Казань, 1966.
5. Петрова Е.Д. Бидельская школа в Англии. Новочеркасск, 1913.
6. Поштарева Т.В. Теория и практика формирования этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде. – Ставрополь: Литера, 2006.
7. Banks J. Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. – Boston, 2006.
8. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Еврознак, 2002
9. Д. Бэдли Совместное воспитание и его влияние на характер // Русская школа. – 1909. – №10. – С.60.
10. Образцова Л.В. Альтернативные школы: Марбург: Изд-во Магбургской лаборатории «Макаренко-Реферат», 2003. С.122
11. Иванов Е.В. Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети 20-го века: диссертация к.п.н. - Спб, 1997.
12. Поляк Г.Б. Новая школа на Западе. М., 1981.



**Строкова Светлана Анатольевна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики и  
второго иностранного языка, Дальневосточный  
государственный гуманитарный университет, г. Хабаровск**

**СТРАТЕГИИ РАЗРУШЕНИЯ СТЕРЕОТИПОВ О СОИЗУЧАЕМЫХ КУЛЬТУРАХ В  
УСЛОВИЯХ ЯЗЫКОВОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ  
(на примере Австралии)**

**Ключевые слова:** стереотип, стереотипизация, соизучаемые культуры, диалог культур, культуроведческое задание.

**Аннотация:** Опираясь на собственный практический опыт преподавания английского языка в вузе, автор делает попытку представить некоторые методические приемы разрушения стереотипов о различных англоязычных сообществах (на примере Австралии). Приводятся различные толкования понятия «стереотип» в современной научной литературе, а также обосновываются опасности стереотипизации сознания студентов в условиях иноязычного учебного общения. Раскрывается типология проблемных культуроведческих заданий, которые способствуют развитию у студентов культуры восприятия национально-специфических особенностей образа и стилей жизни в культурных сообществах, функционирующих в странах изучаемого языка.

В настоящее время в условиях расширяющихся контактов между культурами при возможности реальной коммуникации с представителями иных культур проблема взаимопонимания приобретает особое значение, так как неприятие политических и культурных особенностей, традиций, ценностей может привести к социальным конфликтам, а добровольное подчинение одной культуры другой – к потере национальной самобытности. Не вызывает сомнения и тот факт, что развитие способности воспринимать и сопереживать чужому культурному опыту в свою очередь ведет к более точному осознанию границ собственной культуры, росту национального самоуважения и самосознания [6, с. 7].

Практика показывает, что в контексте возрастающей поликультурности современного общества особую важность приобретают поиски новых подходов к

воспитанию и образованию личности, способной вести диалог с представителями других культур. Идеи диалога культур, представленные в теоретических исследованиях, составляя философскую основу гуманитарного образования в целом и языкового в частности, воплощаются в концепции социокультурного образования средствами иностранного языка [7]. Это означает, что в фокусе методических моделей оказывается мир культурных сообществ в их взаимосвязи. В контексте диалога культур взаимопонимание как педагогическая проблема приобретает междисциплинарный ракурс и подразумевает рассмотрение иностранного языка (ИЯ) уже под более широким углом зрения, а именно, не только как средства передачи культурного опыта его носителей, но и как средство общекультурного объединения людей.

В связи с этим возникает задача подготовки творческой личности к жизнедеятельности в поликультурном, многоэтническом пространстве. Не случайно в последние годы появляется огромное количество иноязычной литературы по страноведению/культуроведению не только Великобритании и США, но и Австралийского содружества. Однако если информационное содержание и ценностное наполнение рассматриваемой литературы не анализируются в дидактических целях; если не продумывается соответствующая система упражнений, то в результате, как показывает практика, литература подобного рода может быть источником дезинформации и ложной стереотипизации сознания обучаемых. В частности, это касается интенсивной стереотипизации публицистической, а также различного рода развлекательной литературы, которая затем превращается в дидактическую стереотипизацию.

Для того чтобы лучше понять социализирующее влияние этого процесса на развитие личности студентов в учебном процессе, обратимся непосредственно к самому понятию «стереотип» и его значению в современной справочной литературе. В большинстве случаев понятие «стереотип» трактуется как эмоционально окрашенные (чаще всего негативно или отрицательно), обладающие высокой чувствительностью стандартизированные представления/образы об этнических/социальных группах людей, в которых каждый человек рассматривается как носитель одних и тех же наборов ведущих характеристик, приписываемых любому члену данной группы безотносительно его реальных качеств.

Сам феномен «стереотип» рассматривается не только в работах лингвистов, но и социологов, этнографов, когнитологов, психологов, этнопсихолингвистов [5, 6, 9, 10, 11 и др.]. Представители каждой из названных наук выделяют в стереотипе те его свойства, которые они замечают с позиций своей области исследования, а потому выделяются социальные стереотипы, стереотипы общения, ментальные стереотипы, культурные стереотипы, этнокультурные стереотипы и т.д. Например, социальные стереотипы проявляют себя как стереотипы мышления и поведения личности. Этнокультурные стереотипы - это обобщенное представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ.

Итак, стереотип — это некоторый фрагмент концептуальной картины мира, ментальная «картинка», устойчивое культурно-национальное представление (по Ю.Е. Прохорову, «суперустойчивое» и «суперфиксированное») о предмете или ситуации.

Известно, что в ряде случаев в результате обобщений происходит искажение реальных образов, ведущее к формированию стереотипов как «определенных абстрактных фрагментов обобщенного образа страны, нации, культуры и языка» [10, с. 17-24]. По мнению В. Елистратова, стереотипы являются составляющими мифа о культуре как «недостовверные сведения, созданные воображением, в которые верит большинство» [10, с. 16]. Этой точки зрения придерживается и Б.Г. Мосалев, который отмечает, что мифы состоят из стереотипных представлений, которые искажают реальную картину мира, но создают ощущение ее целостности, при этом «миф» как способ осмысления социокультурной реальности понимается как один из способов самоидентификации [2].

Примерами ложных представлений об Австралии могут служить стереотипные высказывания типа:

"Few Aborigines live in a traditional tribal lifestyles these days"; "Australia's people are city dwellers"; "Австралиец и мухи не обидит, но, завидев паука, он тут лее задрожит и без раздумий прихлопнет его. Арахнифобия (боязнь пауков) - чуть ли не общая черта характера"; "Australians are proud of the fact that secret ballot was first introduced in Australia"; "Австралийцы ... порой выглядят неуклюжими в обширном районе Южной Азии и Тихого океана, где тон задают Япония, Сингапур, Гонконг, Южная Корея и Тайвань" или "Australian Aborigines still... suffer the effects of alcoholism, violence and poverty"; "Australia's prosperity has been founded on it's natural resources ".

Встречаются и другие аутентичные тексты, где можно прочесть об австралийцах буквально следующее:

"Australians are fiercely independent and they say exactly what they think, even if it sometimes sounds rude" или «все австралийцы - жуткие индивидуалисты»; «жители Австралии и Новой Зеландии в своей речи чаще используют низко-нисходящий тон, поскольку по-прежнему испытывают чувство подчинения по отношению к Великобритании»; «австралийцы убеждены, что если человек кажется хорошим, то он наверняка плохой»; «если же вы хотите понравиться, то ведите себя нагло, вызывающе и ходите с хмурым видом»; «оскорбления в Австралии - это ласка»; «в этой стране эксцентричность, при условии, что она истинная эксцентричность, считается достоинством, имеющим право на существование»; «во главе списка жизненных ценностей у австралийцев стоит непоколебимая вера в их собственную индивидуальность»; «австралийцы ничего не знают о других странах, за исключением тех, кто родился за рубежом, остальным до международных дел нет никакой заботы, и за рубежом они выезжают редко» .

В мире существует достаточно устойчивый стереотип австралийца - «сельский житель, лихой наездник, неумоимо объезжающий свои владения и целиком погруженный в дела Матери-Земли» [1, с. 42]. Это представление еще живуче и потому, что Австралия уже с 19 века неизменно является одним из крупнейших поставщиков сельхозпродукции на мировом рынке.

Это в свою очередь приводит к тому, что у обучаемых при использовании подобной литературы без соответствующего социокультурного анализа аутентичных текстов могут сформироваться ложные представления об образе жизни в Австралии, особенно в том

случае, если их не учат технологии опознания искаженных стереотипов в иноязычном тексте [8, с. 196–202]. Существующие стереотипные представления о национальном характере австралийцев создают основу для порождения культурных стереотипизированных иллюзий в отношении современной Австралии.

Одним из методических средств изживания у обучаемых неверных взглядов и представлений о соизучаемых культурах являются, на наш взгляд, специальные фрагменты исторического знания, а их анализ на предмет того, как протекали бы наблюдаемые явления, если бы те или иные оказавшиеся позже ложными утверждения были истинными, способствует формированию критического стиля мышления, глубокому усвоению культуроведческого материала. Важным средством включения студентов в критически-рефлексивную деятельность является создание ситуаций, сталкивающих их с необходимостью анализа роли и выявления степени влияния различных факторов на характер протекания исследуемого явления или факта культуры

Для того чтобы культуроведческая информация стала предметом проблемного обсуждения, она должна пройти предварительную обработку. Необходимость подобной обработки вызывает появление таких звеньев, как ее интерпретация и сопоставление с российской действительностью. После того, как культуроведческая информация выделена и воспроизведена, закономерным представляется подведение студентов к вопросу: почему все так своеобразно сложилось, иными словами должны быть выявлены и объяснены причины изучаемых явлений.

Здесь возможно нахождение либо контрастивного, либо тождественного в явлениях, событиях, поступках. Подход к выявлению контрастивного / тождественного может быть разным, например, с точки зрения этики, нравов или просто соображений удобства. Так, для австралийца непривычна фраза «дует северный ветер и будет снег», «птицы улетают на юг зимой» и т.д. Понятие «восток» (East, the Far East) ассоциируется в Австралии с «севером» (the Near North), Рождество и Новый год с самым жарким временем года, периодом летних отпусков и школьных каникул, начало учебного года с февралем (обычно 1 февраля). Сравнение может послужить источником для возникновения проблемных вопросов, таких, которые не предполагают однозначных решений, связаны с субъективными оценками и могут вызвать спор/дискуссию.

Так, например, для продвинутого этапа обучения студентов языкового вуза (3 – 4 курс) при изучении особенностей образовательной системы Австралии на контрастивно-сопоставительной основе представляется целесообразным предложить культуроведческие задания типа:

выделение базовых культуроведческих понятий, характерных для понятийного оформления речи в соотносимых тематических областях культуры и субкультур (молодежной, социальных страт и др.) Австралии;

раскрытие социокультурных аспектов понятийного содержания компонентов тематического поля «Формальное и неформальное образование в Австралии» (The Australian education system; Primary School, Secondary (or High) School, Vocational Education and Training, Higher Education (University); public (government funded); secondary education; compulsory schooling; School Certificate (SC); Higher School Certificate (HSC);



## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2012/2

Adult Migrant Education Program; long day care; area school; central school; consolidated school; district school; feeder school; kindergarten of the air; school through the mailbox; galah session; Australian Education Council; Australian College of Education; bastardization; Capping ceremony; Capping Day; Private Schools Conditional Integration Act; Nuffield Awards);

социокультурный анализ влияния доминирующих в обществе идей на понятийное представление образовательной лексики в лингвистических и лингвострановедческих словарях;

социокультурный анализ речевого поведения различных представителей австралийской сферы образования;

построение алгоритма поиска культуроведческой информации в справочной и учебно-справочной литературе;

определение функциональных возможностей различных видов справочной литературы в фиксации культуроведческой информации;

социокультурное сопоставление образовательных систем в родственных англоязычных странах (Великобритании, США, Канады и Австралии), с одной стороны, а с другой – в России и за рубежом;

систематизация языковых стереотипов, характерных для речевого поведения коммуникантов как представителей определенной культуры/субкультуры;

построение алгоритма сбора культуроведческой информации при чтении и прослушивании аутентичных материалов;

написание лингвострановедческих комментариев к аутентичным текстам различных жанров;

сбор банка данных о социокультурных трудностях перевода изучаемых типов текста;

подготовка культуроведческих материалов по родному вузу для молодежных австралийских журналов;

анализ социокультурного фона аутентичных материалов образовательной направленности и их дидактической целесообразности, ролевых игр, культуроведческих проектов;

выделение специфических социокультурных характеристик в речевом портрете носителей языка в условиях дискуссионного общения (на материале аутентичных аудио/видеоматериалов);

моделирование речевого поведения в предлагаемых ситуациях учебного иноязычного общения с учетом социокультурного контекста;

подготовка выступления по культуроведческой тематике, используя цитаты, афоризмы, иллюстративный материал (включая фонографии, плакаты, таблицы, диаграммы, графики), отрывки из художественной прозы, поэзии);

подготовка культуроведческих викторин, ребусов, кроссвордов на материале австралийской культуры.

Таким образом, спектр учебных заданий, направленных на разрушение негативных представлений о соизучаемых культурах и сгруппированных в соответствии с

компонентами процесса культуроведческого обогащения, достаточно широк и может быть представлен следующими типами:

□ определяющие: наполнение культурных универсалий, наличие или отсутствие социокультурных различий, сигналы непонимания в ситуациях контакта культур;

□ аналитические: анализирующие отражение изучаемых особенностей культуры в поведении членов культурного сообщества, развивающие умения культурного анализа и самоанализа с привлечением личного опыта, проведение межличностного анкетирования с последующим обобщением результатов;

□ моделирующие: поведение как представителей иного лингвосоциума (симуляции), так и собственного в ситуациях контакта культур (например, ролевые игры).

Предлагаемая типология культуроведческих учебных заданий представляет собой наиболее общий вариант и предполагает, безусловно, возможность включения других заданий.

### Ссылки

1. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. Москва: «Еврошкола», 2003. 406 с.
2. Джуринский А.Е. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. Учебное пособие. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с.
3. Малаховский К. В. Австралия: время перемен? М., 1988.
4. Мацковский М. Толерантность как объект социологического исследования // Век толерантности. – 2001. – № 3-4.
5. Мосалев Б.Г. Социокультурное многообразие: Опыт целостного осмысления. Автореф. дисс....-дра филос. наук: 24.00.01. М., 1999.
6. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии и Новой Зеландии. М.: Глосса-Пресс. СПб: Каро, 2004.
7. Почепцова Л.Д. Австралийские флористические названия. К вопросу о специфике английского языка в Австралии. Киев, 1973.
8. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль при обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
9. Пустовалова О. С. Методика культуроведческого обогащения иноязычной практики школьников 10-11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка (на материале культуроведения США). Автореф. дис. ... к. п. н. М., 2001.
10. Сафонова В.В. Языковая педагогика в зеркале мировых тенденций развития языкового поликультурного образования. // Сборник трудов. – Брест: БрГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – С. 17 – 29.
11. Сафонова В.В. Поликультурная компетенция в контексте многоязычного образования. // Сборник статей. – Хабаровск: изд-во ДВГУ, 2009. – с. 287 – 298.
12. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Издательство политической литературы, 1992. – 542с.
13. Строкова С.А. Методические аспекты построения спецкурса "Australian Cultural Studies" для студентов языковых вузов». / Сб. тезисов межвузовской научно-методической конференции. М.: МГИМО, 2000, с. 236 – 239.

14. Строкова С.А. Некоторые вопросы моделирования культуроведческого образования при изучении русского как иностранного (на примере Дальневосточного региона). // Сборник докладов международной научно-практической конференции «Русский язык в меняющемся мире». – М.: МАЭИП, 2006. С. 30 - 41.
15. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США). – М.: Изд-во «Еврошкола», 2003. – 406 с.
16. Yelistratov V. Russia as a myth (the problem of structural and mythological types of the West's perception of Russia) // Russia and the West: the dialogue of cultures.- М., 1995. – 198p. – P. 16-27.
17. Pavlovskaya A. Russia and the West: Stereotypes of perception // Russia and the West: the dialogue of cultures. - М.,1995.
18. Modern Australian Usage by Nicolas Hudson. Oxford, 1993.



**Кожевникова Оксана Вячеславовна**  
кандидат психол. наук, доцент кафедры общей психологии  
Удмуртский государственный университет, г. Ижевск

## **ПОЛИЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН)**

**Ключевые слова:** полиязычное образование, мультилингвизм, интегрированное обучение профильным дисциплинам на иностранном языке.

**Аннотация:** В статье анализируется опыт внедрения модели полиязычного образования в Республике Казахстан, с которым автору удалось познакомиться во время визита в Назарбаев Интеллектуальную школу г. Кокшетау. Описана специфика школ указанного типа и общая система реализации концепции трехязычия в системе образования Республики Казахстан.

На сегодняшний день знание иностранных языков в мире, охваченном процессами глобализации, и в системе образования, трансформирующейся в соответствии с необходимостью интеграции в общемировое образовательное пространство, играет важнейшую роль: несмотря на интенсивное развитие и повсеместное внедрение современных средств коммуникации, основным способом «транспортировки» образовательных услуг остается физическое перемещение субъектов через границу. Согласно Сорбонской декларации 1998 года, «открытое европейское пространство высшего образования несет в себе бесчисленное множество перспектив, несомненно, уважающих наше разнообразие, но требующих, с другой стороны, постоянных усилий по устранению препятствий и созданию условий для обучения и учения, которые усилят мобильность и упрочат сотрудничество» [15: 160]. В Плане действий по развитию мобильности в европейских университетах, поддержанном Советом Европы в 2000 году, в качестве одной из мер по созданию условий для расширения мобильности называется развитие многоязычности, включая изучение соответствующих иностранных языков еще до периода мобильности. В 2005 году Комиссия Европейских сообществ приняла новую рамочную стратегию по многоязычию, обозначив в качестве долгосрочной цели развитие «индивидуального мультилингвизма до тех пор, пока каждый гражданин не будет иметь практические навыки в использовании минимум двух языков помимо своего родного» [16: 4]. Сегодня одним из наиболее распространенных подходов к развитию многоязычия является внедрение в школьную и университетскую

программу дисциплин, преподаваемых не только на родном, но и на иностранных языках, – так называемое, полиязычное образование.

Под полиязычным образованием предлагается понимать целенаправленный, организуемый, нормируемый триединый процесс обучения, воспитания и развития индивида как полиязыковой личности на основе одновременного овладения несколькими языками как «фрагментом» социально значимого опыта человечества, воплощенного в языковых знаниях и умениях, языковой и речевой деятельности, а также в эмоционально-ценностном отношении к языкам и культурам [6: 12]. Кроме того отмечается, что полиязычное обучение представляет собой действенный механизм, способствующий развитию демократического типа мышления и поведения, коммуникативных навыков и толерантности во взаимодействии социальных субъектов [6: 15].

В Российской Федерации полиязычное образование пока не является общепринятой нормой: в отдельных регионах образовательный процесс реализуется на родном и государственном языках; предпринимаются попытки по внедрению интегрированного обучения теоретическим предметам на иностранном языке. В этой связи ознакомление с опытом соседних государств, активно реализующих на практике принципы полиязычного образования, представляется крайне полезным. Так, например, ориентация образовательной системы Республики Казахстан на языковую подготовку граждан соответствует общемировой тенденции мультилингвизма, способствующего академической и профессиональной мобильности граждан [7]. Согласно «Закону о языках в Республике Казахстан», для успешного развития этого суверенного и многонационального государства необходимо обеспечение получения образования «...на государственном, русском, а при необходимости и возможности, и на других языках» [8]. Особую важность языковой подготовки граждан подчеркивает и глава государства Н.А. Назарбаев: «для современного казахстанца владение тремя языками (казахским, а также русским и английским – как языками, на которых говорят во всем мире) – это обязательное условие собственного благополучия» [13]. В «Государственной программе функционирования и развития языков на 2011-2020 годы» обозначено, что к 2020 году 100% выпускников будут владеть государственным языком. При этом не будет ограничиваться сфера применения русского языка. Более того, будут развиваться языки представителей других наций, проживающих в данный момент в республике. Также ожидается, что к 2020 году каждый пятый житель Республики Казахстан будет владеть английским языком [4], доля педагогов, использующих английский язык при обучении, достигнет 30%, а количество школ, предоставляющих образование на трех языках, увеличится с 67 до 1000 [3].

В Республике Казахстан экспериментальной площадкой для внедрения полиязычного (трехязычного) обучения стали Назарбаев Интеллектуальные школы (или Интеллектуальные школы Первого Президента Республики Казахстан), которые были созданы для «апробации и последующего внедрения признанных международных образовательных программ с сохранением лучшей традиции казахстанской школы в систему среднего образования страны» [9]. В настоящее время в Республике Казахстан осуществляют образовательную деятельность шесть школ указанного типа, к 2020 году их число планируется довести до двадцати [3]. Управляющей компанией сети

Интеллектуальных школ Первого Президента Республики Казахстан со стопроцентным участием государства в уставном капитале является акционерное общество «Өркен» созданное постановлением Правительства Республики Казахстан от 13 мая 2008 года № 452. Миссия данной организации – способствовать развитию интеллектуального потенциала нации. Приказом Министра образования и науки Республики Казахстан № 636 от 4 декабря 2008 года на базе первой Интеллектуальной школы Первого Президента Республики Казахстан организована экспериментальная площадка по апробации экспериментальных учебных программ физико-математического направления. Указом Президента Республики Казахстан № 724 от 13 января 2009 года для учащихся Интеллектуальных школ, начиная с 7 класса, учрежден образовательный грант для оплаты обучения одаренных детей в специализированных организациях образования «Интеллектуальные школы Первого Президента Республики Казахстан» [2]. Для организации учебно-воспитательного процесса в Назарбаев Интеллектуальных школах: созданы образовательные программы углубленного изучения математики, физики, химии и биологии; отработаны механизм и система сопоставления качества образования с лучшими образцами международных и национальных образовательных программ; внедрена система отбора педагогических кадров для школ с одаренными детьми и система непрерывного повышения квалификации учителей; изменены принципы организации обучения и роли ученика в нем от пассивного «получателя» знаний, умений и навыков к активному субъекту образовательного процесса; создана инфокоммуникационная система, обеспечивающая организацию учебного процесса, оперативную связь с родителями, доступность информации школьникам, учителям, родителям, администрации.

В качестве основной цели трехязычного обучения обозначено «создание условий для формирования разносторонней личности – человека, владеющего тремя языками на высоком уровне, знающего предметные области на трех языках и умеющего успешно вести диалог в различных сферах деятельности, который в первую очередь ценит свою культуру, также понимает и уважает культуру других народов» [1]. Реализация принципов трехязычного образования идет по нескольким направлениям, среди которых: углубленное изучение языков; внутришкольные курсы для педагогов; привлечение иностранных учителей; командное преподавание; повышение квалификации учителей, как в стране, так и за рубежом; обучающие семинары по таким подходам к полиязычному обучению как, например, CLIL; онлайн обучение учителей языковых и неязыковых предметов; внеклассные мероприятия на трех языках; сдача международных экзаменов. В Назарбаев Интеллектуальных школах в настоящее время реализуется три образовательные модели: первая и вторая модели включают экспериментальные интегрированные образовательные программы естественно-математического направления; третья образовательная модель – это программа Международного Бакалавриата. До настоящего времени осуществлялся отбор для обучения во всех классах Назарбаев Интеллектуальных школ, начиная с первого. Однако с нового учебного года прием учащихся будет вестись только с седьмого класса, так как «двухлетний опыт работы Интеллектуальных школ показал, что существуют сложности при выявлении

одаренных детей, способных к изучению естественно-математических наук, в шестилетнем возрасте» [11: 124].

Во всех Назарбаев Интеллектуальных школах реализуется модель обучения казахскому, русскому и английскому языкам, сохраняя основной язык обучения. В рамках данной модели преподавание предметов начинается на первом языке обучения (казахский, русский – в зависимости от языка обучения школы), затем следует поэтапное введение отдельных предметов на втором и иностранном языках в основной и старшей школах, которое сопровождается использованием методики командного обучения в преподавании предметов и развитием языковых компетенций не только на языковых, но и на других предметах. На казахском языке (для школ с русским языком обучения) преподаются казахский язык и литература, история Казахстана, Казахстан в современном мире, география, основы права. На русском языке (для школ с казахским языком обучения) – русский язык и литература, всемирная история, физическая культура, информатика. На английском языке (для школ с казахским и русским языками обучения) – предметы естественно-математического направления, экономика, предмет «Глобальные перспективы и исследование» и английский язык в старшей школе. Кроме того, с 8-го класса вводится командное преподавание (первый + английский языки).

В двух школах (в городах Талдыкорган и Кокшетау) апробируется модель языкового погружения и интегрированного преподавания профильных дисциплин на английском языке (CLIL). Идея интегрированного обучения теоретическим предметам на иностранном языке (CLIL – Content and Language Integrated Learning) оформилась в 1980-1990-х годах и начала широко внедряться в систему школьного и университетского образования в Европе. Термин CLIL был предложен в 1994 году для общего обозначения «различных методологических подходов, ориентированных на обучение, где внимание уделяется и содержанию, и языку обучения; он используется для описания любой образовательной ситуации, в рамках которой дополнительный (второй / иностранный) язык используется для изучения предмета, а не языка самого по себе» [20: 5]. При этом подчеркивается, что «язык является важным элементом когнитивного развития, и его следует изучать в тандеме с соответствующим содержанием; отделение языка от стимулирующего материала вряд ли будет способствовать значительным академическим достижениям, особенно среди молодежи» [18]. Выделяются различные типы интегративных программ обучения, варьирующие от моделей полного погружения, когда изучение языка рассматривается как побочный продукт усвоения специализированной дисциплины, до моделей, ориентированных, в той или иной степени, на преимущественное изучение языка при меньшей значимости содержательного наполнения [17: 291]. На сегодняшний день CLIL рассматривается в качестве «подлинно европейски-ориентированного подхода» [19: 18], приблизительными аналогами которого называют канадскую практику обучения через погружение (immersion) или американские программы обучения иностранному языку с опорой на предметное содержание (content-based instruction). В Европе основными языками CLIL являются английский и французский, затем, с некоторым отрывом, следует немецкий. К числу предметов, которые преподаются на иностранном языке, относятся

история, география и социально-гуманитарные дисциплины; в некоторых странах к этому списку добавляется математика и биология [19: 18].

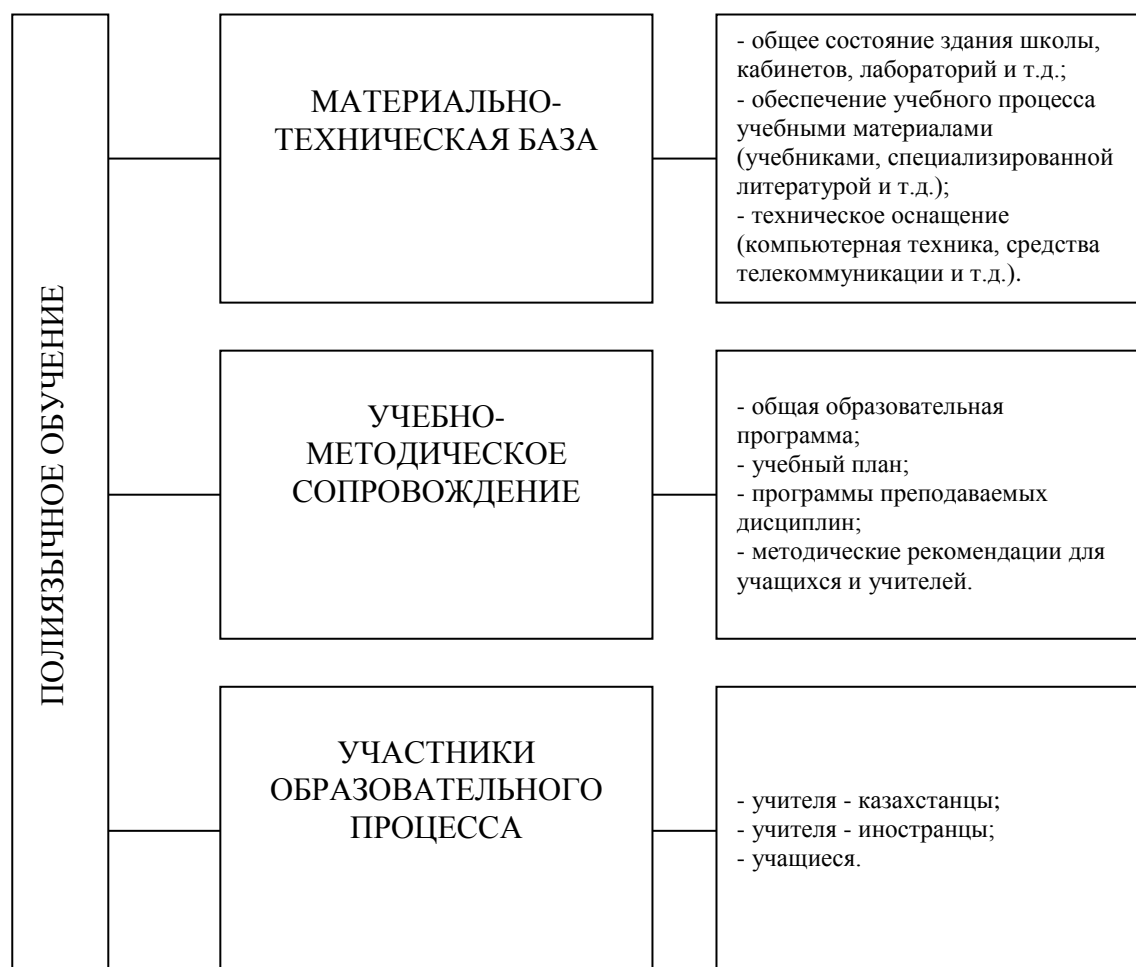
В школах Талдыкоргана и Кокшетау в 1 классе все предметы ведутся на казахском языке. Во 2 классе вводится предмет «Русский язык», в 3 классе – английский язык. В 6 классе добавляется «Всемирная история» на русском языке, в 8-10 классах – командное преподавание математики (казахский + английский), в 9-10 классах – командное преподавание информатики, физики, химии, биологии (казахский + английский). В 11-12 классах добавляются преподавание казахского языка, географии и предмета «Казахстан в современном мире» на казахском языке; преподавание русского языка на русском языке; преподавание математики, информатики, физики, химии, биологии, экономики, предмета «Глобальные перспективы и исследование» и английского языка на английском языке; преподавание литературы на двух языках [1].

В ходе визита в Республику Казахстан в мае 2012 года нам удалось посетить Назарбаев Интеллектуальную школу физико-математического направления в г. Кокшетау, которая была создана в 2009 году. В целом, можно отметить достаточно высокий уровень обученности выпускников данной школы, так, например, в 2011 году в Акмолинской области был отмечен рост среднего балла по ЕНТ за счет участия в тестировании учащихся Назарбаев Интеллектуальной школы г. Кокшетау [5: 75]. В 2011-2012 учебном году в школе работало порядка 130 учителей, из которых пятеро – это иностранные преподаватели английского языка и дисциплин естественнонаучного цикла, проводившие интегрированные занятия на английском языке по математике, физике, химии и биологии для учащихся старших классов. На веб-сайтах Автономной образовательной организации «Назарбаев Интеллектуальные школы» [2] и Назарбаев Интеллектуальной школы г. Кокшетау [10] указано, что особенностью данной школы является углубленное изучение предметов через погружение в английский и казахские языки, а именно: изучение истории Казахстана на государственном языке независимо от языка обучения с 5 класса; изучение казахского языка в классах с русским языком обучения по программам школы с государственным языком обучения с 5 класса / изучение русского языка и литературы в классах с казахским языком обучения по программам школы с русским языком обучения с 5 класса; изучение информатики на английском языке с 5 класса; изучение физики на английском языке с 7 класса; изучение профильных предметов на английском языке с 8 класса по физико-математическому и химико-биологическому направлениям [10]. Нас особенно заинтересовали последние три пункта, связанные с интегрированным преподаванием профильных дисциплин на английском языке. Однако в ходе посещения данной школы было установлено, что преподавание на английском языке осуществляется здесь только первый год и только в старших классах (главным образом, в выпускном 11 классе). Поэтому проанализировать успешность поэтапного внедрения трехязычного обучения в настоящее время не представляется возможным. Кроме того, по всей видимости, данная модель в ближайшее время претерпит некоторые изменения, так как поступление в Назарбаев Интеллектуальные школы будет возможным только начиная с 7 класса [11: 130]. Мы также изучили сборник программ интегрированных элективных курсов по английскому языку, изданный в соавторстве девятью учителями школы [14]. В



этом сборнике содержатся как описания программ дисциплин, предназначенных для преподавания на английском языке учителями-казахстанцами (не носителями языка), так и рецензии на них. Учителями английского языка разработаны программы как для непосредственной языковой подготовки (например, «Деловой английский. 8 класс», «Подготовка к IELTS. 9-11 классы»), так и интегрированные курсы в рамках CLIL-подхода (например, «Математическая мозаика. 5 класс», «Изучение английского языка через физические эксперименты. 8 класс», «Древние города Казахстана. 10-11 классы»). Полученная в ходе посещения Назарбаев Интеллектуальной школы г. Кокшетау информация может быть представлена в виде схемы (модели) (см. Рис. 1):

*Материально-техническая база.* У нас не имеется количественных данных о степени обеспеченности перечисленными техническими и учебными средствами, однако наблюдения, сделанные в ходе посещения школы, позволяют предположить, что материально-техническая база (наличие компьютерной техники для пользования всеми учащимися, интерактивные доски в большинстве кабинетов, высокоскоростной доступ к сети интернет, библиотечный фонд и т.п.) вполне достаточна для реализации полиязычного обучения.



**Рис. 1. Модель реализации полиязычного образования в Назарбаев Интеллектуальной школе г. Кокшетау**

*Учебно-методическое обеспечение.* Из перечисленных в модели компонентов удалось проанализировать только программы элективных курсов, предложенных учителями-казахстанцами для преподавания на английском языке.

К числу достоинств данных дисциплин можно отнести их ориентацию на расширение кругозора и повышение общего интеллектуального уровня учащихся, а также уровня практического владения иностранным языком. Разработанные курсы разнообразны по содержанию и используемым в ходе их преподавания педагогическим технологиям. Вместе с тем необходимо отметить ряд недостатков. Во-первых, отсутствует преемственность дисциплин: систематизация и согласованность их по содержанию позволили бы повысить эффективность расширения словарного запаса учащихся. Кроме того, не вполне понятно, каким образом языковая составляющая данных курсов соотносится с базовым курсом английского языка. Еще одним недостатком, на наш взгляд, является отсутствие общей модели разработки программ элективных курсов. Возможным решением перечисленных проблем может стать внедрение командных форм работы по разработке и реализации программ элективных курсов, преподаваемых учителями-казахстанцами на английском языке, с целью обеспечения их преемственности и согласованности с общим курсом английского языка и дисциплинами, преподаваемыми учителями-иностранцами.

*Участники образовательного процесса.* Учителя: согласно аналитическому отчету «Оценка качества образовательных услуг в Назарбаев Интеллектуальных школах», оценка качества образования учениками и их родителями положительно коррелирует с реализацией программы владения тремя языками. При этом наиболее высоко оценивается уровень преподавания на русском языке (5 баллов поставило 83% опрошенных в ходе исследования), на казахском (76%), на английском (78%) [12: 131]. Подбор педагогических кадров для работы в Интеллектуальных школах производится на конкурсной основе. В числе основных критериев приема на должность учителя фигурирует обязательное владение казахским, английским, русским и другими языками. 23% учителей школы прошли повышение квалификации в дальнем зарубежье. Одним из требований для участия в подобных программах является владение английским языком на довольно высоком уровне (IELTS 4,0). Учителя-казахстанцы (главным образом, преподаватели английского языка), в целом, готовы принимать участие в реализации преподавания профильных дисциплин на английском языке. В настоящее время они также реализуют team-teaching (командное обучение) совместно с зарубежными преподавателями, когда часть новой информации на уроках математики и физики дается на родном языке (казахском / русском), а часть вводится на английском [2].

Учащиеся: по самооценке учащихся средняя оценка уровня владения английским языком – 3 балла [12: 131]. Изучение английского языка в выпускном 11 классе ведется по нескольким направлениям, в том числе: 4 академических часа непосредственно английский язык и по 2 академических часа подготовка к IELTS, развитие критического мышления, математика и физика на английском языке – совокупно 12 академических часов в неделю. В итоге, средний балл учащихся 11 класса по международному языковому экзамену IELTS на момент проведения экспертизы составлял 6,5 (максимум – 7,5), что соответствует уровню «компетентного пользователя» в терминах данной

системы. Наибольшее улучшение результатов наблюдается по письменному разделу теста, требующему анализа и интерпретации данных. Повысились результаты и по профильным дисциплинам: 52% выпускников этого года успешно сдали вступительные экзамены (в частности, математику – в прошлом году, по свидетельству англоязычного преподавателя математики, с этим экзаменом справились лишь единицы) в Назарбаев Университет. При этом преподаватели-иностранцы отмечают, что привлечение большего числа иностранных специалистов позволило бы вводить преподавание на иностранном языке в более раннем возрасте и достичь более высоких образовательных результатов.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод о том, что стратегия реализации полиязычного обучения, выбранная Назарбаев Интеллектуальными школами, может дать ощутимые результаты в плане повышения как языковой, так и предметной компетентности учащихся. Имеется необходимая материально-техническая база и возможность привлекать к реализации учебного процесса учителей-иностранцев. Однако необходимо совершенствование учебно-методического сопровождения учебного процесса, минимум на уровне разрабатываемых программ элективных курсов, преподавание которых планируется осуществлять на английском языке. В целом же, как учителя, так и учащиеся Назарбаев Интеллектуальной школы готовы к участию в реализации полиязычного обучения.

Таким образом, обучение в Назарбаев Интеллектуальной школе открывает перед выпускниками перспективы профессиональной успешности в приоритетных отраслях экономики, и одним из факторов данной успешности является владение будущим специалистом минимум тремя языками. Система полиязычного обучения, внедряемая в настоящее время в Назарбаев Интеллектуальных школах, направлена на достижение именно этой цели. Возможно, более эффективным было бы внедрение полиязычного образования (в том числе, и на английском языке) не только в выпускных классах, но и на более ранних этапах обучения, а также не только по профильным физико-математическим и биолого-химическим, но и по гуманитарным дисциплинам, что способствовало бы поэтапному и всестороннему развитию выпускников.

### Ссылки

1. Абдильдина, Ж. Проекты трехязычного обучения Назарбаев Интеллектуальных школ [Электронный ресурс]. URL: <http://conference.nis.edu.kz/index.php/ru/confmaterials>
2. Автономная организация образования «Назарбаев Интеллектуальные школы» [Электронный ресурс]. URL: <http://nis.edu.kz/ru/>
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.edu.gov.kz/fileadmin/user\\_upload/npa/Gosprogramma\\_na\\_2011-2020\\_gody.pdf](http://www.edu.gov.kz/fileadmin/user_upload/npa/Gosprogramma_na_2011-2020_gody.pdf)
4. Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы [Электронный ресурс]. URL: [http://online.zakon.kz/Document/?doc\\_id=30816308&sublink=0#SUB0](http://online.zakon.kz/Document/?doc_id=30816308&sublink=0#SUB0)
5. Доклад о состоянии и развитии системы образования Акмолинской области. Кокшетау: Центр независимой оценки качества образования, 2011. 297 с.
6. Жетписбаева Б.А. Теоретико-методологические основы полиязычного образования: автореф. дис. ... д. пед. н. Караганды, 2009. 44 с.

7. Закон Республики Казахстан «О языках в Республике Казахстан» №151-І от 11.07.1997 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pavlodar.com/zakon/?dok=00054&all=all>
8. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года №319-ІІІ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.zakon.kz/141156-zakon-respubliki-kazakhstan-ot-27.html>
9. Информация о развитии сети Интеллектуальных школ Первого Президента Республики Казахстан [Электронный ресурс]. URL: <http://www.edu.gov.kz/index.php?id=926&L=1>
10. Назарбаев Интеллектуальная школа в г. Кокшетау [Электронный ресурс]. URL: <http://kokshetau.isfp.kz/school/default.aspx>
11. Национальный доклад о состоянии и развитии образования. Астана. 2011. 243 с.
12. Оценка качества образовательных услуг в Назарбаев Интеллектуальных школах. Астана: Центр исследований Sange, 2012. 160с.
13. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 28.01.2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nauka.kz/poslanie/>
14. Программы интегрированных элективных курсов по английскому языку. Кокшетау: Назарбаев Интеллектуальная школа, 2011. 100с.
15. Совместная декларация по гармонизации европейской системы высшего образования (г. Париж, Сорбонна, Франция, 25 мая 1998 г. // Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. М.: РЕЦЭП, 2005. 199 с. С. 160-161.
16. A New Framework Strategy for Multilingualism [Электронный ресурс]. URL: [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com596_en.pdf)
17. Adamson, C. G. Effective content/language integrated teaching at high school // JALT2009 Conference Proceedings. Tokyo, 2010. С.289-298.
18. Genesee, F. Integrating language and content: Lessons from immersion. UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence. [Электронный ресурс]. URL: <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>
19. Ludbrook, G. CLIL: The Potential of Multilingual Education [Электронный ресурс]. URL: <http://unive.academia.edu/GeraldineLudbrook/Papers>
20. Marsh, D, Maljers, A. & Hartiala, A-K. Profiling European CLIL Classrooms // The European Platform for Dutch Education. The Netherlands and University of Jyväskylä, Finland, 2001.



**Тен Виктория**  
**Старший преподаватель кафедры Иностранного языка**  
**и страноведения Сахалинского государственного университета**

## **ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ (ОПЫТ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В США)**

**Ключевые слова:** инклюзивное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), субъекты инклюзивного обучения, мультикультурное образование.

**Аннотация:** В статье раскрыта актуальность идей инклюзивного обучения в России и за рубежом. Рассматриваются вопросы обучения, воспитания и социальной адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья. Описаны подходы в обучении детей с особыми образовательными потребностями, а также представлена классификация субъектов инклюзивного обучения согласно опыту США.

Современный мир становится все более многообразным, в связи с этим набирают популярность идеи инклюзивного обучения. Инклюзивное образование, являясь неотъемлемой частью международной программы ЮНЕСКО «Образование для всех», направленно на обеспечение качественного образования всех обучающихся, независимо от их пола, экономического и социального положения, этнического происхождения или их расы, умственных и физических способностей или религии.

Инклюзивное образование включает не только обучение и воспитание детей с особыми потребностями основным потоком обучающихся, но и их социальную адаптацию, которая является важнейшим условием наиболее адекватного и эффективного вхождения детей в социум [1].

Идеи инклюзивного обучения уже получили распространение в странах Запада, в США и в Европе. Можно отметить развитие нескольких подходов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья – мейнстриминг (mainstreaming), интеграция (integration) и инклюзия (inclusion). Мейнстриминг предполагает, что ученики-инвалиды общаются со сверстниками на праздниках, в различных досуговых программах. Очень часто путают два понятия «интеграция» и «инклюзия», которые несут кардинально разные концепции. Интеграция означает приведение потребностей детей с психическими и физическими нарушениями в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной и не приспособленной для них; ученики посещают массовую школу, но учатся

в специально созданных классах, объединенных по виду нарушения психофизического развития. Инклюзия - это совершенно противоположное понятие. Она меняет общество и окружающую среду для того, чтобы человек с дефектом мог бы чувствовать себя свободно, т.е. путем реформирования школ и перепланировки учебных помещений так, чтобы они отвечали нуждам и потребностям всех детей без исключения [2].

Инклюзивное обучение очень становится популярным в России: проходят международные конференции, на которых ведутся дискуссии о проблемах совершенствования образовательной политики и системы, о необходимости внедрения инклюзивного образования в школах и высших учебных заведениях страны и о подготовке профессиональных кадров для инклюзивного образования, о готовности нашей страны к инклюзии [3].

По данным Министерства образования и науки РФ, в 2008 – 2009 гг. модель инклюзивного образования внедряется в порядке эксперимента в образовательных учреждениях различных типов в ряде субъектов Федерации: Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях. В Москве работают более полутора тысяч общеобразовательных школ, из них по программе инклюзивного образования – лишь 47 [4].

Идея инклюзивного обучения (от англ. inclusive teaching) впервые зародилась в США. В основу инклюзивного обучения была положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности [5].

Субъектами инклюзивного обучения в США считают представителей различных субкультур, при этом считается, что представитель каждой субкультуры обладает особой психологией мышления и другими особенностями. В США выделяют множество субъектов инклюзивного обучения: людей с задержкой физического, психического, умственного развития; высокоодаренных; малоимущих; сексуальные меньшинства, в Канаде и Австралии – людей, живущих в отдаленных регионах; людей пожилого возраста и др. [6].

Подобная диверсификация субъектов обучения позволяет поставить главный акцент на педагогическом осмыслении многообразия данных групп.

Американские исследователи Питерсон М. и Хитти М. выделяют следующие субъекты инклюзивного обучения. Они считают, что выделенные группы чаще всего становятся изолированными в обществе, в силу того, что их представителям трудно обучаться в основном потоке учащихся.

1) Ученики из среды неблагополучных семей.

К данной группе относят детей из неблагополучных семей, где отсутствуют необходимые условия для проживания и где образованию не уделяют должного внимания, т.к. семьи занимаются решением проблемы «выживания». Отсутствие самых необходимых условий, дискриминация в обществе делают данную группу обучаемых особо уязвимой.

2) Ученики с нетрадиционной ориентацией

За последнее время число людей нетрадиционной ориентации значительно возросло. Специалисты отмечают, что около 10-30% учащихся в США являются гомосексуалами.

Американские исследователи подчеркивают, что данная группа обучаемых требует особого внимания в силу своих психологических особенностей.

### 3) Ученики с различными академическими способностями

Данная группа подразделяется на несколько подгрупп согласно М. Питерсону и М. Хитти.

#### 3.1) Одаренные и талантливые дети

Под словом «одаренный и талантливый» понимают группу детей, которые обладают незаурядными творческими, интеллектуальными и академическими способностями.

#### 3.2) Ученики-билингвы

В США число обучаемых, говорящих на языке, отличном от официального, значительно растет. Соответственно, такие ученики сталкиваются с трудностями в обучении, так как ограничены языковыми средствами из-за незнания языка. У таких учеников доминирует родной язык [7].

#### 3.3) Дети, испытывающие трудности в обучении

К данной подгруппе относят детей, которые в силу психологических нарушений, незначительных травм головы, им нелегко дается чтение, письмо, математика и другие предметы. Такие дети зачастую характеризуются гиперактивностью или наоборот сниженной активностью, невнимательностью, дефицитом восприятия, сложностью в общении, прилежности, написании собственных мыслей, запоминании математических данных и т.д. В эту подгруппу не относят глухих, слепых детей или детей с задержкой умственного развития [6].

#### 3.4) Дети с когнитивными нарушениями

Эти дети лишены возможности социализации и адаптации, они ограничены в интеллектуальном плане. Раньше их называли умственно-отсталыми, т.д., но в 2006 году Американская ассоциация по интеллектуальной инвалидности сменила этот термин на «интеллектуальную неспособность». Это одна из групп, которую чаще всего изолируют от общества [7].

#### 3.5) Дети с черепно-мозговой травмой

Дети с черепно-мозговой травмой подвержены схожим трудностям в обучении как дети с нарушенными когнитивными способностями и проблемами в обучении. Они отличаются тем, что эти трудности в обучении появляются внезапно.

Закон об образовании лиц с ограниченными возможностями определяет «черепно-мозговую травму» как приобретенное увечье головного мозга, вызванное внешней физической силой, и в результате чего наблюдается полное или частичное нарушение его функционирования или психологические отклонения, либо оба признака, что негативно сказывается на успеваемости ребенка. Этот термин применяется при закрытых и открытых травмах мозга, в результате чего нарушается одна или несколько областей, такие как познание, язык, память, внимание, рассуждение, абстрактное мышление, суждение, решение проблем, сенсорные, перцептивные и моторные способности, психосоциальное поведение, физические функции [6].

Данный термин не распространяется на травмы головного мозга, которые являются врожденными.

### 4. Ученики с эмоциональными и поведенческими проблемами

К данной группе относят гиперактивных, импульсивных, невнимательных, непослушных детей, с серьезными эмоциональными нарушениями.

Согласно закону о лицах с ограниченными способностями, серьезное эмоциональное нарушение – это состояние, при котором проявляются один и более признаков на протяжении длительного времени, что негативно сказывается на успеваемости ребенка. Этот термин включает шизофрению. Но не относится к детям, социально не приспособленным, пока у них не проявятся эмоциональные нарушения.

Понятие «эмоциональное нарушение» имеет расплывчатый смысл, и сложно дифференцировать «социальную неприспособленность» от «эмоционального расстройства». У детей с эмоциональными нарушениями может проявляться агрессивное поведение, депрессии и страх.

Несмотря на популярность идей инклюзивного обучения, до сих пор они не получили полного воплощения на практике. Часто реальная ситуация свидетельствует об обратном: людей с ограниченными возможностями или с когнитивными нарушениями изолируют на протяжении всей жизни, начиная со школьной скамьи. Они посещают отдельные школы и занятия, живут обособленно от общества, либо с родителями или в специальных учреждениях. Тем не менее, можно отметить, что значительное количество исследований американских педагогов и психологов (П. Миттлер, Д. Бланкет, Д. Кугельмас, М. Питерсон, М. Хитти) посвящено именно проблеме инклюзивного обучения. Популярность инклюзивного обучения можно объяснить и тем, что оно существенно расширяет задачи мультикультурного образования, которое в странах Запада рассматривается как политическое направление и нацелено на преодоление дискриминации и неравенства в обществе.

### Ссылки

1. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. – М., 2006.
2. Кобрин, Л.М. Отечественная система специального образования – фундамент инклюзивного обучения и воспитания / Л.М. Кобрин // Дефектология. – 2012. – №3. – С.14-19.
3. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 215 с.
4. Алехина С.В. Инклюзивное образование в России [Электронный ресурс] // Материалы проекта «Образование, благополучие и развивающаяся экономика России, Бразилии и Южной Африки» Инклюзивное образование в России. 2010 URL: [http://psyjournals.ru/edu\\_economy\\_wellbeing](http://psyjournals.ru/edu_economy_wellbeing)
5. Плужникова, В.Н. Инклюзивное образование за рубежом / В.Н. Плужникова – Омск: 2008.
6. Peterson M., Hittie M. Inclusive teaching: the journey towards effective schools for all learners. – Pearson, 2009. – 471 p.
7. Banks James, Banks Cherry. Multicultural Education: Issues and Perspectives. – John Wiley and Sons, Inc., 2010. – 480 p.





**Гущин Иван Иванович**  
аспирант, Сахалинский государственный  
университет, Южно-Сахалинск

## **РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ-МИГРАНТОВ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ**

**Ключевые слова:** миграция, учащиеся-мигранты, этнически однородные социумы, адаптация, социальная интеграция, культурный стресс, толерантность.

**Аннотация:** В данной статье рассматриваются проблемы социальной интеграции, адаптации, сохранения культурной идентичности у учащихся-мигрантов. Большое внимание уделено проблемам детей-мигрантов, проживающих в однородном социуме.

Миграция – одна из глобальных проблем в современном мире, характерная для многих государств и народов. Миграционные процессы охватывают все страны, в том числе и те, которые традиционно считались гомогенными, например, такие как Япония. В общеобразовательных школах Японии «насчитывается до 80 тыс. иностранных учащихся. Как отмечают исследователи, в полирасовых классах возникают трудности межнационального общения [3; с.50].

Миграционные процессы оказывают существенное влияние как на общество, так и на личность. Добровольная миграция, мотивированная социально-экономическими (высокий материальный доход, развитие собственного бизнеса) или сугубо личными (создание семьи, воссоединение с семьей) причинами нарушает привычный ход жизни человека и, следовательно, заставляет его испытывать некий дискомфорт в языковом, культурном и социальном плане. Вынужденная миграция (из-за межнациональных конфликтов, гражданских войн, политических или этнических притеснений, стихийных бедствий и т.д.) более болезненна, чем добровольная и может сопровождаться стрессами и сильно влиять на психологическое состояние мигрантов.

Самая уязвимая категория среди мигрирующих – дети. «Попадая в новую языковую среду, ребенок получает психологический стресс, в результате которого резко снижается его эмоциональный фон, что создает дополнительные препятствия на пути установления контактов со сверстниками. Существенные трудности возникают и при усвоении учебного материала» [5; с.51].

Действительно, из-за вынужденного переселения они испытывают сильные психические переживания, так как нарушается привычный образ их жизни. Дети переживают состояние, возникающее вследствие устойчивого отсутствия социального поведенческого опыта в новых условиях. Для того, чтобы найти поддержку в новом социальном окружении, необходимо адаптироваться к новым социокультурным условиям. Перед детьми школьного возраста встает непростая задача социализации и интеграции в учебный процесс. Осваивая элементы новой культуры, дети-мигранты сталкиваются с традициями и нормами поведения, в корне отличающимися от их собственных. Особенно тяжело приходится детям-мигрантам в этнически однородных социумах, так как проблема «свой – чужой» чувствуется там острее, чем в каком-либо поликультурном сообществе. Конфликты между «своими и чужими» влекут за собой множество других социокультурных, психологических проблем.

Так, результаты исследований, посвященных психологическим проблемам учащихся-мигрантов, показали, что таким детям характерны:

1. Агрессия, частыми причинами которой являются:

- Склонность к делинквентному поведению;
- Низкая успеваемость в школе;
- Напряженные отношения со сверстниками и учителями.

2. Отсутствие интереса к учебе и дальнейшей профессиональной деятельности [6; с.66].

У многих детей-мигрантов наблюдается культурный стресс, порожденный новизной обстановки и ее неизвестностью, темпом жизни, характерным для определенного места, повышенной сложностью и многокомпонентностью среды, упорядоченностью жизнедеятельности, отличающейся от той, к которой ранее привык индивид. Подчеркнем, что культурный стресс - «это состояние психики индивида, попавшего в совершенно новую и незнакомую ему среду или же – дополнительно – среду, по сложности значительно превосходящую информационную насыщенность прежней его среды обитания» [1, с. 178]. Более тяжелая форма культурного стресса – это культурный шок, который чаще встречается у мигрантов, попавших в гомогенное общество. Кроме того, их интегральная социализация редко бывает естественной, т.е. основанной на совпадении индивидуальных и групповых интересов. Как правило, интеграция учащихся-мигрантов, попавших в однородный социум, принудительная, происходящая посредством запрета на различия, подчинения личных интересов заданным извне целям.

Интересен опыт Японии, где правительство пытается решить интеграционные проблемы посредством создания специальных национальных мигрантских школ. Самые знаменитые из них – «Миндан» и «Чончорен» предназначены для юных корейцев. Германия и Франция же отказались от идеи создания специализированных национальных школ, заметив, что от этого эффективность процесса интеграции детей-мигрантов в социально-культурное пространство новой страны лишь снижается, так как дети-мигранты выводятся из зоны активного общения и контактов с местным населением, теряя при этом практику языковой коммуникации. Языковые проблемы испытывают практически все учащиеся-мигранты. Трудности при использовании национального языка коренного

населения как средства общения приводит к ряду проблем, сопровождающих учебный процесс. Становится очевидной необходимость предварительной языковой подготовки детей-мигрантов.

Из многочисленных исследований видно, что существует тесная взаимосвязь и между юридическим статусом и уровнем учебных достижений учащегося. Так, например, дети, чьи родители недавно иммигрировали в Германию, оказываются на более низкой ступени в образовательной системе. Согласно официальной статистике, в школах существует четкое разделение учащихся на уровни в зависимости от юридического статуса их родителей – иностранцев, беженцев, переселенцев и собственно немцев. Велико число иностранцев и других представителей неместного населения в школах низшей ступени и школах коррекции. В гимназии попадают, как правило, дети, чьи родители родились в Германии и имеют немецкое гражданство [6].

Но на первое место, на наш взгляд, выходят проблемы социально-культурной адаптации и проблемы сохранения культурной идентичности мигрантов. С одной стороны, иностранцам очень тяжело адаптироваться к чужой культуре, к непривычным условиям жизни, к иному языку, менталитету, общественному устройству, но с другой – «быстрое приобщение к новой культуре сопровождается утратой собственных исторических корней. В результате актуализируется потребность в выявлении человекозащитных основ, способствующих сближению личностных интересов детей разных национальностей в процессе совместного обучения и воспитания» [5; с. 51].

В период адаптации у ребенка-мигранта должна начаться перестройка его системы потребностей с учетом реалий жизни и появиться возможность изменения уровня притязаний соответственно новым условиям. Конфликты, возникающие на национальной почве, на неприятии и непонимании культурных особенностей, особенно в период адаптации, требуют урегулирования при помощи педагогов. Такие негативные явления как: предрассудок, предубеждение, враждебность, нетерпимость, недоброжелательно-обобщенный подход к «чужим» следует быстро искоренять у принимающего мигрантов социума.

Известны случаи агрессивного поведения в отношении разных социальных групп. Во Франции мусульмане нападают на евреев, в США южноафриканцы на «латинос», а в Калифорнии укоренившиеся десятилетия назад мексиканские жители относятся к вновь приезжающим гораздо враждебнее, чем к «гринго» – американцам англосаксонского происхождения. Та же ситуация прослеживается в Москве – не ослабевает напряженность между диаспорами иммигрантов – армянской и азербайджанской [4]. Таким образом, проблема воспитания толерантности – терпимости к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям [7; с. 278] – становится ключевой для педагогики мигрантских отношений.

В итоге, для решения многочисленных проблем учащихся-мигрантов необходима специально разработанная педагогическая система, в которой должны найти отражение следующие компоненты:

- наличие в учебном материале и в воспитательной работе идей гуманизма, свободы и ненасилия;

- характеристика уникальных этнических особенностей культуры мигранта и резидента;
- раскрытие в национальных культурах народа-мигранта и принимающего народа общих элементов традиций, позволяющих жить в мире и согласии;
- воспитание толерантности, терпимости к чужеродной культуре, религии, нравам и обычаям;
- развитие межкультурного диалога между учащимися-мигрантами и тем социумом, в который они попали;
- создание условий для творческой самореализации учащихся любой национальности;
- профилактика ксенофобии, подросткового экстремизма и национализма;
- помощь в освоении языка принимающего социума;
- организация системы педагогической поддержки;
- система поддержки со стороны социальных, психологических и педагогических служб.

Сегодня многие проблемы учащихся-мигрантов успешно решают американские педагоги: Д. Бэнкс, А. Джакоба, С. Морсе, В. Менчан, П. Хаммер. Они рассматривают образование как многокультурное и предлагают совершенствовать его содержание с позиций мультикультурализма. По их мнению, каждый учащийся должен иметь возможность для своего социального, психологического и интеллектуального развития вне зависимости от национальности, умственных и физических способностей, языковых, культурных и политических отличий. В результате, образование для мигрантов в Америке базируется на стандартизации обучения и преподавания, на профессиональном совершенствовании педагогов, на развитии учебных объединений, на централизации финансирования и управления.

Отметим, что во многих школах Японии также идет активная работа с мигрантскими семьями. Например, ведутся занятия по поддержке культуры иммигрантов. С помощью родителей проводятся встречи, на которых знакомят с обычаями и бытом иностранцев. Детей-иностранцев специально знакомят с искусством и культурой Японии. А в некоторых японских школах учебно-методическое обеспечение занялось созданием билингвальных учебников для учащихся-иностранцев.

Таким образом, каждая страна пытается найти решение правовых, языковых, социально-педагогических и интеграционных проблем мигрантов, в том числе и мигрантов - учащихся.

### Ссылки

1. Бондырева С.К. Миграция (сущность и явление). М.: 2004. 296 с.
2. Галкин А.П. Международные отношения в контексте теорий глобализации // Вестник ВолГУ. Серия 7. Вып. 4. 2005. С. 125-129.

3. Джуринский А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике // Вопросы философии - 2007. - № 10. - С. 41-52.
4. Дмитриев А.В. Миграция: конфликтное измерение. М.: 2006. 432 с.
5. Захарченко Е.Ю. Вопросы обучения и воспитания. Дети-мигранты в атмосфере современной российской школы // Педагогика - 2002. - № 9. - С. 47-53.
6. Клемантович И.П., Кабардов М.К., Смирнова-Бауер Е.А., Степанов В.Г. Опыт решения в Германии социально-педагогических проблем подростков из семей мигрантов // Воспитание школьников - 2011. - № 3. - С.64-68.
7. Юдина Т.Н. Миграция: словарь основных терминов: учеб.пособие. М.: 2007. 472 с.



## **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СРЕДЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЗДАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Батарчук Дмитрий Сергеевич,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
акмеологии и психологии профессиональной деятельности,  
Российская академия народного хозяйства и государственной  
службы при Президенте РФ, г. Москва**

### **РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕСТВА**

**Ключевые слова:** личность, этническое разнообразие общества.

**Аннотация:** В статье раскрывается проблема развития личности в условиях этнической диверсификации общества. Определяется настоятельная потребность в развитии поликультурной личности, которая обусловлена необходимостью сохранения целостности России как многонационального государства, урегулирования межнациональных отношений, предотвращения конфликтов на национальной почве.

Человеческий мир отличается полиэтничностью. И сегодня, как никогда особо остро возникают социально-психологические проблемы связанные с кризисом этнической идентичности, межнациональными расстройками, этнофобиями. Процесс осознания себя личностью, способной сохранить этническую принадлежность и готовой, и способной к взаимодействию с этнически диверсифицированной средой является сложным и в то же время уникальным, что представляется возможным для нового типа личности – «поликультурной личности».

Все государственные, социально-психологические, педагогические усилия в создании условий для развития поликультурной личности заключают в себе, прежде всего

способность в укреплении государственной национальной безопасности страны и мира в целом. Проблема поликультурной личности как отражение многонационального, этнически диверсифицированного общества привлекала и привлекает внимание ученых исследователей (З.С. Акбиева, И. В. Бабенко, Е. В. Бондаревская, Н.В. Боговик, Д. Бэнкс, О.В. Гукаленко, В.А. Ересько, О.Н. Евдокимова, А.Н. Зятьков, Е.М. Карпезина, Н.Б. Крылова, А.К. Лукина, О.В. Лукьянов, О.Н. Малахова, В. И. Матис, Н.Г. Маркова, Л.С. Майковская, Н.Е. Поморцева, Л.М. Сухорукова, М.Е. Ульянова, Л.П. Халяпина П. Хаммер, Л.А. Энеева, и др.).

В основе поликультурной личности лежит наличие более одного способа социокультурного бытия. Человек, живущий в этнически диверсифицированном обществе это индивид и вместе с тем общественное существо: в этом своем качестве он выступает как поликультурная личность. Сущность человека как поликультурной личности, как объекта и субъекта истории общества, по К. Марксу, составляет «совокупность всех общественных отношений» [14, с. 3].

Этимология слова «поликультурная личность» помогает разобраться в социально-психологической природе понятия. В русском языке слово «личность» означает личину, то есть маску. Это обстоятельство подчеркивает типическое в личности, что позволяет говорить о ней как о социотипе, архетипе. Специфика социально-психологического подхода к пониманию поликультурной личности заключается в объяснении механизмов социализации личности в этническом разнообразии; раскрытии ее социально-психологической структуры; диагностике данной структуры характеристик поликультурной личности и влияние на нее [24, с. 24-25].

Поликультурная личность в общественных науках рассматривается как особое свойство, качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения между представителями различных национальностей. В гуманистических философских и психологических концепциях поликультурная личность – это человек как ценность этнически диверсифицированного общества, ради которой осуществляется развитие этнически диверсифицированного общества. Представители разных этнических течений социогенетической ориентации изучают процессы этнической социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных и ценностных ориентаций, формирование социального и национального характера человека как типичного члена той или иной этнической общности [18, с. 174].

В научных трудах А.А. Бодалева, отмечается, что «как личность человек вступает в общение с другими людьми, как личность он проявляет себя в учении, труде, в отдыхе, как личность, как живой реальный, действующий человек, член определенного общества он воспринимается и оценивается окружающими его людьми». Определяющими в формировании и развитии поликультурной личности являются конкретно-исторические условия жизни этноса, в рамках которых проходит и ее жизненный путь, участие поликультурной личности в общественной жизни и практической деятельности среди представителей различных этносов.

Поликультурная личность своеобразна и вместе с тем ей свойственны черты, общие с другими людьми, других национальностей, в классовом обществе, например, – с

представителями своего класса, своего этноса. Определяясь условиями жизни и деятельности, поликультурная личность сама является активным участником и деятелем общественной жизни среди множества этносов, играет действенную роль в истории общества. Духовный облик поликультурной личности представляет собой исторически складывающуюся совокупность наиболее существенных, относительно устойчивых психических свойств, каждое из которых представляет собой сформированную у индивида способность закономерно отвечать определенными психическими деятельностями на определенные объективные воздействия этнически диверсифицированного общества. В этой совокупности всегда четко выделяются две группы психических свойств. Первая связана с побудительной (мотивационной), вторая – с организационно-исполнительской стороной психической регуляции поведения человека в этнической среде. Это внутреннее психологическое содержание человека (его убеждения, потребности, интересы, чувства, национальный характер, способности) обязательно выражается у него в движениях, действиях, поступках. Воспринимая движения, действия, поступки, деятельность человека той или иной национальности, люди проникают в его внутреннее психологическое содержание, познают его убеждения, потребности, интересы, чувства, национальный характер, способности. Вместе с тем, как указывает А.А. Бодалев, связь между отношением к действительности как содержанием качества личности и способом его выражения не всегда имеет однозначный характер.

Практика взаимодействия людей различных национальностей и специальные исследования, особенно исследования формирования качеств поликультурной личности на разных возрастных этапах, дают нам основания, утверждать о том, что способ поведения поликультурной личности может не полностью соответствовать или вообще не соответствовать характеру отношения, имеющегося у поликультурной личности к какой-то стороне социокультурной действительности [7, с. 111-112].

В философии обнаруживается акцент в трактовки поликультурной личности как человека «со своими социально обусловленными и индивидуальными чертами, качествами, такими, как интеллектуальные, эмоциональные и др.» [25].

В психологии, этнопсихологии имеются представления о поликультурной личности как об индивидуальном выражении совокупности психических качеств субъекта этноса и главным образом, его национального характера, темперамента, воли [17, с. 18].

О поликультурной личности говорят и как об особом индивидуальном образе данного человека: как он воспринимается другими представителями этносов, как он воспринимает себя сам, какова его этническая идентификация, этническое самосознание. Поликультурная личность является частью психики, активно организующей поведение в этнически диверсифицированном обществе. Мы обнаруживаем, что поликультурная личность как объект социально-психологического исследования во все времена человеческого общества вызвала интерес ученых, мыслителей.

В разных науках, в философии, психологии, естествознании, культурологии даны свои акценты в имплицитном понимании характеристик поликультурной личности. Можно утверждать, что «поликультурная личность» - понятие общенаучное. В зависимости от точки зрения система координат поликультурной личности может быть рассмотрена в



разных аспектах: философском, социологическом, психологическом и педагогическом и др., в зависимости от чего она наполняется особым смыслом.

В философском понимании поликультурная личность – это устойчивая система социально этнокультурных значимых черт, характеризующих индивида как члена этнически диверсифицированного общества. Философия имеет дело с коренными мировоззренческими предпосылками изучения поликультурной личности, с решением таких фундаментальных (методологических) проблем, как определение места поликультурной личности в системе мироздания, его сущности, то есть ведущих свойств, остающихся неизменными в многообразных связях и отношениях его с этнически диверсифицированным обществом [23, с. 73].

В социологическом контексте поликультурная личность понимается как интегральное социальное качество, которое формируется у индивида в процессе включения его в систему межнациональных отношений, освоения им материальных и духовных продуктов этнической культуры. В социологическом понимании поликультурная личность – это прежде всего субъект исторического социально-экономического процесса, его продукт, результат этнической социализации индивида [23, с. 74]

В психологическом аспекте поликультурная личность интерпретируется как некое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и сообщающие его поведению необходимую последовательность и устойчивость. Общепсихологическое изучение поликультурной личности – это исследование человека как носителя совокупности психических свойств, обусловленных этнически диверсифицированным обществом и качеств, определяющих социально значимые формы деятельности и поведения в данном обществе [26, с. 34].

В педагогическом контексте, поликультурная личность – это человек - участник историко-эволюционного процесса, выступающий носителем этнических, социальных ролей и обладающий возможностью выбора жизненного пути, в ходе которого он преобразует природу, этнически диверсифицированное общество и самого себя.

Поликультурная личность, как субъект общественных отношений этнически диверсифицированного общества и сознательной деятельности подразумевает собой понимание человека с четко сформированными социальными (отношение к этнически диверсифицированному обществу) и психологическими (внутреннее духовное составляющее) качествами и свойствами, позволяющими поликультурной личности на основе рефлексии собственных действий формировать позитивные общественные и межличностные отношения с представителями этнических групп не зависимо от национального языка, религии, цвета кожи, менталитета, этнокультурных установок, этнических стереотипов.

Проблема поликультурной личности является сложной, многоаспектной, порожденной тенденциями исторического развития общества. Являясь предметом изучения различных социальных дисциплин, она представляет собой область исследований, расположенную на стыке различных отраслей знания о человеке – философии, социологии, психологии, педагогики, этнологии, этнографии, этносоциологии и др.

Исторически наше государство сложилось как сообщество разных этносов, культур и религий. Изменения, происходящие в стране – политические, экономические, социальные – привели к росту национального самосознания этносов. В то же время, тенденции межэтнического расслоения, обособления народов, характерные для мирового сообщества, зачастую порождают национальную нетерпимость и непримиримость, ведущую к межнациональным конфликтам. Поэтому для сохранения прочности государства, социально необходимо учитывать интересы всех народов и культур, населяющих страну и мир в целом. Сегодня приоритетными становятся ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития. Прежде всего – это стратегия ненасилия, идея этнической терпимости к чужим позициям, ценностям, культурам, поиск взаимоприемлемых компромиссов, идея диалога и взаимопонимания и т.п.

Поэтому вопрос развития духовно-нравственной, свободной, толерантной, граждански активной, высокоинтеллектуальной и здоровой поликультурной личности в условиях этнической диверсификации общества приобретает первостепенную значимость.

К. Юнг отмечал: «Личность как полная реализация целостности нашего существа – недостижимый идеал. Однако недостижимость не является доводом против идеала, потому что идеалы – не что иное, как указатели пути...» [27, с. 191]. Этнически диверсифицированное общество прокладывает путь развития поликультурной личности. Поликультурная личность выступает своеобразной моделью функционирования общества как новый тип многонационального мира.

Н. Бердяев говорил: «Истоки человека лишь частично могут быть понятны и рационализированы. Тайна личности, ее единственности, никому не понятна до конца. Личность человека более таинственна, чем мир. Она и есть целый мир. Человек – микрокосм и заключает в себе все» [6, с. 11]. Так, поликультурная личность – это своеобразный синтез множества этнических культур, поликультурная личность – это отражение бытия этнически диверсифицированного общества.

Очевидно, что при таком употреблении термина «поликультурная личность» его значение практически совпадает с понятием конкретного, отдельного человека как субъекта этноса и одновременно этнически диверсифицированного общества. Такое понимание поликультурной личности близко к точке зрения этнического, этнотолерантного самосознания, с характерным для него акцентом на неповторимость, уникальность облика каждого представителя этноса.

Образование поликультурной личности порождается специфически межнациональными отношениями. В поликультурной личности с рождения заложены генотипические и другие составляющие личности, однако ее признаки проявляются и развиваются только во взаимодействии с этнически диверсифицированной средой.

Еще определеннее высказывается С. Л. Рубинштейн, противопоставляя «индивидуальным свойствам личности» «личностные свойства индивида», то есть фактически выделяя в человеке собственно личностные свойства. К последним он относит те, которые «обуславливают общественно значимое поведение или деятельность человека» [19, с. 2-3]. Поликультурная личность подразумевает совокупность свойств,

как индивидуальных, так и личностных, готовность к общественно значимому поведению, соответствующему правилам (традициям) конкретного этноса, а также общим правилам адекватных взаимовосприятию субъектов этноса.

Рассмотрение поликультурной личности также в качестве субъекта деятельности (С.Л. Рубинштейн) позволяет нам поставить вопрос о «психологических содержаниях» поликультурной личности. Ядро личности составляют мотивы сознательных действий, однако личность характеризуют также и неосознаваемые тенденции, или побуждения. Следовательно, субъект деятельности и межнационального общения – это прежде всего субъект социокультурного бытия – поликультурная личность.

В основе теоретико-методологических построений С.Л. Рубинштейна лежит идея неразрывного единства человека и мира (осознания и действительности этнического разнообразия общества). Мир рассматривается ученым как общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, организованная иерархия различных способов существования. Человек вступает во взаимодействие с поликультурным миром, с одной стороны, как его часть; с другой – как познающий и преобразующий его этносубъект. Благодаря человеку в многонациональный мир приходит сознание, наполняющее его смыслом. Весь жизненный путь человека определяется системой базовых жизненных отношений: к самому себе, Другому и миру в целом [15, с. 46-47].

А.Н. Леонтьев как основополагающую для нашего анализа поликультурной личности вводит категорию деятельности. Структура и образующие поликультурной личности при этом раскрываются через анализ мотивационно-потребностной сферы. Потребности выступают в качестве исходного пункта всякой деятельности, опредмечиваясь в мотивах. Первые «узелки» поликультурной личности завязываются тогда, когда начинает устанавливаться иерархия деятельностей, или иерархия мотивов деятельности в полиэтничной среде.

В работе французского философа-марксиста Л. Сэва мы обнаруживаем близкие предпосылки существования поликультурной личности, заключающиеся в понимании ученым социального аспекта личности. Для описания «биографии» личности Л. Сэва предлагает понятие акта, под которым подразумевает поступок человека, имеющий те или иные социальные следствия. Результаты «актов» поликультурной личности возвращаются к ней через более или менее сложные объективные социальные опосредствования. Такой «механизм» позволяет понять некоторые важные динамические аспекты жизни поликультурной личности, в частности социальную природу конфликтов и развитие потребностей (С. Л. Рубинштейн) [19, с. 2-3].

Из исследований отечественных психологов (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) устанавливается, что поликультурная личность – это целостная психологическая структура, формирующаяся в процессе жизни человека на основе усвоения им этнических, общественных форм сознания и поведения. Однако, несмотря на то, что проблеме развития личности в онтогенезе посвящено много работ, все еще отсутствует единый подход к определению понятия поликультурной личности, основных ее структурных образований, ее направленности, способностей, возможностей. Попытку свести воедино разные подходы к

личности, выделяя в них главное, в свое время предпринял Б.Ф. Ломов [13], называя в качестве главной ее характеристики направленность. В разных концепциях направленность характеризуется по-разному: «динамическая тенденция» (С.Л. Рубинштейн) [20, с. 2-3], «смыслообразный мотив» (А.Н. Леонтьев) [12], «доминирующее отношение» (В.Н. Мясищев) [16], «основная жизненная направленность» (Б.Г. Ананьев) [4, с. 2-3]. Согласно Л.С. Выготскому [10], отправной точкой познания развития психики применительно к психологии личности служит представление о психологических системах как возникающих и закрепляющихся в ходе онтогенеза новых группировках высших психологических функций.

Поликультурная личность с этой позиции также представляет собой относительно устойчивую психологическую систему высшего интегративного уровня. В структуре процесса развития поликультурной личности осуществляется развитие аффективно-потребностной сферы, которое проходит тот же культурно-исторический путь, что и познавательные процессы [12, с. 17].

Согласно Л.С. Выготскому, личность, «...есть понятие социальное, она охватывает надприродное, историческое в человеке. Она не врожденна, но возникает в результате культурного развития, поэтому личность есть понятие историческое» [9, с. 315]. Учитывая понимание личности Л.С. Выготским, мы разделяем данную точку зрения и считаем, что поликультурная личность является результатом этнокультурного развития и в то же время это развитие обусловлено этническим разнообразием общества, обладающим коллективным межнациональным сознанием в котором личность живет. Данному утверждению мы находим основание в культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, который утверждает, что индивидуальное сознание является в онто- и филогенетическом отношении более поздним образованием, чем коллективное сознание. Коллективное сознание выступает в качестве основы формирования индивидуального сознания, следовательно, структура общественных связей и отношений может выступать источником и моделью структуры и связей индивидуального сознания. Отношения между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми: коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления. Процесс формирования индивидуального сознания выступает в концепции культурно-исторического развития и построения высших психических функций (совокупность которых и образует, по Л.С. Выготскому, конструкт «сознание») в виде последовательного, включающего отдельные этапы интериоризации процесса коммуникации [8, с. 221-225]. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского выступает в нашем исследовании как методологическая основа изучения феномена поликультурной личности.

Этнически диверсифицированное общество представляет собой источник, питающий развитие личности, непосредственно определяющий поведение. Будучи условием осуществления деятельности человека, такое общество несет те общественные нормы, ценности, роли, церемонии, орудия, системы знаков, с которыми сталкивается индивид. Движущей силой развития поликультурной личности выступают совместная деятельность и общение людей различных национальных принадлежностей, посредством которых

осуществляется движение поликультурной личности в этнически диверсифицированном обществе, приобщение ее к культуре [18, с. 175]. В рамках системно-деятельностного подхода поликультурная личность рассматривается как относительно устойчивая совокупность психических свойств, как результат включения индивида в пространство межэтнических связей.

Б.Г. Ананьев, определяя личность, пишет: «Личность как общественный индивид всегда выполняет определенную общественную функцию. Каждая из этих функций осуществляется путем своеобразного общественного поведения, строится в виде известных процедур поведения и обуславливающих их мотиваций...» [3]. Исходя из утверждений Б.Г. Ананьева в нашем понимании можно рассматривать поликультурную личность как целостность, нагружая смыслом и значением ее структурные элементы, а это – индивид, субъект, личность – как его образующие.

Поликультурная личность как объект социально-психологического изучения рассматривается нами как продукт развития этнически диверсифицированного общества, то есть содержит элементы личностной динамики.

Социально-психологические особенности личности, содержание ее внутреннего мира – взгляды, социальные установки, отношения, ценности, эмоциональность, характер и другие – всегда проявляются или прямо, или в разнообразных косвенных формах в тех или иных действиях, поступках, в целостной линии поведения принятых в этнически диверсифицированном обществе [2, с. 94].

Итак, поликультурная личность выступает как субъект жизненного пути, социокультурного бытия (К.А. Абульханова) [1, с. 7], система (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, В.Я. Ядов и др.): ядро, ценностная ориентация (Б.В. Зейгарник); побудительная регуляция (С.Л. Рубинштейн) – потребности, мотивы; «операционально-технический, исполнительский момент активности», проявляющаяся в деятельности, этнокультурных знаниях, способностях.

Таким образом, поликультурная личность – это гармоничная личность – это усвоенная форма культурного бытия. Гармоничный человек – это тот, у которого сформированы все три подсистемы отмеченные В.Н. Сагатовским. По мнению В.Н. Сагатовского, «идеал гармоничного человека предполагает одновременно формирование трех подсистем, чтобы каждый шаг в развитии потребностей и субъективных возможностей, с одной стороны, закреплялся в установках подсистемы готовности к выбору определенной траектории поведения, а с другой направлялся изнутри уже сформировавшимся уровнем жизненной позиции» [21, с. 28].

Поликультурная личность, развивающаяся в условиях этнически диверсифицированного общества, как и личность, вообще, согласно многим ученым исследователям обладает самосознанием, которое выступает центральным ядром личности, интегрирующее когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, способствующий достижению личностью внутренней согласованности и определяющим интерпретацию опыта межэтнического взаимодействия.

Так, анализ научных теорий, подходов изучающих феномен поликультурной личности позволяет обнаружить дополнительно характеристики, которые вытекают из

проблемы отношений личности к Себе, Миру и Другим, то есть систему его базовых жизненных межнациональных отношений.

Это позволяет нам рассматривать понятие «поликультурная личность», как индивида у которого сложилась иная, особая, ценностная система базовых жизненных межнациональных отношений: к Другой культуре, ее носителям, адекватной оценке своей и Другой культуры.

Культура есть система правил, норм, объединяющих индивидов в социум, определяющих поведение человека и позволяющая отличить «своего» и «чужого». Развитие поликультурной личности есть процесс защиты от изгнания. Культура тесно связана с обществом. Она является порождением общественной жизни человека и вне ее невозможна [11, с. 29].

Развитие поликультурной личности рассматривается как опосредованный процесс, заключающийся в присвоении (освоении) культурно-исторического опыта.

В современном мире многие люди оказываются вовлеченными одновременно в две, три и больше культур. Этому способствуют разные ситуации – длительные зарубежные командировки, межнациональные браки, образовательные программы, иммиграции, а также проживание в поликультурных странах. Знание нескольких языков нередко становится залогом успеха не только в деловых отношениях, но и в личной жизни. В смешанных браках, и особенно в семьях мигрантов, родители стремятся к тому, чтобы дети с ранних лет говорили на двух языках. Во всем мире растет количество подростков и студентов, которые овладевают иностранными языками. Следовательно, появляется все больше двуязычных и трехязычных людей разного возраста, и многоязычие становится важным фактором социальной и межкультурной мобильности, способствующим тому, что мир все более перемешивается [22, с. 35].

Таким образом, формирование новых идентичностей в этнически диверсифицированном мире в противоречивую эпоху нарастания процесса смешения народов и культур, с одной стороны, и стремлений сохранить этническую и культурную идентичность – с другой, остается одним из самых значимых социально-психологических процессов.

Таким образом, этническое самоопределение и готовность личности к взаимодействию в этнически диверсифицированном обществе не возникает у человека сразу, а складывается постепенно на протяжении его жизни под влиянием различных психологических и социальных факторов. Поликультурность личности не может появиться внезапно, она имеет определенные уровни и стадии своего развития, что является основанием для определения содержания целей дальнейшего исследования развития поликультурной личности в условиях этнической диверсификации общества.

Поликультурная личность становится сегодня неотъемлемой частью не только многонационального общества, но и Мира в целом, наполняя смысложизненной ориентацией межэтнические отношения людей.

## Ссылки

1. Абульханова А.К. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология: Журн. Высш. шк. экономики. – 2005. – Т. 2, № 4. С. 5.
2. Акмеологические основы профессионального самосознания личности: Учебное пособие / А.А. Деркач, О.В. Москаленко, В.А. Пятин, Е.В. Селезнева. Астрахань: Изд-во Астраханского го. Пед. ун-та, 2000. 330 с.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избр. психол. труды. – М.; Воронеж, 1996.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л., 1968. 338 с.
5. Батарчук Д.С. Мультикультурное самосознание старшеклассников: монография. – Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет», 2008. – 175, [3] с.
6. Бердяев Н. Самопознание: (Опыт философской автобиографии). – М., 1990.
7. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Изд-во Моск. ун-та 1982. – 200 с.
8. Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч. в 6 т.- Т. 4. – М., 1984.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3. проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 2983. – 368 с.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1987.
11. Культурология: учебник / под ред. Ю.Н. Солониной, М.С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2009. – 566 с.
12. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. – М., 1983.
13. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. – М.: Наука, 1999.
14. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3.
15. Медведев Д.А. Психология развития субъективной реальности. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2004. 350 с.
16. Мясцев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // Хрестоматия: Психология личности: в 2 т. / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара, 199. – Т.2.
17. Неплох Я.М. Человек, познай себя. Записки психиатра. – СПб., 1991.
18. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – 440 с.
19. Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.—288 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1946. – 704 с.
21. Сагатовский В.Н. Философия обоснования педагогической деятельности // Вестник высшей школы: 1987, № 1. – с. 28.
22. Солдатова Г.В., Тетерина М.В. Многоязычие как фактор новой идентичности и культурного интеллекта // Мир психологии 2009, № 3 (59) С. 34-46.
23. Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
24. Социальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Н. Сухов, А.А. Бодалев, В.Н. Казанцев и др.; Под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 600 с.
25. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя. М., 1975.
26. Шорохова Е.В. Проблемы личности. – М., 1969.
27. Юнг, К. О становлении личности // Конфликты детской души: Пер. с нем. – М., 1994.
28. Zee, K. van der. The Multicultural Personality Questionnaire: A Multidimensional Instrument of Multicultural Effectiveness / K. van der Zee, J.P. van Oudenhoven // European Journal of Personality. – 2000. – Vol. 14. – P. 291–309



**Якушкина Марина Сергеевна**  
**доктор педагогически наук, зам. директора, зав. лабораторией**  
**теории формирования образовательного пространства СНГ,**  
**ФГНУ «Институт педагогического образования и образования**  
**взрослых» Российской академии образования, г. Санкт-Петербург**

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ И УЧРЕЖДЕНИЙ КУЛЬТУРЫ: ДИАЛОГ В ПРОСТРАНСТВЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье используются материалы исследования, поддержанного  
грантом РГНФ 11-06-00587а

**Ключевые слова:** *социокультурные институты, взаимодействие, социальное партнерство, образовательное пространство, пространство поликультурного образования, саморазвитие личности, самоуправление*

**Аннотация:** *В статье освещаются вопросы теории взаимодействия социокультурных институтов как механизма развития пространства поликультурного образования. Сегодня к «социокультурным институтам» относят как формальные традиционные, так и неформальные институты, имеющие образовательный компонент, общественные сообщества, т.е. сложные, многомерные, развивающиеся институты, формирующие новые нормы и традиции. Взаимодействие - один из основных способов активизации саморазвития и самоактуализации личности; и чем множественнее и сложнее система взаимодействий, чем разнообразнее участвующие в нем субъекты, тем очевиднее становится их ценность.*

Факторы становления и предпосылки поликультурного образования ученые связывают с развитием демократического общества, характеризующегося открытостью по отношению к другим странам, народам и культурам. Важнейшей его ценностью является взаимопонимание. Происходящие в мире интеграционные процессы, стремление России и других стран интегрироваться в мировое и европейское социокультурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие, обуславливает развитие поликультурного образования. Образование в мультикультурном



обществе, по мнению специалистов, связано с выбором оптимальных моделей образовательного процесса, различных методик и технологий образовательной деятельности. Они реально включают обучающихся в поликультурное образовательное, воспитательное пространство, формируют у них качества, необходимые для успешной адаптации и самореализации в современном мире.

Академик Д.С. Лихачев в статье «О национальном характере русских» в журнале «Вопросы философии» еще в 1990 году написал такие слова: «Я мыслю себе XXI век, как век развития гуманитарной культуры, культуры добра и воспитывающей культуры, закладывающей свободу выбора профессии и применения творческих сил. Образование, подчиненное задачам воспитания, ...возрождение чувства собственного достоинства, не позволяющего талантам уходить в преступность, возрождение репутации человека как чего-то высшего, которой должно дорожить каждому, возрождение совестливости и понятия чести - вот то, что нужно нам в XXI веке».

Сегодня эти слова, возможно, приближают нас к реальности. Общей тенденцией конца XX – начала XXI вв. для многих стран в области образования стало стремление к созданию лично-ориентированного образования, повышение роли воспитания, в котором гуманистические ценности составляют основу для развития личности [1, с. 23].

Основной функцией образования и воспитания является сегодня создание условий для развития независимой творческой индивидуальности – саморазвивающейся, самодостаточной личности, отвечающей за свои поступки, проявляющей себя субъектом социального бытия (Э. Фромм), свободно реализующейся в динамичном мире. Проблема формирования такой личности выходит далеко за рамки воспитания в образовательном учреждении. Становится сегодня насущной задача взаимодействия со средой, в которой происходят важнейшие процессы социализации, образования и воспитания растущего человека. Современные требования к организации образования и воспитания предполагают интенсивные поиски различных форм и способов взаимодействия социокультурных институтов, которые могли бы суммировать векторы современной интеллектуальной, духовной, художественной, экономической, экологической жизни растущего человека в едином жизненном пространстве.

В современных модернизированных мультикультурных обществах существует целая система социальных институтов – исторически сложившихся устойчивых форм совместной деятельности членов общества по использованию общественных ресурсов для удовлетворения тех или иных социальных потребностей (экономические, политические, культурные, религиозные и др.) Социальные институты в философской и социологической литературе определяются как устойчивые комплексы формальных и неформальных правил, принципов, норм, установок, регулирующих взаимодействие людей в определенной сфере жизнедеятельности и как относительно устойчивые формы организации социальной жизни, социальной практики, обеспечивающие устойчивость связей и отношений в рамках общества, санкционирующие и поддерживающие их с помощью социальных норм. К институтам образования и воспитания, таким образом, можно отнести как различные образовательные и воспитательные организации (дошкольные учреждения, школы, УДО, вузы и др.), так и институты, традиционно

относящиеся к необразовательной сфере, но имеющие в составе своих функций образовательный компонент и/или участвующие в воспитании личности (театры, музеи, библиотеки, общественные организации, молодежные движения, семья и др.) [2]. Совместное решение социокультурными институтами задач поликультурного образования и воспитания основывается, прежде всего, на их взаимодействии по достижению общих целей и результатов, по решению значимой для них проблемы или задачи и определяется как взаимодействие профессиональных сообществ в решении общих задач по типу «общность – общность», а не только «учреждение – учреждение». Именно первый тип взаимодействия обладает наибольшим эффектом.

Образовательному учреждению по-прежнему в большинстве случаев принадлежит ведущая роль в этом взаимодействии, однако оно является продуктивным, если организовано не только по принципу дополнительности, а на паритетных началах, поскольку педагогический потенциал социальных институтов, относящихся к необразовательной сфере (например, институтов культуры), сегодня во многом равноценен потенциалу образовательного учреждения, а иногда по воспитательному эффекту и возможностям может и превосходить его.

На необходимость использования потенциала окружающих учреждение образования иных социокультурных институтов неоднократно указывали теоретики и практики советской педагогики – представители «педагогики среды» (Н.Н. Иорданский, М.В. Крупенина, С.Т. Шацкий и др.), педологи и психологи: Л.С. Выготский, А.Ю. Залкинд, А.Р. Лурия и др. Фактически «педагогика среды» представляла собой обоснование и опыт разработки различных стратегий использования воспитательных (образовательных) возможностей среды в педагогическом процессе. В 70-80-ые гг. были значительно расширены и углублены представления о воспитательных возможностях окружения ребенка – они рассматривались через категорию взаимодействия. В исследованиях Б.З. Вульфова, В.Д. Семенова, М.М. Плоткина были рассмотрены роль и возможности школы как центра микрорайона, осуществляющей взаимосвязи с окружающими социокультурными институтами. Научной школой Л.И.Новиковой в 90-е гг. было предложено понятие воспитательного пространства [3], которое, по мнению представителей этой школы, выступает результатом использования интегрированных воспитательных потенциалов отдельных подпространств: природного, культурного, образовательного, социального, информационного. Это пространство, где существует субъективно заданное множество связей и отношений и осуществляется деятельность различных учреждений по воспитанию личности. Воспитательное (образовательное) пространство, способное эффективно решать современные задачи воспитания (образования), объединив социокультурные институты, выступает одним из механизмов развития личности и феноменом педагогической действительности в условиях гуманизации образования (А.В. Гаврилин, Д.В. Григорьев, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова).

Анализ литературы по проблеме взаимодействия социальных институтов, изучение опыта решения проблемы взаимодействия в различных регионах страны и за рубежом, а также массового и передового опыта педагогов школ, дошкольных учреждений, музейных

педагогов, Ломоносовского района Ленинградской области и Василеостровского района Санкт-Петербурга позволил выделить некоторые – эффективные для развития поликультурного образования – модели взаимодействия социокультурных институтов, в том числе: модели взаимодействия образовательных учреждений и учреждений культуры (школа–музей, школа–театр, детский сад–театр); модели взаимодействия социокультурных комплексов сельской местности на базе школы и вне ее (школа–музей, дом культуры–центр развития ребенка и др.).

Санкт-Петербург – крупнейший исторический и культурный центр нашей страны, который имеет огромный потенциал для формирования системы поликультурного образования и воспитания, основанной на взаимодействии образовательных учреждений и учреждений культуры в мультикультурном сообществе.

Многие дети и взрослые из других городов стараются обязательно побывать в Петербурге. Для каждого ребенка такое путешествие становится не просто увлекательным, но источником неожиданных открытий, средством освоения мира и способом обрести свое собственное «Я». Оно позволяет соотнести себя с другими людьми – героями музея, расширяет границы общения, дает детям возможность проверить себя на жизненную зрелость и оценить свою готовность к различным нестандартным жизненным ситуациям. Главным результатом такого путешествия становится пробуждение личности, ее самоопределение в социокультурном пространстве своей страны.

Рассмотрим некоторые из выявленных нами моделей. Целью построения модели взаимодействия ДОУ и социокультурных институтов районной среды являлось расширение сферы ближайшего развития ребенка до-школьного возраста и создание условий для обретения субъектности детьми, родителями и педагогами ДОУ в создании районного пространства поликультурного образования и воспитания через проекты, программы, которые позволяют формировать исследовательские навыки, помогают ребенку осознать, понять происходящее вокруг него через ступени: исследование, открытие, творчество. Такая стратегия снимает у дошкольников комплекс «запретов» и ведет к воспитанию ответственной личности, способной в будущем активно включиться в жизнь мультикультурного общества. Одним из направлений в реализации модели взаимодействия «ДОУ – социокультурные институты микрорайона» стала разработка совместных проектов ДОУ и музеев. Погружение детей в культурную среду музея, традиции народов разных стран мира происходило на базе сказок разных народов рядом с этнографическими коллекциями Музея Антропологии и Этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) (далее – МАЭ) [4]. Так, малышам, начиная с пяти лет, предлагали деятельность, включающую игру, театрализацию, музыку, изобразительную деятельность. Например, девочки учились надевать сари, а мальчики – повязывать чалмы. Они сами изготавливали и расписывали алеутские шляпы. Детям очень нравятся путешествия со сказочными героями, например, в Японии – это мальчик-с-пальчик по имени Иссумбоси, в Африке – паучок Ананси или мальчик по имени Черная Жемчужина, в Индии – слоненок Ганеша или мальчик по имени Глобусок. В музее есть эти игрушки, копирующие музейные экспонаты. Дети могли их потрогать, поиграть с ними; рисовать макеты и игрушки (особенно сахарные, которые можно было увидеть на китайской экспозиции); делать

аппликации, лепить. Психологический анализ детских рисунков показал, что такая деятельность ребенка в музее способствует формированию у них сопереживания не только тем или иным экспонатам, героям исторических событий, но и участникам событий сегодняшних дней; снижается уровень тревожности ребенка, отмечается улучшение течения некоторых детских неврозов; совместная деятельность детей и взрослых способствует развитию усидчивости, сосредоточенности детей. У детей, включающих музейный предмет в какую-либо деятельность, развивается визуальное восприятие формы, цвета, пространственных характеристик вещей. Воспитатели отмечали динамику активности и самостоятельности детей, участвующих в такой деятельности, самих педагогов и родителей. Такие формы работы позволили создать условия для развития стремления детей спрашивать, формировали чувство собственного достоинства, ощущение безопасности и комфорта в музее, атмосферы сотрудничества и партнерства, представление о музее как месте отдыха и творчества, об открытости музея, о возможности создать своими руками «шедевр» пластического, речевого искусства.

Цель построения модели взаимодействия школ и музеев – максимальное использование возможностей историко-культурной среды определенной территории, на которой расположены школы и музеи, для личностного роста школьников разных возрастных категорий, их родителей, педагогов, организаторов образования за счет изменений в содержании и формах воспитательной деятельности, использования воспитательного потенциала музеев. Эта модель в большей степени, чем остальные, влияет на содержание школьного образования, характеризуется постепенным изменением содержания дополнительного образования, ориентированного на возможности социокультурной среды и востребованность в школе. Субъектами взаимодействия выступали представители школьных музеев, учителя начальных классов, учащиеся начальной школы. Особая роль среди субъектов отводится кураторам – особым индивидуальным субъектам проектной деятельности, которые катализируют процесс развития проектной группы [5]. Надо отметить, что в традиционном виде взаимодействия шагом вперед стало объединение педагогов, занимающихся историко-краеведческой тематикой, сотрудников музеев, библиотек, выставочных залов, УДО в творческие проектные команды. Для малых музеев, музеев-квартир в результате их активного участия во взаимодействии с другими социокультурными институтами района, в частности, школами, создавались условия для возникновения новой для музеев деятельности (в Василеостровском районе – на базе МАЭ, музея кукол, Музея-квартиры И.П. Павлова, Музея-гимназии К. Мая). На Васильевском острове были реализованы такие проекты, как: «Малая краеведческая олимпиада», «Из истории острова» (исследовательская деятельность школьников), «Мой любимый музей» (проект передвижной художественной выставки), «Охрана памятников», «Районный молодежный пресс-центр», «Петербургские салоны» и другие. Группа учителей начальных классов Василеостровского района Санкт-Петербурга и Ломоносовского района Ленинградской области разработала и опробовала в школах и на экспозициях музеев проекты «Прикосновение к вечности. Уроки Кунсткамеры», «Игры народов мира». Содержание последнего отражает возможные варианты взаимоотношений, направления совместной

деятельности детей и взрослых (педагогов и родителей): «Школьная перемена» «Бабушка, поиграй со мной», «Домашние игры для детских семейных праздников» и др. (результатом проекта явилось издание учебного пособия и сборника игр).

Творческий коллектив преподавателей вузов, сотрудников МАЭ в ходе реализации модели взаимодействия «Музей – вуз – школа» разработал ряд целевых тематических занятий, которые вызвали большой интерес у молодежной аудитории – студентов Педагогического университета, Университета технологии и дизайна, Университета культуры, Военно-медицинской академии, медицинских вузов города, Университета телекоммуникаций, Университета водного транспорта. Результатом проведения занятий по теме «Одежда народов мира» стала разработка образовательной программы для студентов-дизайнеров. Параллельно с работой в музее проводились занятия по рисунку, живописи, основам композиции и художественного проектирования, выполнению проекта в материале, истории искусств, истории костюма, культурологии, этнографии. В музее студенты знакомились с технологией изготовления одежды и обуви из шелка, меха, кожи, перьев, шерсти, сукна, травы, дерева. Результатом стало изменение вузовских программ дополнительного образования по музееведению, истории материальной культуры, культурологии.

Модель на основе взаимодействия ДОУ, школ, музеев оказалась одной из самых востребованных в Василеостровском районе, имеющем 50 ДОУ, 32 школы и 23 музея. Ее реализация позволила, в том числе разработать новую технологию совместной деятельности детей и взрослых – «парк культуры», основанную на создании общности представителей различных социокультурных институтов и интеграции их воспитательной (образовательной) деятельности на территории учреждения культуры, оказывающего психо-эмоциональное воздействие на субъектов деятельности; результатом ее является создание совместного творческого продукта детей (разных возрастов) и взрослых.

Через образовательную и воспитательную программы школ Ломоносовского района области красной нитью проходили темы, связанные с М.В. Ломоносовым, имя которого носит район [6]. Опытная работа показала, что программы для школьников «Музей идей: озарение», «Прикосновение к вечности. Уроки Кунсткамеры», «Поиск, открытие, творчество» вариативны, могут быть использованы и в сельской школе, и в музеях-партнерах, творчески переработаны любым педагогическим коллективом в соответствии со спецификой школы, музея, личности педагога, значимости в определенных условиях каких-либо отдельных тем, поскольку систематизирующим фактором структурирования программы является эволюция культуры, научных открытий. Они могут быть реализованы при работе в залах музеев, на природе.

Практика показала, что огромный потенциал в решении задач поликультурного образования и воспитания заложен в малых мемориальных музеях и музеях-квартирах [7], потому что:

- малый музей – поле максимально «сжатых» временных, пространственных и личностных характеристик,

- малый музей создает у человека ощущение камерной, почти домашней обстановки, «подталкивающей» к самостоятельным суждениям, высказываниям; к самопознанию;
- «дух» творческой личности, жизни которой посвящен музей, способствует следующему шагу – сопоставлению, анализу («а что могу я?); осознанию границ собственной компетентности;
- незначительное, на первый взгляд, поле деятельности человека в малом музее имеет способность «разворачиваться» в зависимости от интересов, запросов, возможностей исследователя; и далее возможность системно строить исследовательскую программу ребенка, обучая его исследовательским навыкам, формируя способность к аргументированной оценке своей деятельности, и, в конечном счете, ведет его по пути самоактуализации и самореализации;
- в малом музее человек может получить не только опыт творческой деятельности; малый музей создает наилучшие условия для приобретения опыта «переживания» жизни и деятельности героя музея и соотнесения ее со своими жизненными достижениями;
- интеграция школы с малыми музеями, в первую очередь, позволяет создать новое образовательное (воспитательное) пространство, в котором, возможно, начинается то самое «озарение» – кульминация творчества ребенка или учителя, когда он шаг за шагом строит свое новое знание, новое видение мира.

В реализации программы «Музей идей: озарение» основной упор делался на школьные музеи – в этом смысле музеи сельских школ с глубокими историческими корнями, традициями, связанные с именами великих земляков, являются просто уникальными. Их интеграция с малыми музеями позволяет придать особый смысл реализации данной программы в школе, создать систему творческих разработок школьников по истории школы, скорректировать образовательную и воспитательную программу всей школы. Особое место в ней могут занять судьбы учителей и выпускников. Результатом такой интеграции музея и школы выступают классные экспозиции, посвященные эволюции культуры, научных открытий. Основное содержание программы опирается на материалы творческих работ учащихся, музейных экспозиций, методические материалы государственных музеев; содержательная часть творческих заданий может быть востребована в библиотеках. Программа предусматривает приобретение учащимися навыков работы с неадаптированной литературой. Так, например, в ходе апробации школьники работали с оригинальной литературой, посвященной последним экспедициям, естественнонаучным открытиям Н.М. Пржевальского и архивными записями его ученика естествоиспытателя, исследователя Монголии и Тибета П.К. Козлова, хранящимся в его музее-квартире.

Сегодня практически в каждой школе существуют музеи. На примере деятельности музея в школе деревни Ропша можно проследить формирование сетевой формы взаимодействия, составляющей основу для становления школьных музеев в воспитательном, образовательном пространстве района. Музей возник в школе поселка Ропши около 50 лет назад и включает в себя экспозиции, посвященные различным этапам

истории. У истоков создания музея и системы музейной работы стояли яркие педагоги-энтузиасты. Сегодня внимание музею оказывают и специалисты из Эрмитажа, с которыми у школы формируются постоянно действующие образовательные и воспитательные программы, и помощники-друзья из деревни. Экспозиция Ропшинского музея посвящена не только военным подвигам и сражениям. За время проведения опытно-экспериментальной работы музей превратился в целый историко-краеведческий комплекс, имеющий свои раритеты.

Музей стал источником формирования и развития воспитательного пространства самой школы и деревни, состав которых за последние годы существенно изменился в связи с миграцией граждан СНГ. В соответствии с целями и задачами по развитию воспитательного пространства деревни Ропша образовательная и воспитательная деятельность в школе в течение всего учебного года и летних каникул, так или иначе, связана с пополнением фондов и развитием музея. Музей – место встречи гостей, место проведения уроков, праздников, место работы и общения.

Ярким событием в жизни музея становятся находки поисковых летних экспедиций. Окаменелости древних животных рассказывают об истории местности в силурийский геологический период, когда Ропша была дном древнего моря. Эта часть экспозиции – объект самовыражения старшеклассников как знатоков в области географии, геологии, истории, предмет их фантазии на экскурсиях для малышей. В музее отражены и современные экологические проблемы реки Стрелки.

В музейной коллекции существует уголок старинного быта с народными куклами, полотенцами, прялками и деревенскими лавками. В музее проводятся экскурсии, здесь можно увидеть педагогов и старшеклассниц, одетых в красочные деревенские костюмы – они ведут мастер-классы по изготовлению предметов декоративно-прикладного искусства. Костюмы, песни, прибаутки как на старинных русских посиделках – все это помогает созданию музейной общности.

Постепенно в музее появились экспонаты, освещающие историю Ропшинской усадьбы с XVIII по начало XX века, раритеты Ропшинского Дворца. Самым ценным считают макет колокольни из цельного ствола дерева. Существует версия, что макет сделан Петром 1. Об истории Ропши рассказывают уникальные документы с Ропшинской бумажной фабрики и подарки охотников. Часть экспозиции посвящена истории самой школы. Это выпускные альбомы, фотографии коллективных дел, праздников. Каждый проходящий в музей школьник и взрослый «проживает» музейное пространство, соизмеряя свои возможности и свой характер с личностными качествами героев школьного музея. Некоторые недавние ученики Ропшинской школы погибли в Чечне. Их фотографии висят рядом с фотографиями полувековой давности тех, кто погиб на Великой Отечественной войне.

Сегодня школа объединяет разные деревенские социальные службы, активно взаимодействует с государственными и общественными организациями, в том числе сообществом волонтеров в Государственном Эрмитаже и др. Школа и школьный музей стали самостоятельным субъектом пространства поликультурного образования и воспитания Ропши. Это пространство формируется и взрослыми, и детьми. Они создают

новые экспозиции, новые проекты деятельности в музее. Музей – место, где каждый из них не просто получает какие-то знания и навыки, это место их самореализации, становления их характеров, социализации.

Ропшинская школа – уникальный культурно-образовательный комплекс, основа которого школьный музей.

Интересные воспитательные эффекты получены нами при формировании модели взаимодействия «вуз-театр». С 2006 года СПбГУ совместно с Мариинским театром проводит ежегодные традиционные масленичные балы.

И наконец – значимыми, с нашей точки зрения, стали модели взаимодействия школ с природными культурными объектами иных территорий (например, сельские школы Ломоносовского района – историко-культурные объекты Крыма).

По мере развития каждой модели происходило усложнение связей между субъектами, появлялись группы с новой тематикой, сформированные участниками проектной деятельности на территории музеев.

Сегодня многие образовательные и воспитательные программы ориентированы на использование потенциала учреждений культуры в образовании и воспитании детей и взрослых. В то же время содержательные задачи до сих пор решаются преимущественно на уровне отдельных учреждений. Решение проблемы взаимодействия учреждений образования и учреждений культуры может быть наиболее успешным, с нашей точки зрения, в рамках воспитательного, образовательного пространства, обладающего всеми необходимыми условиями для этого. Пространство отличается способностью к самоизменению, самонастройке в каждый момент состояния при выполнении определенных задач с целью достижения оптимального результата. Эффектом пространства является взаимосвязанность, взаимозависимость и взаимопроникновение всех составных частей и процессов социального образования. Музеи в подобном пространстве сегодня приобретают качественно новые признаки и характеристики.

Взаимодействие данных социокультурных институтов становится механизмом развития воспитательного, образовательного пространства; изменения, происходящие в структуре, содержании, позициях субъектов взаимодействия (увеличение количества субъектов, усложнение взаимосвязей между ними, формирование сетевого взаимодействия) ведут к созданию целостного пространства, включающего в себя сетевые социокультурные организации, создающие условия для его саморазвития.

### Ссылки

1. Якушкина, М.С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства: Монография. – СПб: Санкт-Петербургский госуниверситет, 2007.
2. Якушкина, М.С. Сетевая форма взаимодействия социокультурных институтов в воспитательном пространстве муниципального района // Философия образования. – Новосибирск: СО РАН. – 2008. – № 1. – С. 22–27.



3. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! : Теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова / под ред. Н.Л.Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. Якушкина, М.С. (в соавторстве) Прикосновение к вечности: уроки Кунсткамеры. Учебное пособие для учащихся начальной школы / [под ред. М.С. Якушкиной]. – СПб: Паритет, 2003.
5. Якушкина, М.С., Кураева, Л.К., Дерюгина Е.Г. Кураторство как условие формирования субъектности студентов и школьников в воспитательном пространстве муниципального района // Актуальные проблемы социальной работы с молодежью в современной России: материалы Всероссийской научно–практической конференции. – СПб: ИПЦ СПГУТД, 2003. – С. 172–174.
6. Якушкина, М.С. Сетевое взаимодействие социокультурных институтов в системе образования и воспитания сельского района // Сборник тезисов выступлений на международной научно–практической конференции «Современные воспитательные системы» в рамках VI Славянских педагогических чтений, 4–5.10.2007. – М.: Брянский госуниверситет им. Акад. И.Г. Петровского // «Педагогика», 2007. – С. 78–88.
7. Якушкина М.С. Потенциал школьного музея // Музей и школа: Диалог в образовательном пространстве. Выпуск 3. Развитие идеи. – СПб: Университет педагогического мастерства, 1998.



**Давыденко Валентина Александровна**  
**кандидат педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики**  
**Дальневосточный государственный гуманитарный университет**  
**г. Хабаровск**

### **НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР "ГЛОБАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ" КАК ЦЕНТР РАЗВИТИЯ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ**

**Ключевые слова:** *глобальное обучение, воспитание, миротворческое воспитание, гражданин мира.*

**Аннотация:** *Данная статья освещает работу международного центра «Глобальное обучение». Главная задача центра – расширение возможностей студентов различных специализаций в развитии межкультурной компетенции и миротворческое воспитание.*

Мы живем в быстро меняющемся мире. Дух противоборства, "образ врага", недоверие и подозрительность были постоянными факторами в отношениях между странами и народами. Советские педагоги буквально навязывали такое мировоззрение детям и молодежи. Конечно, не забывали об интернационализме и дружбе между народами. Школой, вузами был накоплен немалый опыт в этой области - вряд ли от него надо отказываться.

Важно осознавать, что идеи, ставшие основными элементами современного миротворческого восприятия - это наследие лучших умов человечества, результат коллективного осмысления взаимозависимости и взаимосвязанности целостного мира. Люди все больше приходят к пониманию того, что в своей деятельности каждый человек является частичкой единого мира.

Мнение, что воспитание может и должно вносить вклад в дело мира, существовало во все времена и во многих культурах. Особенно после тяжелых периодов истории - войн - возрождались надежды, что человека можно воспитать в духе миролюбия. Идея создания долгосрочной основы мира через соответствующее воспитание молодежи не нова, к ней обращались прогрессивные педагоги и философы. И сегодня миротворческие силы в разных странах мира обращаются к наследию чешского мыслителя, гуманиста, педагога Я.А. Коменского с его идеей "мира на земле"; французского писателя и

философа Ж.-Ж. Руссо; немецкого философа Э. Канта. Было бы справедливо вспомнить и об учениях Л.Н. Толстого, Н. Рериха, о деятельности М. Ганди, Д. Неру, матери Терезы. Этот ряд известных имен можно продолжить.

Большое внимание на теорию миротворческого воспитания молодежи оказали идеи пацифизма и религиозные морально-этические нормы. Основой миротворческого воспитания являются рекомендации ЮНЕСКО "О воспитании в духе мира и сотрудничества, международного взаимопонимания и воспитания в духе уважения прав человека и основных свобод", принятые в 1974 году.

Сто лет назад психолог и философ Вильям Джеймс говорил, что войну нельзя ликвидировать до тех пор, пока не будет найдена альтернатива психологическим функциям, которые она выполняет. Это дружба, верность, мужество. Война использует эти атрибуты против противника, культура мира вполне может обеспечить подобные психологические потребности через коллективную борьбу против общих угроз.

Активное ненасилие требует, как показал опыт Ганди, Лютера Кинга мужества, силы и даже гнева в борьбе против несправедливости. Более того, если культура войны активизирует главным образом молодых людей, культура мира призывает ко всем: мужчинам и женщинам, молодежи и старикам.

По мнению автора культуры мира Дэвида Адамса, в прошлом военная безопасность была приоритетом в мире, который напоминал военный лагерь. В нем каждое сообщество создавало армию, чтобы защитить себя. Такие действия порождали страхи и подозрения, до предела увеличивая потенциал разрушительного насилия. С развитием культуры мира главы государств, международные и региональные организации стремятся свести до минимума опору на военную помощь.

Не отвергая конфликты, которые возникают из самого разнообразия, культура мира требует ненасильственных решений и способствует превращению борьбы с элементами насилия в сотрудничество ради единых целей. Мировое сообщество стоит перед сложной задачей перейти от преобладающей пока культуры насилия к культуре мира, с тем, чтобы способствовать укреплению социальной справедливости, ненасильственного разрешения конфликтов и обеспечение безопасности.

Миротворческое воспитание - воспитание целостной личности, гражданина мира, высшая миссия которого - ответственность не только за свою судьбу, но и за судьбу людей планеты, за всеобщий мир.

Научно-исследовательский центр "Глобальное обучение", созданный при Дальневосточном государственном гуманитарном университете способствует миротворческому воспитанию студентов, совершенствованию подготовки студентов и специалистов для реализации профессионального и личностного потенциала в современном глобальном мире на основе развития межкультурной компетентности в результате реализации совместных с американскими партнерами учебных программ, исследований, тренингов и семинаров в области гуманитарных и экономических дисциплин.

Главными задачами центра "Глобальное обучение" являются расширение возможностей для студентов различных специализаций в развитии межкультурной

компетентности в результате выполнения совместных с зарубежными партнерами исследовательских и образовательных проектов, способствующих изучению культур, сближению и взаимопониманию между народами.

Например, Дальневосточный государственный гуманитарный университет (г. Хабаровск, Российская Федерация) и Северо-Мичиганский университет (г. Маркетт, штат Мичиган, США) изъявили желание осуществлять различные формы сотрудничества, включая программу обмена студентами-практикантами. В 2006 году Александра Никишина - студентка исторического факультета поехала на педагогическую практику в американскую школу. В 2007 году в Хабаровск приехал американский студент-практикант Питер Горкович в гимназию №5. А в 2008 году уже две студентки из нашего университета выполняли миссию и успешно практиковались в школах г. Маркетта. Это Анастасия Воронцова с филологического факультета и Мария Ставрунова с факультета изобразительных искусств и дизайна. А в 2012 году дважды в марте и октябре студентка Алина Селезнева успешно преподавала американским школьникам историю в США.

М. Ставрунова преподавала в старших классах предмет "Изобразительное искусство". Изучая тему "Жизнь и творчество Винсента Ван Гога" представила мультимедийную презентацию, слайд-шоу и документальный фильм о жизни и творчестве художника. Маша подробно изучала с детьми картины, технику, цветовую гамму. Что очень ценно, после изучения техники и основного жанра учащиеся выполняли картину в манере художника. В конце недели, в пятницу проводила тест по проверке полученных знаний. Работа американского школьника оценивается по двум критериям: практическая работа и теоретические знания. Отметки выставляются тоже две. Все учащиеся заинтересованы в таком подходе.

Культура межнационального общения является частью более общего понятия культуры человеческих отношений между людьми. Как нам представляется, культура межнационального общения предполагает умение вести диалог с представителями других национальностей, соблюдая чувство такта, деликатности по отношению к национальным ценностям: истории, традициям, обычаям и т.д. Я считаю, что наши студенты-практиканты достойно ведут диалоги с представителями другой культуры во время своей педагогической практики.

Как нам представляется, серьезным шагом в воспитании толерантности и культуры межнационального общения у студентов стали традиционные конференции в режиме on-line среди студентов и преподавателей Дальневосточного государственного гуманитарного университета, Хабаровской государственной академии экономики и права и нашими иностранными партнерами из США, Германии, Великобритании, международные конференции для преподавателей по актуальным вопросам образования в России и за рубежом, летние международные школы, молодежные проекты в рамках программы "Гражданская компетентность молодежи на Дальнем Востоке". Разработанные студентами проекты направлены на повышение гражданской компетентности, воспитания толерантности, активизации миротворческой деятельности.



**Ткаченко Наталья Владимировна,  
Канд. психол. наук, доцент кафедры психологии  
образования, Московский педагогический  
государственный университет, г. Москва**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ АКТУАЛЬНЫХ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ БАШКИРСКОГО ЭТНОСА НА ПРИМЕРЕ ЖИТЕЛЕЙ СЕЛА БАЙГАЗИНО**

**Ключевые слова:** культурные ценности, мотивационные категории, индивидуализм-коллективизм, жизненный путь личности.

**Аннотация:** В статье приведен предварительный анализ данных полевого исследования башкирского этноса на предмет изучения культурных ценностей.

Представление о своей жизни, воображение замысла о ней – вот вопрос, который движет людьми уже много лет, вопрос, который призван не получать ответы, а скорее задает направление жизненного пути. Выбор такого направления можно рассматривать, расположив на континууме модели измерения культуры по оси индивидуализма-коллективизма [1]. Там, где градус индивидуального в переживании культуры сдвигается в сторону индивидуализма – человек в выборе своей судьбы больше полагается на себя. Где градус склоняется в сторону коллективизма – человек, осуществляя выбор своего пути, опирается на сообщество. И часто, именно сознательного выбора не происходит. Выбирает группа. Выбирается жена-муж, профессия, и т.д. Такой сдвиг в сторону коллективистических ценностей присущ традиционным обществам.

В июле 2012 года была проведена экспедиция на южный Урал в республику Башкортостан, в деревню Байгазино (подробнее об организаторах и участниках экспедиции можно познакомиться на сайте факультета педагогики и психологии МПГУ [5]). Основной целью экспедиции было изучение культуры башкирского этноса. Одним из направлений исследования было изучение актуальных культурных ценностей башкирского этноса. Мы предположили, что коллективистические ценности будут преобладать по мотивационным категориям в оценке событий собственной жизни.

Преыдушие исследования выявляли высокий уровень коллективистических ценностей у народов традиционной культуры. Однако трансформация общественного

уклада больших городов, практика оттока молодежи в города на учебу и зачастую на работу, позволили нам предположить, что оставаясь в целом коллективистической культурой, в ней будут прослеживаться индивидуалистические тенденции на уровне отдельных мотивов выбора жизненных целей.

В исследовании приняли участие женщины деревни Байгазино, в количестве 12 человек, 43-53 лет.

Исследование строилось по следующей программе. Интервьюер проводил глубинное интервью, опираясь на структуру опросника, который направлен на выявление особенностей памяти респондента: индивидуальной, семейно-родовой или исторической [3]. Интервью разворачивалось по нарративному принципу, где первое предложение интервьюера формулировалось просьбой выделить особенные точки на континууме жизни. Далее, по каждой выделенной точке, интервьюер разворачивал отдельное интервью, углубляясь в то или иное событие жизни респондента. В каждом событийном углублении интервьюер предлагал респонденту выделить ценность описанного события в контексте всей его жизни и основные мотивы, которые двигали им в той ситуации (данная часть процедуры интервьюирования строилась по методике предельных смыслов Леонтьева Д.А. [2]).

Анализ данных интервью проводился по следующему плану: категориальный анализ текста интервью, с целью выделения ведущих ценностей на каждом временном участке. Далее проводился сопоставительный анализ категорий ценностей и мотивов с принятым описанием модели измерения культур по оси коллективизм-индивидуализм (сопоставительную аналитическую таблицу мы использовали, опираясь на предыдущее исследование [4]).

Как показал предварительный анализ текстов интервью (всего 60 единиц текста собранных у 12 респондентов) основными мотивационными категориями выступают такие, как:

- семья (ситуация развода, проблема взаимоотношений с мужем),
- личное здоровье (как ресурс),
- образование детей (будущее детей).

Проблема взаимоотношений в семье, такая частая в деревне проблема как развод, актуальная структура традиционной семьи, где невеста после замужества приезжает в семью мужа и родители мужа становятся фактически родителями невесты – такое обилие конфликтующих ценностей ставит женщин в ситуацию внутреннего конфликта ценностей, и как следствие в позицию оценки собственного жизненного пути, в ситуацию поиска новой идентичности.

Личное здоровье воспринимается респондентами как главный ресурс, фактически приравненный к собственной независимости и свободе. Здоровье позволяет действительно продлить свою независимость как от родителей мужа, так зачастую и от мужа. Образование детей часто рассматривается как вложение собственного ресурса в детей, проживание в детях своей жизни и реализации часто своего замысла.

Предварительный анализ данных, позволяет отнести категорию образования как самой коллективистически нагруженной.

Нерепрезентативность выборки (полевой сезон совпадает с временем сенокоса, на который часто уезжают мужчины и в деревне для исследователей доступны в основном женщины), качественный характер самого исследования, допускающий высокую вероятность субъективности в оценках, позволяет нам делать лишь предварительные, требующие тщательной проверки выводы.

Выявленные тенденции ценностных ориентаций в сторону индивидуалистических ценностей на уровне отдельных мотивационных категорий (здоровье, семья) позволяют нам сделать осторожный вывод о том, что анализируемое сообщество находится в процессе реформации, перестройки. Как показал наш опыт, структура анализа ценностей, спроецированная на оценку событий своей жизни – достаточно перспективное направление в изучение культурных ценностей.

### Ссылки

1. Абульханова, К. А.; Березина, Т. Н. Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, – 2001.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности – М.: Смысл. – 2007.
3. Обухов А.С., Шамонина Т.Г. Психологические особенности осмысления жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах // Теория и практика общественного развития [Электронный ресурс]. – 2012. – №11. – С. 108-111 // Режим доступа: <http://teoria-practica.ru/-11-2012/psychology/obukhov-shamonina.pdf>
4. Ткаченко Н.В. Межкультурная компетентность как ценностная категория (из опыта одного проекта) // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: Материалы третьей международной научной конференции 24-25 мая 2012 г. – Смоленск: Маджента, 2012. – с.222-226.
5. Экспедиция на Урал [Электронный ресурс]. – 2012. – Режим доступа: <http://fpp-mpsu.ru/index.php?name=news&op=view&id=648>



**Каратаева Галина Николаевна,  
Аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии,  
Бурятского государственного университета, г. Улан-Удэ,  
Республиканский центр по профилактике и борьбе со СПИД  
и инфекционными заболеваниями, МЗ РБ,  
психолог отдела профилактики.**

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ВОЛОНТЁРСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК  
МОЛОДЁЖНОГО ПОЛИЭТНИЧЕСКОГО СООБЩЕСТВА  
(на примере опыта волонтерского движения среди «трудных»  
подростков в Республике Бурятия)**

**Ключевые слова:** волонтерское движение, поликультурного мировоззрение, толерантное отношение, Республиканский слёт волонтеров, социологическое исследование, принцип «Старший брат, старшая сестра», интегрирование, ценности, здоровая модель поведения, навыки безопасного поведения.

**Аннотация:** В статье описывается опыт успешной организации и развития в Республике Бурятия волонтерского движения как средства воспитания социальной активности молодежи в условиях поликультурного общества. Раскрывается сущность и практическая значимость популяризации добровольческого движения среди старшеклассников и студентов. Обозначены ключевые моменты реализованных проектов: «Профилактика ВИЧ-инфекции среди уличных детей и подростков» и «Здорово знать!». Представлены основные результаты проведения социологического исследования факторов риска заражения ВИЧ-инфекцией среди уличных детей и подростков, достигнутые итоги проекта «Здорово знать!», направленного на популяризацию волонтерства среди «трудных» подростков, значение статуса волонтера для молодого человека в Бурятии.

В России волонтерское движение стало зарождаться в конце 1980-х годов прошлого столетия, хотя, если заглянуть в историю, оно существовало всегда, например, в виде службы сестер милосердия, тимуровского и пионерского движений, всевозможных обществ охраны природы и памятников. В связи с растущим числом социальных проблем,



в решении которых при сложившейся экономической ситуации волонтеры стали незаменимы, волонтерское движение стало развиваться. Появились люди, которые добровольно готовы потратить свои силы и время на пользу обществу или конкретному человеку. Синонимом слова «волонтер» является слово «доброволец». Юридическое определение добровольца или волонтера дано в статье №5 Федерального закона РФ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 7 июля 1995 года: «Добровольцы – граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации».

ВИЧ-инфекция является социально – значимым, поведенческим заболеванием, в основе развития эпидемии которого в любом обществе лежат социальные причины: особенности поведения людей, нравственное состояние общества и экономические показатели страны. В силу этих причин особенно уязвимы в плане заражения ВИЧ-инфекцией подростки и молодёжь. Медико-социальная проблема ВИЧ-инфекции имеет сегодня много аспектов в плане её решения в связи с неоднозначным отношением в обществе. Республиканский центр по профилактике и борьбе со СПИД (Республиканский Центр-СПИД) успешно организывает и развивает на протяжении уже более десяти лет в республике волонтерское движение по профилактике ВИЧ-инфекции, которое поддержано Министерствами здравоохранения и образования республики, Комитетом по молодёжной политике МОиН РБ, региональными общественными организациями, органами местного самоуправления [1,4].

В Республике Бурятия волонтерское движение по профилактике ВИЧ-инфекции на сегодняшний день не имеет аналогов в России. Добровольческое движение активно распространено не только в г. Улан-Удэ, но и в 18-ти сельских районах республики. С 1999 года по специально разработанной программе «Равный обучает равного» прошло обучение более 3200 волонтеров в г. Улан-Удэ и 18-ти сельских районах республики. Наши волонтеры – это преимущественно старшеклассники и студенты (ученики 9-11 классов средних школ, студенты ССУЗов, ВУЗов, члены общественных организаций). Волонтеры Республиканского Центра-СПИД имеют возможность в процессе волонтерской деятельности не только получить теоретические знания об опасности разного рода зависимостей, ВИЧ/СПИД, ИППП, но и развить навыки общения, безопасного поведения, ответственного принятия решений, адекватной самооценки, умения противостоять давлению сверстников, а также осознать и сформировать собственные установки толерантного сознания и основ культуры здорового образа жизни [3, 6].

Одной из задач волонтерской деятельности в Республике Бурятия является формирование поликультурного мировоззрения и толерантного отношения у старшеклассников и студентов. Добровольчество, на наш взгляд, выступает средством воспитания социальной активности молодежи в условиях поликультурного общества. Опыт показал, что, как правило, в работу включаются социально-активные молодые люди, лидеры своей молодёжной среды, что повышает их авторитет и вызывает доверие к получаемой информации. По данным исследования по уровню информированности среди

активной молодёжи. «Фокус-Медиа», январь-февраль 2009 г, волонтеры нашего региона показали самый высокий уровень информированности по вопросам ЗОЖ [7].

Неоценимым мероприятием для поддержки добровольчества в республике являются ежегодные с 2000 года Республиканские слёты добровольцев, участие в которых служит наградой, стимулом для ребят. На сегодня организовано 13 республиканских слётов, которые с 2005 года трансформировались с однодневного мероприятия в 2-х-4-х дневные выездные слёты на озере Байкал [1, 5, 6].

В период с 01.07.2010 по 31.12.2011 гг. на базе Республиканского Центра-СПИД был эффективно реализован проект «Профилактика ВИЧ-инфекции среди уличных детей и подростков» при Фонде «Открытый Институт здоровья населения» в рамках проекта ГЛОБУС. Целью этого проекта явилось снижение риска инфицирования ВИЧ среди детей и подростков, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, путём проведения информационной работы и распространения среди уличных детей и подростков достоверной информации о различных вопросах, возникающих в связи с ВИЧ/СПИД, мотивирования на изменение рискованного поведения, на здоровый образ жизни. Целевые группы, на которые был направлен проект: дети, подростки и молодежь 7-18 лет из числа наиболее уязвимых: беспризорные и безнадзорные дети, воспитанники детских домов, приютов; дети из неблагополучных семей, социальные сироты, их родители, опекуны или родственники, а также специалисты (медицинские работники, педагоги, представители общественных организаций, работающих с молодежью). За обозначенный период в рамках этого проекта было охвачено 1072 человек (общее число клиентов), из них постоянных клиентов – 255, новых – 856, количество контактов с клиентами проекта – 1671, обследовано на ВИЧ- 109 человек из 566 направленных; проведено семинаров-тренингов – 24 (299 чел.), интерактивных лекций – 17 (278 чел.); распространено информационных материалов – 22797 шт. [8].

В рамках этого проекта было проведено в марте-апреле 2011 г. социологическое исследование факторов риска заражения ВИЧ-инфекцией среди уличных детей и подростков, которое проводилось одновременно в восьми регионах России [9].

Цель данного исследования: изучение социально-демографических и поведенческих факторов, влияющих на заражение ВИЧ-инфекцией, в группе «уличных» подростков. В Республике Бурятия было опрошено 100 респондентов в возрасте от 14 до 18 лет. Выявлены следующие особенности целевой группы исследования в нашей республике: среди уличных наибольшую долю составляют подростки 15-16 лет, также большое количество детей 7-13 лет. Целевая группа - это подростки из неблагополучных семей или асоциальных семей, которые регулярно прогуливают занятия в школе, совместно употребляют алкоголь и марихуану. В результате нами были выявлены следующие факторы социально-психологического риска в Республике Бурятия:

1. Наличие в семье человека, злоупотребляющего алкоголем - 56,6%;
2. Наличие члена семьи, употреблявшего наркотики – 16,2%;
3. Нахождение кого-либо из членов семьи в тюрьме – 44,4%;
4. Развод родителей переживали более половины всех опрошенных подростков - 64%;
5. О каких-либо формах насилия со стороны своих родителей или опекунов сообщили - 46%;

6. Опыт употребления психоактивных веществ респондентами:

- 95% подростков употребляли алкоголь в своей жизни;
- возраст первого алкогольного опьянения: младше 13 лет – 42,2% (!);
- возраст первой пробы наркотических веществ – 14-15 лет;
- употребление марихуаны (наиболее распространено в Бурятии) – 51%;

7. Сексуальное поведение:

- Начало половой жизни у подростков в основном приходится на 14-15 лет,
- Из числа опрошенных подростков опыт сексуальных отношений имеют -74%;

8. Обращение за помощью в трудных ситуациях (к кому предпочтительнее):

- к сверстнику - 54,6%;
- к другу старшего возраста обращается 14,7%;
- к кому-то из родственников – 16,6%.

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод, что в настоящее время дети и подростки из неблагополучных и асоциальных семей в республике относятся к наиболее уязвимым группам населения в силу крайне выраженной социальной дезадаптации в плане склонности к алкоголизации, наркотизации и заражения ВИЧ/ИППП. Все мы прекрасно знаем, что определяющим фактором того, какими людьми мы вырастим, является социальная среда, которая воздействует на становление личности, формирование ценностных ориентаций [2].

Проект был завершён в конце 2011 года, но работа по заданному направлению продолжается и сейчас. Результаты данного исследования позволили нам в последующем скорректировать свою профилактическую работу с данной целевой группой. Из-за многих социальных стереотипов волонтерская деятельность в России плохо приживается и не пользуется одобрением большинства населения. В результате работы проекта, описанного нами выше, в рамках которого проводилось исследование, у нас появилась идея о возможности популяризации волонтерского движения среди «уличных» детей. Так нами был разработан проект «Здорово знать!», который был поддержан Комитетом по молодежной политике МОиН РБ и реализован в 2012 году на 13-м четырехдневном Республиканском слёте волонтеров по профилактике ВИЧ-инфекции [5].

Проект был направлен на «трудных» подростков, с девиантным поведением. Сразу же возникает вопрос? Волонтеры и трудные подростки? Но так как наша организация в течение 1,5 лет реализовывала программу среди уличных подростков, мы получили огромный опыт работы с такими детьми, выстроили хорошие партнерские отношения с различными организациями, работающими в этой сфере. Общей целью нашего проекта «Здорово знать!» явилось интегрирование трудных детей с девиантным поведением в социальную среду, а именно в среду волонтеров, являющихся положительным примером для своих сверстников: активная жизненная позиция, стремление сохранить и поддержать здоровье своё и общества в целом. Конкретной целью было изменение рискованного поведения детей и подростков из неблагополучных и асоциальных семей путём приобщения их к здоровому образу жизни, добровольческой деятельности посредством информирования и проведения обучающих семинаров-тренингов, игр в нестандартных для них условиях.

Проект предоставил уникальную возможность наглядного демонстрирования альтернативного и полезного досуга для социально-неадаптированных детей. В основе проекта нами был взят принцип «Старший брат, старшая сестра» - из программы, реализуемой Санкт-Петербургской общественной организацией «Врачи детям». Данная программа направлена на то, чтобы найти детям из семей группы риска старших «братьев» и «сестер», которые помогут им преодолевать трудности, подскажут и правильно направят, поделятся достоверной информацией о различных подростковых проблемах, в т.ч. профилактике ВИЧ-инфекции, ИППП [10].

Нами было определено соотношение участников слёта: 100 человек – это наши волонтеры, руководители волонтерских групп, а 20 человек – это «трудные» подростки. На слете каждому подростку с девиантным поведением были закреплены 2 волонтера-наставника. Со всеми вожатыми был проведён предварительный инструктаж по поводу этого нововведения. Набор детей и подростков с девиантным поведением происходил через партнёрские организации. Непосредственное проведение проекта «Здорово знать!» было на 13-ом Республиканском слете волонтеров, 26.06.-29.06.2012 г. на оз. Байкал.

В слёте приняло участие: 120 волонтеров и руководителей волонтерских групп. В 1-ый день Слета, 26 июня, все участники прошли через командообразование волонтерских отрядов на «веревочном» курсе, на вечернем мероприятии волонтерские группы показали «домашнее задание» - презентацию своей добровольческой деятельности, обменялись опытом проведения профилактических мероприятий. На следующий день, 27 июня, работала открытая площадка «Толерантность»; после тренингов и мастер-классов была проведена деловая игра «Форт Баярд», целью которой было научить ребят работать в группе, принимать решения, ориентироваться на местности, решать логические задачи. Вечернее мероприятие этого дня включало презентацию визиток отрядов и тематическую дискотеку – танцевальный баттл. 28 июня, после обучающих и развивающих тренингов, все участники слёта приняли самое активное участие в спортивной эстафете «В здоровом теле – здоровый дух!»; после которой состоялось официальное закрытие Слёта. В заключении, состоялся костер «Дружбы» на берегу Байкала, который объединил всех участников, и независимо от возраста, национальности, социального положения все дружно играли в игры, пели песни и танцевали. Красочным завершением мероприятия был фейерверк на берегу озера.

С участниками 13-го Республиканского слёта волонтеров в количестве 120 человек было проведено входное (26.06.12) и выходное (29.06.12) тестирование [11].

Были применены две формы тестирования, разработанные специалистами отдела профилактики: форма №1. Тест-контроль (по уровню знаний по ВИЧ-инфекции, толерантности); форма №2. Анализ мероприятия (по оценке отношения к мероприятию, значимости категории здоровья в жизни участников опроса). На итоговом анкетировании «трудные» подростки выразили очень позитивное отношение к мероприятию, в котором они участвовали, высказали своё желание обучиться по программе «Равный обучает равного» и стать волонтерами, что, несомненно, подтвердило эффективность проекта и отражено в анализе анкетирования. Ниже нами приведены наиболее важные на наш взгляд данные проведённого исследования в ходе реализации проекта «Здорово знать!».

Общий анализ теста-контроля показал:

Понятие волонтера для участников в начале ассоциировалось в 15% случаев с ровесником, только в 55% случаев с активной жизненной позицией, и в 83,3% с обученным добровольцем, на выходном тестировании позиция участников полностью выражена понятиями обученного добровольца - 100% и активной жизненной позиции - 92,5%, что является показателем развития активной жизненной позиции в среде участников слёта. Ярким результатом исследования является общее повышение уровня информированности по вопросам ВИЧ-инфекции. Так, на входе средний уровень правильных ответов составил 81%, т.к. в слёте принимали участие подростки, не проходившие обучение по программе «Равный обучает равного»: при этом 7,5% считали, что есть лекарства, которые излечивают от ВИЧ/СПИДа, 6,7% допускали возможность передачи ВИЧ-инфекции через пользование общей посудой, 8,3% - воздушно-капельным путём. В плане профилактики ВИЧ-инфекции только 50% опрошенных рассматривали воздержание как эффективный метод профилактики заражения; 15% опрошенных не знали определения периода «окна» в течение ВИЧ-инфекции; 23,3% не предполагали, что ВИЧ передаётся сразу с момента заражения. На выходе в результате проведения обучающих семинаров, игр, упражнений, актуализации проблемы ВИЧ-инфекции, раздачи тематических буклетов, брошюр средний уровень правильных ответов составил 99,3%, что напрямую говорит о повышении уровня информированности участников мероприятия по профилактике социально-значимых заболеваний. Также хотелось бы отметить, что на входе только 75% участников опроса дали правильный ответ по определению дискриминации, 25% путали это понятие с толерантностью, стигматизацией. На выходе 95% опрошенных усвоили понятие дискриминации, а 5% отнесли к стигматизации. Это свидетельствует об освоенности понятий дискриминации и толерантности на выходе.

Опросник – «форма №2. Анализ мероприятия» - позволил нам отследить настроенность участников слёта на работу и значимость происходящего для них. В целом все участники были довольны тем, что находились на этом мероприятии (вопросы №1,2,3,4) и достаточно высоко оценили уровень организации мероприятия и на входе и на выходе. На вопрос №5 («Самое ценное из того, что я узнал и понял...») участники отвечали позитивно и в начале и в конце мероприятия. Хотелось бы отметить здесь следующие высказывания, отражающие воспитание толерантности, уважительного отношения к другим людям: «здоровье - это главное в жизни», «слёт-это учёба, учёба-это не скучно», «слёт - это круто», «люди со статусом ВИЧ обладают такими же правами», «все люди равны и ко всем необходимо нормально относиться», «как много дают тренинги и как это интересно», «волонтерство – это круто, это моё», «я хочу и буду дальше заниматься волонтерством», «нас много и волонтеры есть во многих районах Бурятии».

Отвечая на вопрос №6 опрашиваемым нужно было обозначенные в вопросе ценности проранжировать по степени значимости в их жизни. На входе на 1-м месте для участников преимущественно доминировали три ценности: «семья» - 31,6%; «деньги» -26,7%, «образование» - 20%; и лишь только 13% поставили «здоровье» на первую позицию. На 2-ом месте ситуация практически не изменилась, только на долю «здоровья» пришлось 17%. Анализируя последующие позиции можно сделать вывод, что в целом для

большинства участников «здоровье» не являлось особо значимой ценностью в их жизни. На выходе после мероприятия ситуация наглядно изменилась. На первое место участники поставили категории «здоровье» - 70,8% и «семья» - 29,2%. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в результате прохождения программы слёта (семинаров-тренингов, упражнений, игр) у участников существенно повысилась ценность в их жизни таких категорий как «здоровье» и «семья». Это является важным и показательным результатом проведенного мероприятия.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что Республиканский слёт волонтеров, работающих по профилактике ВИЧ-инфекции, - это площадка для повышения квалификации волонтеров и руководителей волонтерских групп по профилактике социально-значимых заболеваний и обмена опытом между волонтерами, а также формирования более здоровой модели поведения и приобретения навыков безопасного поведения. Слёт - один из эффективных инструментов развития и продвижения волонтерского движения в Республике Бурятия! Добровольчество как один из самых лучших способов формирования гармоничной личности подростка сегодня выступает полезной альтернативой досуга для подростков, что является значимым фактором развития здоровой и грамотной молодёжи. В Бурятии статус волонтера по профилактике ВИЧ-инфекции означает для молодого человека иметь активную жизненную гражданскую позицию, быть грамотным, успешным. И в задачи современных организаций, на наш взгляд, должно входить популяризация волонтерства, пропаганда идей добровольчества и создание позитивного имиджа волонтера. Полученный опыт по работе с волонтерами подтверждает эффективность активного участия молодёжного сообщества в решении социальных проблем, в частности проблемы ВИЧ-инфекции.

### Ссылки

1. IY Общероссийская конференция по добровольчеству. М., 2007.
2. Учителям и родителям о психологии подростка / Под ред. Г.Г.Аракелова. - М.: "Высшая школа", 1990.
3. Программа по профилактике ВИЧ-инфекции (для учащихся 9-11 классов). МЗ РБ, МоиН РБ. Под ред. Д.М. Дондуковой, г.Улан-Удэ: ОАО «Республиканская типография» РБ, 2005.
4. Профилактика ВИЧ/СПИДа: Методическое пособие для специалистов, работающих с молодёжью. Республиканский Центр по профилактике и борьбе с ВИЧ/СПИДом МЗ РБ. Улан-Удэ, 2002.
5. Волонтер. Эл. ресурс: <http://vkontakte.ru/#/club8576808>.
6. Дети и ВИЧ-инфекция. Международная научно-практическая конференция. – СПб., 2011.
7. Исследование по уровню информированности среди активной молодёжи. - Фокус-Медиа, 2009.
8. Фонд «Открытый Институт здоровья населения». Эл. ресурс: <http://www.ohi.ru>.
9. Исследование факторов риска заражения ВИЧ-инфекцией среди уличных детей и подростков в восьми регионах России. Эл. ресурс: [http://www.ohi.ru/r\\_resnpis.php](http://www.ohi.ru/r_resnpis.php): (pdf-версия, архив 284Кб).
10. Организация «Врачи Детям», СПб. Эл. ресурс: <http://www.vd-spb.ru>
11. Сайт ГБУЗ «РЦПБСиИЗ» МЗ РБ Эл. ресурс: <http://aids-buryatia.ru>



**Смирнова Ирина Николаевна**  
аспирант кафедры педагогики, Пятигорский государственный  
лингвистический университет, г. Пятигорск

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА И ЛИЦЕЯ КАК ФАКТОР ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ РЕГИОНЕ РФ**

**Ключевые слова:** поликультурное образование, лицей, вуз, полиэтничный регион, взаимодействие, обучающиеся, Северный Кавказ, традиции, межкультурная компетенция, старшекласник.

**Аннотация:** В статье раскрываются особенности взаимодействия вуза и лицея в поликультурном образовании старшекласников в полиэтническом регионе РФ. Дано понятие «педагогическое взаимодействие». Охарактеризован Северный Кавказ, как полиэтнический регион. Выявлены основные условия, формы и методы взаимодействия вуза и лицея в полиэтническом регионе РФ.

В современном динамично развивающемся и взаимосвязанном мире необходимым условием обучения и воспитания растущего человека является поликультурное образование. Поликультурное образование трактуется зарубежными исследователями (Дж. Бэнкс, К. Грант, Ю. Гарсиа) и российскими учеными (О.В. Гукаленко, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова) как направленность содержания образования и педагогического процесса на формирование у обучающихся готовности к осознанному выбору культурных ценностей и продуктивной профессиональной деятельности в условиях многокультурного общества. Реализация идей поликультурного образования в содержании образовательных дисциплин и педагогическом процессе позволяет более полно удовлетворять образовательные потребности различных культурных групп и в то же время дает обучающимся возможность знакомиться с важнейшими закономерностями развития культуры, овладевать способами межкультурного общения.

Поликультурное образование нацелено на овладение школьниками и студентами знаниями о культурном многообразии мира; формирование у них представлений о культурных различиях как источнике общественного прогресса и самосовершенствования; воспитание уважительного отношения к родной культуре, а также развитие интереса к

другим культурам, формирование умений и навыков межкультурного общения и взаимодействия [1: 16].

Взаимодействие вуза и лица в поликультурном образовании создает благоприятные предпосылки для подготовки молодежи к продуктивной жизни и деятельности в современном многокультурном мире. Понятие «взаимодействие» является в науке междисциплинарным феноменом, связи которого отражаются в широком спектре гуманитарных наук. Диапазон исследований, посвященных проблематике взаимодействия на уровне межличностных отношений, групповой динамики, роли обучающих технологий весьма разнообразен.

Взаимодействие - одна из философских категорий, отражающая процессы взаимосвязи различных объектов, их взаимную обусловленность и изменение состояния или взаимопереход, а также порождение одним объектом другого. Оно представляет собой вид непосредственного или опосредованного внешнего или внутреннего отношения. Связи и свойства объекта могут быть познаны только во взаимодействии с другими объектами.

Термин «взаимодействие» в социальном плане рассматривается как форма социальной коммуникации или общение, по крайней мере, двух субъектов, в которой систематически осуществляется их воздействие друг на друга, реализуется социальное действие каждого из партнеров, достигается приспособление действий одного к действиям другого, общность в понимании ситуации, смысла действий и определенная степень согласия или противоречия между ними.

Взаимодействие в социологии – это особый тип связи отношений между людьми, который предполагает взаимное воздействие сторон, взаимные влияния и изменения. Среди этих взаимодействий особое место принадлежит общению (специфической форме субъект-субъектного взаимодействия) и совместной деятельности (специфической форме субъект-объектного взаимодействия). Между ними существуют определенные связи: общение является и атрибутом совместной деятельности и самостоятельной ценностью. Субъект-субъектное взаимодействие включает коммуникацию как обмен информацией, взаимодействие как обмен действиями и восприятия на его основе людьми друг друга. Коммуникация на основе некоторой совместной деятельности неизбежно предполагает, что достигнутое взаимопонимание реализуется в новых совместных усилиях [2: 125].

Социально - психологический аспект взаимодействия исследован в работах К.А. Абульхановой-Славской, А.А. Бодалева, А.Н. Леонтьева, Н.Н. Обозова и др. К.А. Абульханова-Славская определяет взаимодействие как основной отличительный признак совместной деятельности. Под взаимодействием она понимает такую систему действий, при которой, действия одного человека или группы людей обуславливают определенные действия других, а действия последних, в свою очередь, определяют действия первых. Совместная и индивидуальная деятельность отличаются друг от друга не только наличием взаимодействия между участниками совместной деятельности, но и характером включения взаимодействия в психическую структуру самой деятельности [3: 126].

Идеи «педагогического взаимодействия» разрабатываются в отечественной педагогике в рамках гуманистической парадигмы. В качестве базовых положений



современной гуманистической парадигмы можно выделить следующие: стремление педагога превратить обучающегося в единомышленника, равноправного участника и соавтора собственного образования. Ведущая роль в педагогическом процессе отводится созданию условий для становления субъектной позиции обучающихся, формированию у них образовательных компетенций. Педагог создает условия для развития субъектных свойств личности, руководствуясь интересами учащихся и запросами общества. Педагогический процесс строится на основе сотрудничества педагогов и обучающихся, доверия и взаимоуважения. Приоритет во взаимодействии отдается стремлению понять другую точку зрения, диалогу, совместному действию. В обучении и воспитании широко применяются интерактивные методы. Учащиеся принимают активное участие в разработке своего образовательного маршрута [4: 453-455].

В педагогической науке рассматриваются различные модели взаимодействия, основными из которых являются «учитель-ученик», «личность – коллектив», «учитель – родитель». В условиях, когда лицейское образование осуществляется в рамках образовательного процесса вуза, мы считаем важным включить в модели взаимодействия участников этого процесса модель «ученик – студент». В ходе взаимодействия лицеистов и студентов более продуктивно происходит обмен информацией о культурных ценностях, формируются ценностные ориентации и в целом межкультурная компетенция как у студентов, так и у учащихся лицея.

В нашей статье особое внимание уделено взаимодействию лицея и вуза в поликультурном образовании. В данном контексте мы опираемся на следующие положения, сформулированные современными учеными. Взаимодействие людей - это процесс, в основе которого лежат объективные социально-психологические механизмы. В ходе взаимодействия педагогов и обучающихся (и студентов и лицеистов) осуществляется обмен информацией, результатами деятельности. Содержание и формы этого взаимодействия зависят от социально-экономических условий развития государства, а также от целей и задач, стоящих перед школой и вузом на современном этапе развития российского общества [5: 19].

Особую значимость реализация идей поликультурного образования приобретает в полиэтнических регионах Российской Федерации, в которых процессы радикального преобразования экономических, политических и социокультурных структур российского общества, преломляясь здесь сквозь призму многовековых традиций, приобретают своеобразие, обусловленное многонациональным, многоязычным, поликонфессиональным составом населения.

Одним из таких регионов является Северный Кавказ. Северокавказский регион представляет собой особое географическое, культурно-историческое и языковое пространство, в котором проживает свыше 50 автохтонных народов кавказской, индоевропейской и алтайской языковых семей. Северокавказский регион – это уникальный ареал, в котором сочетаются восточная и западная цивилизация, развиваются духовные ценности Востока и Запада, мусульманской, христианской и буддийской цивилизаций.

Складывающиеся на Северном Кавказе социально-экономические и культурные связи в конце XX века подверглись серьезным испытаниям, свидетельством чему стал ряд дестабилизирующих тенденций в области экономики, культуры и образования, события в Чечне, Ингушетии и Северной Осетии, Дагестане и Карачаево-Черкесии, отягощенные проявлениями националистического сепаратизма и экстремизма.

В этих условиях возрастает значение взаимодействия вуза и лица в поликультурном образовании старшеклассников. В старшем школьном возрасте, в силу физиологических и психологических особенностей, юноши и девушки осуществляют активный поиск цели и смысла жизни, стремятся самостоятельно решать проблемы, связанные с личностным ростом, социальным, профессиональным и культурным самоопределением. Благоприятные предпосылки для поликультурного образования старшеклассников создаются при взаимодействии школьников и студентов, школьников и преподавателей вуза, особенно, если лицей входит в структуру высшего учебного заведения.

Лицейское образование как одна из форм организации образовательного процесса в рамках вуза имеет реальные возможности для реализации задач поликультурного образования. В этом контексте существуют следующие благоприятные организационно-педагогические условия:

- взаимосвязь и преемственность общего базового и профильного обучения;
- внедрение в образовательный процесс инновационных информационных и личностно-ориентированных технологий; программ внеурочной деятельности;
- тесное взаимообусловленное сотрудничество старшеклассников со студентами в многонациональном коллективе;
- привлечение к лицейскому образованию лучших специалистов вузов и сотрудников других образовательных учреждений, нацеленных на формирование у юношей и девушек межкультурной компетенции;
- включенность учащихся в экспериментальную научно-исследовательскую работу в полиэтнической образовательной среде вуза;
- создание и реализация культуротворческих и миротворческих проектов, авторских разработок и программ по данной тематике;
- участие старшеклассников в работе научно-практических конференций, творческих и интеллектуальных конкурсах; наличие возможности публикации статей, посвященных проблемам поликультурного образования и толерантности.

Усиление культурного многообразия в российском и мировом сообществе в целом обуславливает необходимость создания в образовательных учреждениях благоприятных предпосылок для формирования у старшеклассников межкультурной компетенции как личностного качества. В современном гуманитарном знании компетенция определяется как нормативное требование к содержанию образования, выраженное совокупностью взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов для продуктивной профессиональной деятельности, а компетентность как качество личности, определяющее успешность выполнения того или иного вида деятельности, т.е. освоенная компетенция, компетенция в действии [6: 135].

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций. Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе.

Отечественные специалисты по межкультурной коммуникации рассматривают межкультурную компетенцию как совокупность знаний, навыков и умений, необходимых для достижения взаимопонимания между коммуникантами [7: 216]. Межкультурная компетенция понимается также как способность к взаимодействию, умение ориентироваться и оценивать культурную ситуацию, нормы и ценности, отраженные в культурах, на основе наличия определенных знаний, умений и навыков, личностных качеств, сформулированных в процессе приобретения практического опыта в ситуациях межкультурных контактов [8].

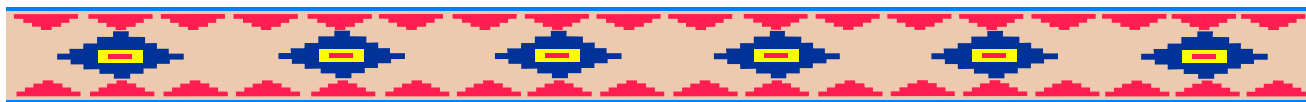
Исследователи выделяют в межкультурной компетенции следующие структурные компоненты: аффективный, когнитивный, стратегический. Основными составляющими аффективного компонента являются эмпатия и толерантность. В основе когнитивного компонента лежат синтез знаний о родной культуре и культуре страны изучаемого языка, а также общие знания о культуре и коммуникации. Стратегический компонент включает в себя вербальные, учебные и исследовательские стратегии учащихся [9: 74]. Основываясь на приведенных положениях, можно сделать вывод о том, что формирование межкультурной компетенции учащихся в школе представляет собой социальное требование к общеобразовательной подготовке школьников и включает ценностно-смысловой, когнитивный, поведенческий компоненты, а межкультурная компетентность является результатом освоения компетенции как готовности и способности личности к продуктивной жизнедеятельности в многокультурном мире.

Обучение старшеклассников в лицее, который функционирует в структуре вуза, дает возможность формировать у них межкультурную компетенцию, используя различные инновационные формы аудиторной и внеаудиторной работы, характерные как для школы, так и для вуза. Так, взаимосвязь и преемственность общего базового и профильного обучения в лицее, который функционирует на базе Пятигорского государственного лингвистического университета (ПГЛУ), позволяет эффективно формировать у лицеистов межкультурную компетенцию посредством широкого использования в образовательном процессе лингвострановедческого материала, раскрывающего особенности культур народов, проживающих за рубежом, в России и на Северном Кавказе на основе диалога культур. Информационная образовательная среда вуза обеспечивает условия для формирования у обучающихся межкультурной компетенции на основе информационных интерактивных и личностно-ориентированных технологий, помогая им осуществлять осознанный выбор культурных ценностей в современном многокультурном мире, развивать толерантность и воспитывать уважительное отношение к носителям других культур.

Важную роль в формировании у лицеистов межкультурной компетенции играют культурные центры, которые созданы и в течение нескольких лет функционируют в ПГЛУ. В числе таких центров – Центр армянского языка и культуры, Центр Северокавказских языков и культур, Центр иврита и израильской культуры, Центр итальянского языка и культуры и др. Активное участие в деятельности таких центров дает обучающимся возможность более глубоко знакомиться с культурами народов России и мира, формировать способность к осознанному выбору культурных ценностей на основе собственной культурной идентичности, преодолевать культурные стереотипы, воспитывать уважительное отношение к культурным различиям. Поисковая и культуротворческая работа в культурных центрах, а также учебно-исследовательская деятельность, которая реализуется в научных обществах, ставят лицеистов в позицию субъектов культуры, учит согласовывать свои ценности с ценностями других людей, ценить культурное многообразие, содействует развитию умений межкультурного общения. Сказанное дает основание считать, что взаимодействие вуза и лицея в поликультурном образовании является важным условием подготовки старшеклассников к продуктивной жизни и деятельности в современном глобальном мире.

### Ссылки

1. Супрунова Л.Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. - 2011.
2. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, эзотеризм, политэкономия / Главн. науч. ред. и сост. С.Ю. Солодовников. – М.: МФЦП, 2002.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
4. Супрунова Л.Л. Теоретико-методологические приоритеты воспитания в современной российской школе // Известия Академии педагогических и социальных наук. №14. – М., 2010.
5. Пронина И.Н., Супрунова Л.Л. Взаимодействие школы и семьи в подготовке учащихся к профильному обучению. - Пятигорск: ПГЛУ, 2010.
6. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика. М.: Академия. 2007.
7. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004.
8. Новицкая А.В. Формирование межкультурной компетенции в различных видах межкультурных контактов // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2006. № 6. (Электронный ресурс). – Режим доступа: <http://www.ncstu.ru>
9. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений . М.: Академия, 2004.



**Еромасова Александра Анатольевна**  
**доктор философских наук, профессор кафедры философии**  
**Сахалинский государственный университет**  
**г. Южно-Сахалинск**

## **ПРОБЛЕМА ТОЛЕРАНТНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ВУЗА**

**Ключевые слова:** *толерантность, исследовательские методы, воспитание, межэтнические отношения, полиэтническая среда, образовательный процесс.*

**Аннотация:** *В статье раскрывается значимость теоретического обоснования и практической реализации идей межэтнической толерантности на основе исследовательской деятельности студентов. Определены и охарактеризованы исследовательские методы, использование которых позволяет эффективно решать задачи формирования межэтнической толерантности у студентов вузов в ходе образовательного процесса.*

Постоянные разговоры по поводу неблагоприятного, более того, даже социально опасного положения в сфере межэтнических отношений в многонациональной среде, бесконечные призывы к административным органам безопасности о разрешении возникающих межэтнических конфликтах в разных регионах России не решают этой проблемы. Реалии современного социума диктуют необходимость выработки иных стратегий по отношению к этим явлениям. Раз мы вынуждены находиться в полиэтнической среде, то наша задача научиться не только с наименьшими издержками жить в этой среде, но выработать активные способы оптимального, позитивного взаимодействия с членами этой среды, тем самым, обеспечивая собственные возможности коммуникативного личностного развития. В последнее время говорят довольно много о толерантности. Продолжаются оживленные дискуссии о содержании толерантности, её характеристике, формулировке самого понятия. Содержание понятия «толерантность» отражено в «Декларации принципов толерантности», провозглашенной и подписанной ЮНЕСКО в 1995 году. Сам термин приобрел международное значение.

Основы по исследованию проблемы толерантности были заложены ещё в античности в трудах Гераклита и других и соприкасаются с современными исследованиями антропологов, социальных философов, психологов, педагогов, публицистов. Общеизвестны труды Сократа, Платона, Аристотеля, в которых особое место занимали составляющие толерантности – как обуздание страстей, интеллектуальная самозащита, стремление к «золотой середине». Философская мысль пыталась сосредоточиться на ценности, близкой к толерантности и перечисляла синонимичные понятия: кротость и уживчивость, умение слушать другого (Пифагор); укрощение страстей воспитанием и знаниями (Сократ), воздержанность (Пиррон) и др. В средние века Фома Аквинский призывал к преодолению страданий, покаянию, спасению. В христианском учении о всеобщей любви, в золотом правиле нравственности, заповедях прослеживаются истоки идей толерантности. В дальнейшем проблемами данной вопроса (с начала XVI в.) стали заниматься Э. Роттердамский (пренебрежение соблазна); Ж. Руссо (сострадание, сочувствие); И. Кант (общечеловеческий долг); И. Гётте (действие мудрой меры равновесия); Ч. Дарвин (общественный инстинкт); Г. Спенсер (идея всеобщего равновесия); Ж. Сартр (внутренний регулятор отношения к другому); Х. Плеснер (компромисс с реальностью в целях реализации своих желаний); В. Франкл (рефлексия иного опыта) и др.

Тихон Задонский (в XVIII веке) - представитель русской мысли дал разъяснение понятию «терпимость». Терпимость он понимал не только как «отсутствие мести, то есть насилия, но и отсутствие желания мстить обидчику». Свое отношение к этой проблеме выразили «славянофилы» и «западники». А. Радищев, опираясь на западно-европейскую общественную мысль, публично выступал против существовавшего неравенства, однако терпимость рассматривал как долг человека перед обществом. Сторонники «эстетического гуманизма» А. Галич, В. Жуковский, Н. Карамзин выражали эстетический оптимизм и веру в торжество такой ценности как добро, содержание терпимости трактовали как высшую духовную добродетель, стремящуюся к согласию, некоему компромиссу, без которых обладать истинной справедливостью практически невозможно. Культуролог Н.Я. Данилевский культивировал понятие терпимости как «искусственно отысканную середину». Религиозный философ В. Соловьев сравнивал терпимость с добродетелью, жалостью, «распространенную даже на врагов». В русской православной традиции понятие терпимости интерпретируется так «За терпенье дает Бог спасенье». В.И. Даль терпимость разъясняет как свойство, качество терпеть что-либо или кого-либо только по милосердию, снисхождению. Главным словом при этом ставит «терпеть» и употребляет для объяснения следующие слова: смиряться, снисходить, потакать, поноравливать, быть великодушным, снисходительным, кротким [1; с.401-402].

Размышления современных российских философов А. Ахиезера, В. Тишкова [2], А. и О. Шемакиных сводятся к тому, что толерантность является одним из главных условий выживания современного человека. Вопрос только в том, сможет ли толерантность справиться с такой «нагрузкой»? Более реалистичной, на наш взгляд, является точка зрения Ю. Шрейдера: толерантность – один из механизмов ненасильственной, но все же борьбы; идея терпимости принадлежит «к чуждому образу жизни тесно соприкасающихся страт», а идея толерантности «к иным, чуждым ценностям, религиозным учениям».

В настоящее время в научной литературе толерантность понимается как признание и уважение равенства, отказ от доминирования и насилия, утверждение многомерности и многообразия человеческой культуры, верований, этических норм и т.д.

Как видим, есть настоятельная необходимость вновь и вновь обращаться к феномену толерантности, использовать его потенциальные возможности в этическом поведении человека. Необходимо обратить еще раз внимание на институт образования по выбору новых стратегий последовательной реализации идей толерантности, на систему толерантно ориентированного воспитания, отвечающего за организацию духовного пространства, подготовку личности к жизни в полиэтничном и многоконфессиональном социуме. Но невозможно разработать программу толерантности, как справедливо замечают В. Любичанковский и О. Нагорная, рассчитанную на какого-то усредненного, среднестатистического человека [3;с.74].

Это, наверное, неслучайно, т.к. толерантность является одним из значимых показателей коммуникативной компетентности человека и выражается в следовании этическим нормам и проявлении таких качеств, как терпимость, эмпатия, доброжелательность, чуткость, доверие, тактичность, сочувствие, сопереживание и др. В контексте психолого-педагогического образования толерантность означает уважительное восприятие многообразия иных культур, речевых правил, самовыражения, образа мыслей и поступков.

Анализ работ современных ученых педагогов и психологов Л. Байбородовой, Т. Бертеновой, В. Глебкина, Г. Дмитриева, П. Степанова и др., а также других научных источников показал, что требование толерантности в отношениях между людьми, социальными группами, странами признается общечеловеческой нормой, следовать которой необходимо как на государственном, так и на личностном уровне. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения, бесконфликтность, способность сопереживать, выработку и реализацию процедур достижения согласия. Этические нормы толерантности коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущих специалистов. Этот личностный ресурс различен и определяется характерными чертами обучаемого, его психофизиологическими свойствами, особенностями воспитания, уровнем интеллектуального развития и т.д.

Необходимо не только констатировать положение дел в сфере межэтнических отношений, но и разрабатывать профилактические технологии по предупреждению и устранению отрицательных последствий. А это значит, что следует активно включаться в воспитание у молодежи межэтнической толерантности в сочетании с предупредительными мерами, что является наиболее приемлемой в современных условиях. Безусловно, в связи с этим процессом возникает множество проблем, к решению которых обращаются исследователи в области психолого-педагогической науки и практики. К таким проблемам относится проблема формирования межэтнической толерантности участников образовательного процесса в условиях полиэтничной образовательной среды. Это требует нововведений в содержание образовательного процесса, использования новых форм,

способов и приемов организации обучения и воспитания. Осмысление современной наукой необходимости активизации развития межэтнической толерантности таким образом, чтобы это стало эффективным условием и средством профессионального и личностного самосовершенствования, обосновывает актуальность нашего исследования.

В связи с этим, представляется правомерным говорить о возможности участия студентов в исследовательской деятельности толерантного межличностного взаимодействия уже с первых месяцев обучения в университете. В Сахалинской области функционируют более десяти национальных центров: Корейский, Азербайджанский, Нивхский, Киргизский, Татарский и другие культурные центры. Студенты с первого курса участвуют в организации и проведении национальных праздников, тем самым они знакомятся с национальными традициями, обычаями, обрядами народов, проживающих на территории Сахалинской области. Изучают национальные психологические особенности этих народов. В связи с тем, что в вузах обучаются представители разных национальностей, то, в начале мы проводим психодиагностическое самоисследование, которое дает возможность выявлять индивидуально-психологические особенности, учитывать их в дальнейшей работе по саморазвитию, самосовершенствованию. Студенты-первокурсники, бывшие выпускники школ, занимавшиеся в старших классах научной работой, принимавшие участие в конкурсах, конференциях, в работе научных кружков принимают участие в мини-научных конференциях, посвященных Дню толерантности и т.д. В дальнейшем, на старших курсах студенты принимают участие в таких мероприятиях как молодежный форум «Национальное согласие против экстремизма», молодежный научный симпозиум «Современные научные исследования на Дальнем Востоке», научно-практическая конференция «Толерантность в молодежной среде: проблемы и перспективы» и др. Подготовка к участию в таких мероприятиях организуется через индивидуальную работу со студентами; курсы по выбору, факультативы, педагогическую практику, курсовые и выпускные квалификационные работы, конкурсы студенческих научных работ, работу научных кружков. Такая исследовательская работа способствует углубленному исследованию собственной личности и межэтническому взаимодействию студентов. Эта подготовка включает несколько компонентов: психологический компонент предполагает наличие сформированности познавательных психических процессов, эмоционально-волевых, мотивационно – личностных качеств. Технический компонент составляют социокультурную компетентность; коммуникативные навыки, приобретенные в учебно-профессиональной деятельности; способы и приемы работы в информационном поле. Организационно-исследовательский компонент предполагает овладение способами и приемами коммуникации, планированием научного исследования, выбором методов психологической диагностики и ее проведением, самоконтролем и самооценкой и т.п.

Рассмотрим компоненты более подробно. Формирование психологического компонента осуществляется при организации самостоятельной работы во время занятий по общей психологии, используя различные методы и технологии. Например, самоисследование психических процессов, индивидуально-психологических особенностей. Различные виды ознакомления с художественными текстами, например сказками народов Сахалинской области. Такие задания являются стимулом для творческой работы студентов, познания себя



и других. Подготовка рефератов и докладов для занятий. Проведение мини-конференций на 1-ом курсе для выявления студентов, имеющих опыт научной работы, который получили еще в школе. Таким образом, студенты убеждаются в перспективности своей профессии и прилагают большие усилия в своем самообразовании. Обеспечение коммуникативного компонента осуществляется через систему коммуникативных заданий для развития коммуникативных умений.

Организационно-исследовательский компонент предполагает обучение навыкам и умениям работы со словарями и справочной литературой, отбора журнально-газетного материала, работа с заданиями, выполнение которых требует отсроченного контроля (разработка проектов, курсовые работы, доклады на конференциях и т.д.).

Для подготовки студентов большое значение имеют занятия, вовлекающие их в активную работу, задания, развивающие гибкость мышления и сообразительность, пробуждающие интеллектуальную активность. Для проведения семинарских занятий используются следующие виды: сообщения в виде пресс-конференции (вопросы-ответы), круглые столы, интеллектуальные игры на проверку знаний о национальных особенностях народов Сахалинской области, дискуссии, викторины, КВН и другие. Настоящие виды работ расширяют диапазон возможностей каждого студента, ориентированы на реализацию их интересов в выборе тем по изучению проблемы толерантности. Студентам предлагается превратить «сухую» научную проблему в интереснейшее занятие, проделать непростой путь превращения себя в свободную и творческую личность. Гораздо выше оцениваются знание-понимание или знание-открытие, а не знание-запоминание.

Участие студентов в экспериментальных исследованиях, наряду с изучением обязательных дисциплин, дает им возможность заниматься научным творчеством, что, бесспорно, способствует развитию и поддержке в них исследовательского потенциала.

### Ссылки

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т.4. - М.: Речь, 2003. С.401-402.
2. Тишков В.А. Культура толерантности // Этнология и политика. - М.: Наука, 2001. 240с.
3. Любичанковский В.А., Нагорная О.В. Обсуждение проблемы толерантности на IV Российском философском конгрессе // Credo new. - 2005. - №4 (44). - С.74.



**Ляхов Александр Васильевич**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
педагогики, Пятигорский государственный  
лингвистический университет, г. Пятигорск

## **ФИЛОСОФИЯ ИСЛАМА КАК АСПЕКТ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** поликультурное воспитание, поликультурное образование, коллектив, поликультурного общество, педагогический процесс, ресурс, традиции, инновации.

**Аннотация:** В статье раскрываются педагогические идеи философии ислама, их направленность на практическую реализацию в поликультурном обществе. Рассмотрены позитивные аспекты философии, позволяющие повысить обучающий и воспитательный потенциал поликультурного образования.

Дети – социально-демографическая группа, выделяемая на основе возрастных, социально-психологических особенностей личности, социального положения. Этот этап жизни уникален. Социальный статус ребенка определяется общественно-исторической средой, в которой он живет. Процесс становления личности ребенка, выбор жизненного пути, зависит от обучения, воспитания, усвоения общественно-исторического опыта старшего поколения. Основными жизненными регуляторами развития детей выступают ценностные ориентации, социальные нормы и установки. Они определяют тип сознания, характер общественной деятельности, специфику проблем, потребностей, интересов, ожиданий детей, устоявшиеся поведенческие реакции.

В современном мире возрастные границы понятия «дети» определены в интервале от 4 до 15 лет. Типо-образующие характеристики данного социального понятия представляются весьма разнообразными, подвижными и вариативными во времени: сегодня так, а завтра - иначе.

Мир взрослых призван внимательно следить, за динамикой взросления подрастающего поколения, принимать на себя ответственность за воспитательный процесс в современном поликультурном обществе. Взрослые оказывают мультикультурное и полисоциальное воздействие на детей, предотвращают их общественное отчуждение. Дети постоянно примеряют на себя статус «взрослого», начинают идентифицировать себя в социуме. Личность стремится к партнерским отношениям со старшими. Дети постоянно

меняют статус. Они переходят от дошкольной жизни в семье к школьной, общественно-полезной деятельности, участию в работе общественных детских объединений. В их жизни начинается социальная самостоятельность, учеба. Детям постоянно подтверждают свою самостоятельность, готовность к ответственным решениям. В этом возрасте дети склонны реализовывать все свои желания, претензии в жизнь. Им кажется, что все их надежды сбудутся и впереди – успех.

Этот возраст защищен от страхов взрослого общества: неразрешенные проблемы, потеря и поиск работы, забота о материальном благополучии семьи. Подростки стремятся привнести в свою жизнь сущностные черты взрослости. Обществу следует заботиться о сохранении уникальности поколенческой идентификации детей. Она – залог социальных инноваций.

Ценностные поликультурные ориентации подрастающего поколения играют важную роль в формировании их жизненных стратегий: образовательных, трудовых, бытовых. Нет ни одного ребенка, который не строит планы на будущее, не стремится к чему-то серьезному. Формирование перспективных планов, действенных социальных стратегий в сознании и поведении современных детей выступает одной из важнейших задач общества [1: 7 - 8].

В рамках поликультурного образования люди выступают как бикультурные личности. Они носители общекультурных ценностей как представители того или иного народа и являются выразителями общенациональной культуры страны, в которой живут, работают, отдыхают. В Российской Федерации перекрещиваются линии трех основных религий: христианской, мусульманской и буддийской.

В учебном пособии «Теория и практика поликультурного образования» Супрунова Л.Л. пишет, что «интенсивно развивающиеся в современном мире процессы глобализации и информатизации приводят к усилению культурного многообразия мирового сообщества.

Во всех странах культурно-разнородными становятся образовательные учреждения. В школах обучаются дети, которые принадлежат к различным этническим, расовым, конфессиональным группам и социальным слоям, говорят на разных языках, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения» [2: 4].

В педагогическом процессе осуществляется решение серьезной профессиональной задачи, которая предполагает реакцию учительского сообщества на культурные вызовы поликультурного социума. Становление современной взрослеющей личности осуществляется в условиях постоянно растущего культурного многообразия человеческого сообщества. Интеграция молодежи в культурное и образовательное пространство различных народов, населяющих Россию, ведет к расширению возможности мультикультурного воспитания подрастающего поколения.

Составной частью поликультурного воспитания выступает ислам, который сложился из элементов первобытных религий, иудаизма, христианства и зороастризма. Он выступает своеобразной идеологической надстройкой, в которой под определенным углом зрения отражается объективно реальная действительность. Религия преломляет в ложном или истинном свете социальную жизнь, идеи, помыслы и деятельность людей.

Идеология ислама не разделяет знание на религиозное и светское. Его философия дает человеку твердую уверенность в том, что он может постичь истину своей веры и всесторонне познать объективно реальную действительность. Люди учатся на протяжении всей своей жизни, познают мир, приобретают знания с первого и до последнего дня своей жизни. В этом религиозном течении сформировалась определенная система взглядов и идей: политических, правовых, философских, педагогических.

В статье «Ислам: воспитание и образование» Харисов Л.А. пишет, что составными частями философии исламского образования выступают знание, способы преподавания и учащиеся [3: 56 – 61]. Знание в исламе предполагает последовательное постижение истины вещей в порядке их создания, которое должно привести к познанию роли Бога в социальной жизни человека и во влиянии его на быт. Цель воспитания видится в формировании личности как раба и наместника Бога. Богобоязненные люди обязаны оказывать поддержку развитию общества, реализовывать религиозную истину.

Основой поликультурного воспитания может выступить религиозная идея развития тела, ума и духа, познания духовных, нравственных, социальных понятий и представлений, развитие интеллектуальных способностей, физических сил, творческих возможностей человека. От учащихся потребуется тщательное и систематическое изучение природы, жизни социума, человека.

У мусульман познание неразрывно связано с человеком, его духовностью, нравственностью, с его реакцией на объективные экономические, политические, социальные явления. Эмпирическое и рациональное знание приобретается посредством восприятия объективно реального мира. Такое знание формируется посредством души, которая только и может понять смысл и сущность современных научных явлений.

Духовное воспитание предполагает формирование добродетельного и праведного человека. Добродетельность и праведность личности должны привести ее к божественному откровению посредством активного образа жизни. Для родителей нет ничего более значимого, чем растить добропорядочных детей. Взрослые стремятся соединить духовно-нравственное воспитание и социализацию личности, интеллектуальное и физическое развитие ребенка. Но такое единство осуществляется в рамках религиозной доктрины.

Семья выступает основным социальным институтом, которая призвана готовить подрастающее поколение к жизни и труду. Главными «профессорами» выступают родители. По традиции воспитанием в семьях занимаются матери. На нее возлагается большая ответственность за воспитание и за то, какими вырастут ее дети, к какой религии будут принадлежать. В изречении Пророка говорится о том, что «рай находится под ногами матери» и она ставится выше мужчины. Детям дается рекомендация о необходимости уважительного отношения к матери, женщине. Им рекомендуется сначала подойти к матери, если их одновременно позвали мать и отец [4: 11].

Вера призывает уважительно относиться к детям, хорошо их воспитывать. Родители призываются к ответу за плохую заботу о детях перед всевышним. Особое внимание уделяется раннему возрасту ребенка. Именно в этот период считается наиболее плодотворный для формирования будущего верующего человека. Чем взрослее ребенок,

тем труднее он поддается переделке. В исламе подтверждается мысль о том, что легче воспитать ребенка, чем потом его перевоспитывать. Школе отводится незначительная роль и она играет второстепенную роль в деле формирования личности.

Считается, что дети рождаются, чисты душой, телом и умом. И только родители делают их или верующими, или атеистами. Результаты семейной педагогической деятельности достигаются посредством большого труда и забот и решают задачи интеллектуального, нравственного, физического, полового, религиозного воспитания, социализации и психологического здоровья детей.

Формирование интеллектуальной культуры личности осуществляется посредством развития у детей стремления к освоению различных наук, познанию окружающего мира. Такая культура включает овладение систематизированными знаниями, достижениями науки, техникой, искусством, духовными, религиозными ценностями, национальными, семейными традициями и обычаями. Знания помогают детям ориентироваться в современной научной и религиозной информации, овладевать определенными компетенциями, применять усвоенные знания, умения и навыки на практике. Но главные усилия родители должны прилагать к овладению детьми религиозных истин. Считается, что религиозность позволяет достичь покоя и счастья в земной и загробной жизни.

Формирование нравственной культуры личности направлено на усвоение детьми системы морально-нравственных принципов, представлений, убеждений, понятий с самого раннего детства. Овладение нравственной культурой направлено на формирование нравственного сознания, убеждений как элемента нравственного сознания, мотивации поведения, чувств, воспитание навыков и привычек поведения и организации самовоспитания. Ребенок, воспитанный в вере, будет контролировать себя, нести ответственность за свои поступки. Он будет отличаться исключительной уравновешенностью, честностью, правдивостью, глубоким чувством любви к своим родителям, братьям, сестрам, друзьям.

Физическая культура личности включает формирование жизненно необходимых двигательных умений и навыков с помощью физических упражнений; выработка потребности в систематических занятиях физическими упражнениями, спортом; закаливание организма с помощью природных факторов; соблюдение санитарно-гигиенических норм и требований. Ислам призывает воспитывать сильного, крепкого, здорового человека, который должен испытывать радость и удовлетворение от той пользы, которую приносит своей семье, обществу.

Половое воспитание - просвещение ребенка в вопросах взаимоотношений между полами, репродуктивной функции семьи и различных проблем, связанных с семейно-брачными отношениями. Родители и воспитатели могут откровенно разговаривать с детьми о половых взаимоотношениях мужчины и женщины, просвещать детей в области разрешенного и запретного в этой сфере человеческой жизни, учить понимать психологические и физиологические особенности полов в связи с социальными и нравственными нормами, устанавливать здоровые семейные отношения. Родители ориентируют детей в их психосексуальном развитии, укрепляют психосексуальное здоровье.

Религиозное воспитание заключается в приобщение ребенка к иману, основам ислама, шариата. Иман – вера в бога, всевышнего, в то, что все хорошее и плохое происходит по воле Аллаха. Столпы ислама – поклонение в форме намаза, поста, хаджа и т.д. Шариат – система норм и правил, регулирующие поведение отдельного человека, всего общества.

Социализация личности подразумевает приучение ребенка соблюдать общественные нормы поведения. Одним из основополагающих принципов является неукоснительное следование основным правилам человеческого общежития. С раннего детства у подрастающего поколения формируются умения и навыки установления социальных контактов и связей. При этом ребенку в жизни следует ориентироваться на модель поведения, которую предложил Пророк. Она звучит так: «...поддерживай отношения с тем, кто порывает с тобой, давай тому, кто отказывает тебе и прощай тому, кто притеснял тебя».

Религиозная доктрина о психологическом здоровье гласит, что человек довольный волей своего господ, постоянно желающий снискать Его благословение, не чувствует ненависти, зависти или неприязни. Он воспитывает в себе бесстрашие, неуязвимость к негативным социальным явлениям. У детей необходимо формировать устойчивую здоровую психику. Такая психика характеризуется обдуманной смелостью, самостоятельностью, стремлением к самосовершенствованию, добру, любви, милосердию, состраданию, помощи обездоленным. Исламское воспитание приносит эффективный результат и благотворно влияет на подрастающее поколение [4: 10 - 73].

В статье «Ислам: воспитание и образование» Коков В.М. пишет, что самый эффективный способ воспитания – опора на положительное. Каждый мусульманин стремится быть человеком для подражания. Дети учатся общественному поведению, наблюдая за взрослыми. Даже отсутствующий родитель – пример для копирования поведения. Подростки полностью повторяют поведенческие реакции отца и матери. Можно предположить, что мальчик, выросший в семье, которую бросил отец, поступит соответственно со своими детьми. Каждый раз при общении с детьми взрослые учат их как вести себя, что делать. Это происходит независимо от намерения воспитателей. Негативные суждения, поведение ведут к появлению у детей отрицательных качеств личности.

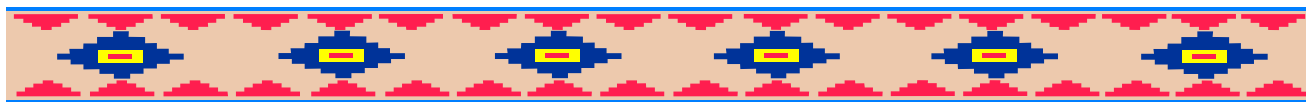
Родителям следует чаще поощрять ребенка, объясняя ему, что Всевышний доволен его поведением, социальными действиями. Со временем дети начинают ассоциировать хорошее поведение с действиями ради довольства Аллаха. Поборники ислама выступают против запугивания, наказаний. Такие действия взрослых воспитывают страх перед всем, что хоть отдаленно напоминает религию. Дети начинают считать, что религия удаляет от наслаждения жизнью [5: 9 - 13].

Итак, использование позитивных аспектов мусульманской религии в рамках поликультурного воспитания является необходимым элементом в современном развивающемся обществе, в процессе экономического, политического, социального и образовательного процесса. Межнациональные и полирелигиозные взаимоотношения в Российской Федерации выступают как исторически сложившаяся данность, как единство людей живущих бок о бок на единой территории многие столетия. Культура и сознание

этих людей взаимосвязаны на протяжении многовекового совместного труда. В стране формируется гармоничное единство мыслей, убеждений, представлений.

### **Ссылки**

1. Ляхов А.В. Методика организации педагогической деятельности в детских общественных объединениях. Учебное пособие. – Пятигорск: ПГЛУ, 2009.
2. Супрунова Л.Л., Свиридченко Ю.С. Теория и практика поликультурного образования. – 2-е изд., испр. – М.; 2011.
3. Харисов Л.А. Ислам: воспитание и образование // Педагогика. – 2001. - № 8.
4. Шамма Фреда. Исламское воспитание детей. –М.: Московский центр Карнеги, 2002.
5. Коков В.М. Ислам: гуманистические традиции // Научная мысль Кавказа. – 2000. - № 1.
6. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С.3-10.



**Мезенцева Анастасия Леонидовна**  
**Педагог – психолог, Средняя общеобразовательная**  
**школа № 65, г. Ижевск**

## **ПРОБЛЕМА МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ ДЕТСКИХ КОЛЛЕКТИВОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ**

**Ключевые слова:** конфликт, межнациональные конфликты, этническая толерантность, социальная толерантность, толерантность, как черта личности.

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема возникновения межнациональных конфликтов в поликультурном пространстве школы. Определены и охарактеризованы возможные пути решения межнациональных конфликтов.

Проблема межнациональных отношений стала одной из актуальных проблем современного общества. Многие ученые связывают возросший интерес к этничности с мировыми процессами интеграции и глобализации, когда происходит интернализация культурных норм и ценностей. В результате этого индивиды утрачивают возможность соотнесения себя с той или иной общностью на базе тех особенностей, которые существовали ранее. Психологи утверждают, что одной из особенностей нашего сознания является стремление идентифицировать себя с какой-либо группой. Именно из этого стремления и происходит рост значения национальной самоидентификации. Роль национальной принадлежности становится всё более значимой. Одновременно это порождает новые проблемы, которые заключаются в высокой степени конфликтности современных межнациональных отношений.

Конфликт - это столкновение противоположных интересов, взглядов, позиций, стремлений. (Н.А. Лавровский). Можно выделить две позиции для рассмотрения конфликта: первая – конфликт нормальный социальный феномен, вторая – конфликт асоциальный феномен. Если определить к какому виду относится произошедший конфликт, то один из вариантов решения в первом случае будет - управление и овладение конфликтной ситуацией, во втором – основной упор сделать на доскональное изучение причин и профилактику. К числу наиболее сложных и трудноразрешимых конфликтов относятся межнациональные конфликты. Это форма межгруппового



конфликта, в котором группы с противоположными интересами различаются по этническому (национальному признаку).

Как принято считать, межнациональные конфликтные ситуаций, прежде всего, касаются отношений органов государственной власти, но мы вынуждены констатировать факт, что данный тип конфликта, стал возникать и в детских коллективах, в связи с усилением взаимодействия между этносами.

Данная проблема была выявлена в 2011 – 2012 уч. годах в рамках психолого-педагогического сопровождения проекта поликультурного воспитания в школе, среди учащихся 4 и 7 классов. Школа является полиэтничной - в школе обучаются представители 15 национальностей; у многих родителей низкий уровень жизни.

Цель статьи: представить результаты исследования причин возникновения межнациональных конфликтов в детском коллективе, описание способов урегулирования и разрешения межнациональных конфликтов.

Для выяснения причин возникновения межнациональных конфликтов в детском коллективе, было организовано наблюдение за поведением учащихся в ситуации межличностного общения и организацией урочной и внеурочной деятельности в данных классах. Наблюдение показало, что первопричины конфликтов в низком уровне ценностей, касающихся этнических норм и обычаев, несовпадение межнациональных взглядов:

1. Учащиеся – инициаторы этнических группировок, находятся в постоянно соперничестве, стремятся настоять на своем путем открытой борьбы за свои интересы, применение власти, принуждения, давления, использование зависимости партнера; снижается уровень толерантных отношений в детском коллективе.

2. Слабо осуществляется методическое сопровождение занятий по изучению обычаев и традиций народов мира.

Диагностику проводилась с использованием следующих диагностических методик: экспресс - опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А.Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л. А. Шайгерова); диагностика выявления типов этнической идентичности (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова)

Результаты. У учащихся 4-ые классов выявлено: общий уровень толерантности учащихся – сниженный, уровень этнической толерантности – низкий, уровень социальной толерантности – сниженный, уровень толерантности, как черты личности – низкий. У учащихся 7-х классов выявлено: общий уровень толерантности учащихся – средний, уровень этнической толерантности – сниженный, уровень социальной толерантности – сниженный, уровень толерантности, как черты личности – сниженный.

Низкий и сниженный уровень толерантности свидетельствуют о повышенной интолерантности человека, наличия у него выраженных интолерантных установок по отношению к окружающему миру и людям. Средний уровень показывают респонденты, для которых характерно сочетание как толерантных, так и интолерантных черт. В одних социальных ситуациях они ведут себя толерантно, в других могут проявлять интолерантность.

Результаты изучения типов этнической идентичности: 4-ые классы –размывание этнической идентичности; 7-ые классы – этноэгоизм (может выражаться в безобидной форме на вербальном уровне, но может выражаться в напряженности и раздражении в общении с представителями других этнических групп).

Действия по урегулированию межнациональной напряженности в школе.

С психологической точки зрения очень важно разрушить социальные барьеры между группировками путем ведения переговоров с субъектами конфликтов, поиск компромиссного решения. Под компромиссом понимается путь взаимных уступок, взаимовыгодной сделки, создание условий для хотя бы частичного удовлетворения интересов противоборствующих сторон.

Для успешной реализации компромисса, необходим некоторый комплекс благоприятных условий. Т. Г. Стефаненко предлагает такие условия как 1) готовность обеих сторон к реализации своих целей путем взаимных уступок по принципу "выигрыш - выигрыш" или "отдай - получи"; 2) полную невозможность разрешения конфликта силовым методом или способом ухода. Для урегулирования конфликта необходимо, чтобы обе стороны признали, что каждый из них является личностью, что у каждого свои интересы, что у каждого есть желание урегулировать конфликт, сохранив нормальные взаимоотношения. Если нет желания сохранить сложившиеся до конфликта взаимоотношения, то нет и заинтересованности в его урегулировании.

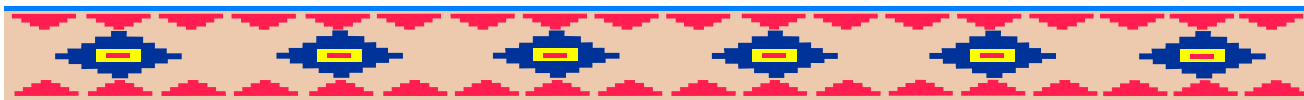
В своей деятельности по урегулированию межнациональных конфликтов, опираюсь на следующие предпосылки выделенные Т. Г. Стефаненко: каждая из враждующих группировок должна иметь единое командование и контролироваться им; достижение состояния определенного равновесия в конфликте, когда стороны либо временно исчерпали свои военные возможности, либо уже добились многих своих целей; присутствие влиятельного посредника, способного повысить интерес сторон к достижению перемирия и добиться признания этнического меньшинства в качестве стороны в конфликте.

В решении этнических школьных конфликтов огромную роль играет личность учителя, а также его профессиональная компетентность для работы в этнически разнообразной среде. Кроме того, родители и дети, независимо от национальности и цвета кожи, не должны чувствовать себя чужими в школе, а в следствии и в обществе в целом. Они должны ощущать себя полноценными членами общества, имеющими такие же права и возможности, как и другие окружающие их люди.

Главное - столкнувшись с проблемой конфликтов по этническому признаку, ребенок имеет право знать, что это не только его личная проблема, но и проблема всего его окружения и основная задача педагога показать, а в иных случаях доказать, что есть давно проверенные способы и методы ее решения. Чтобы не возникало проблем самый верный способ недопущение таких ситуаций – это повышение методического сопровождения занятий по изучению обычаев и традиций народов мира. Ведь только через принятие другой культуры можно понять человека непохожего на НАС, и добиться мира во всем мире...

**Ссылки**

1. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. Учебник для вузов. – М., 1999. - 320с.
2. Современная конфликтология в контексте культуры мира. Материалы I Международного конгресса конфликтологов / под ред. Е.И. Степанова – М., Эдиториал УРСС, 2001. - 592 с



**Лим Эльвира Хаммоковна**  
**кандидат педагогических наук, доцент,**  
**заведующая кафедрой корейской филологии,**  
**Сахалинский государственный университет,**  
**г. Южно-Сахалинск**

## **ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ КОРЕЙСКОЙ ДИАСПОРЫ НА САХАЛИНЕ**

**Ключевые слова:** этнокультурное образование, этнические корейцы, преподавание корейского языка, репатриация сахалинских корейцев.

**Аннотация:** В статье раскрывается значимость реализации этнокультурного образования и воспитания в Сахалинской области на примере корейской диаспоры. Охарактеризованы основные направления работы образовательных учреждений Сахалинской области, основной целью которых является распространение корейского языка и приобщение к истокам культуры, истории, традициям, обычаям корейского народа.

Этнокультурная направленность обучения и воспитания – одно из актуальных направлений современной образовательной политики. Этнокультурное образование и воспитание предполагает не только усвоение родного языка, а также приобщение к истокам культуры, истории народа, традициям, обычаям. Изучение родного языка следует рассматривать как единое духовно культурное пространство национального бытия. Именно, в языке реализовано единство общения и обобщения. Это означает, что, с одной стороны, без общего языка невозможно единение в рамках какого-бы то ни было сообщества, и прежде всего этнического, а с другой стороны – это именно в языке (в его содержательном компоненте) явлен кристаллизованный образ (картина) мира данного этноса, т.е. фундамент всех культурных стереотипов [3].

Российская Федерация объединяет 88 регионов субъектов федерации. Из них 32 являются национально-административными образованиями, которые имеют полиэтничный состав населения. Сахалинская область, в частности, также определяется полиэтничным составом населения. По результатам переписи населения 2010 г. на территории Сахалинской области проживает более 100 национальностей: русские

(86,5%), корейцы (5,3%), украинцы (2,6%) и др. В настоящее время численность сахалинских корейцев составляет свыше 30 тыс. человек. Это – вторая по величине группа в составе населения области [8].

Корейцы были насильно завезены на остров Сахалин японцами накануне и в годы второй мировой войны. Корейцам запрещалось говорить на родном языке, их принуждали носить японские фамилии, посещать японские храмы и др. Политика японских властей вела к потере корейцами национальной самобытности. После освобождения Южного Сахалина советскими войсками, учитывая социально-экономические, политические условия того времени, а также особенности национального состава области, Южно-Сахалинское областное управление по гражданским делам приняло решение об организации корейских школ на Сахалине.

Создание корейских школ было вызвано необходимостью осуществления образовательной подготовки корейского населения, которое в первые годы советской власти на Южном Сахалине не владело русским языком. Это делалось с целью проведения идеологической и культурно-просветительской работы среди лиц корейской национальности, оказавшихся не по своей воле вдали от Родины.

В деятельности корейских школ с начала их создания существовали значительные трудности и прежде всего в организации учебно-воспитательного процесса, т.к. на Сахалине не было учебников на корейском языке. В 1946-1948 гг. ряд учебников, например, «Арифметика» (4-5 кл.), «Ботаника» (5-6 кл.), «Родная речь» (1-2 кл.), «География» (4 кл.), были переведены на корейский язык. К 1962-1963 гг. многие учебники уже устарели и не соответствовали программным требованиям. Поэтому, ученики с 4 класса и старше пользовались в основном учебниками на русском языке. Учебники для 8-10 классов вообще не переводились на корейский язык [5].

Вопрос об учительских кадрах стоял не менее остро. На протяжении многих лет преподавание в корейских школах вели выпускники японских школ, не имевшие советского гражданства. Большинство из них не имело педагогической подготовки. В 50-х начале 60-х годов кадровую проблему в какой-то мере удалось решить за счет привлечения в Сахалинскую область учителей (этнических корейцев) из Средней Азии и выпускников различных вузов. Однако, многие из приезжавших учителей имели длительный перерыв в педагогической работе (до 15 лет), а выпускники вузов зачастую не имели необходимой педагогической и методической подготовки. Заметный вклад в обучение корейских детей родному языку внесли выпускники корейского отделения педагогического училища, открытого в 1952 г. на Сахалине в г. Поронайске.

К концу 50-х началу 60-х годов ситуация стала меняться. Дети корейской национальности, находясь в постоянном общении с русскими, быстро овладевали этим языком и переходили учиться в русские школы. Количество детей-корейцев в русских школах постоянно увеличивалось. В большинстве случаев на переход детей в русскую школу настаивали родители. На 1962-1963 уч. год 75% учащихся корейцев из числа граждан СССР обучались в русских школах [5].

Стремление родителей-корейцев, граждан СССР, обучать детей в русских школах было вызвано рядом причин. Во-первых, это объяснялось желанием многих корейских

детей продолжить обучение после окончания средней школы в средних специальных и высших заведениях страны, где, как известно, обучение проводилось, главным образом, на русском языке.

Во-вторых, следовало учитывать и психологический фактор. Значительная часть родителей-корейцев была насильственно завезена на Сахалин из южных провинций корейского полуострова. В отсутствие дипломатических отношений между СССР и Республикой Корея перспективы возвращения переселенцев на родину становились весьма неопределенными. Снижалась мотивация обучения детей родному языку.

В начале 60-х годов обком КПСС, Облисполкома, органы народного образования встали перед необходимостью определить свою позицию в отношении корейских школ на Сахалине. Во внимание принимались следующие факторы:

- слабость учебно-методического обеспечения и материально-технической базы корейских школ;
- более низкий уровень знаний и навыков у учащихся корейских школ, особенно по русскому языку и литературе, не позволявший выпускам этих школ успешно сдавать вступительные экзамены и продолжать обучение в средне-специальных и высших учебных заведениях;
- желание многих родителей-корейцев обучать своих детей в русских школах [5].

В 1965 г. корейские школы прекратили свое существование. В связи с чем, корейцы на всем постсоветском пространстве, в том числе и на Сахалине, в течение длительного времени были лишены возможности изучения корейского языка. Как результат, большая часть 2, 3, 4 поколения сахалинских корейцев не владеет корейским языком.

Процесс восстановления корейских школ на Сахалине начался с возобновления преподавания корейского языка. Это стало возможным только после 1985 г., когда в результате радикальных социально-экономических и политических реформ наметились изменения и в сфере межнациональных отношений.

С 1987 г., в редакцию корейской газеты «По Ленинскому пути» стали поступать письма от молодых сахалинских корейцев с просьбой об открытии курсов, школ и других форм обучения корейскому языку. В связи с этим, в марте 1988 г. была организована первая группа по созданию учебника корейского языка, в которую вошли Син Дюн Мо (редактор газеты «По Ленинскому пути»), Пак Дян Не (журналист газеты «По Ленинскому пути»), Ким Хва Сун (диктор Сахалинского корейского радиовещания), Ким Су Ман (журналист Сахалинского корейского радиовещания) и Щетинина Г.С. (методист облУНО) [7].

В 1988 г. в г. Южно-Сахалинске при поддержке корейской общественности на базе средней общеобразовательной школы № 9 был организован факультатив по изучению корейского языка, а позднее как учебная дисциплина, на основе методики двуязычного смешанного преподавания, что вызвало большой интерес со стороны корейского населения. Подобные факультативы были открыты в других городах и районных центрах Сахалинской области на базе общеобразовательных школ.

Однако процесс преподавания корейского языка переживал ряд трудностей. Среди учителей корейского языка было очень мало профессиональных педагогов с соответствующим филологическим образованием. В некоторых школах этот предмет вели люди, имеющие технические специальности, и другие специалисты без необходимой научно-методической подготовки. С целью повышения профессионального уровня преподавательских кадров в 1988 г. на базе Института усовершенствования учителей были организованы специальные курсы, на которые в качестве наставников были приглашены преподаватели из КНДР. Это был первый опыт повышения методического уровня преподавателей, положивший начало ежегодному проведению подобных курсов.

В 1988 г. на базе исторического факультета Южно-Сахалинского государственного педагогического института (ЮСГПИ) (сейчас Сахалинский государственный университет) открылось отделение, начавшее обучение студентов по специальности «История и корейский язык». Позднее в декабре 1991 г. отделение восточных языков при историческом факультете было преобразовано в самостоятельный факультет восточных языков ЮСГПИ, который возглавил профессор Бок Зи Коу. На сегодняшний день Сахалинский государственный университет осуществляет подготовку бакалавров по двум направлениям: Педагогическое образование, профиль: Иностранный язык (корейский язык); Востоковедение и африканистика, профиль: Языки и литература народов Азии и Африки (Корея), профиль: Экономика стран Азии и Африки (Корея).

На сегодняшний день в девяти общеобразовательных школах Сахалинской области ведется преподавание корейского языка на различных уровнях: обязательный второй иностранный язык, дисциплина по выбору, факультатив, кружок. Общее количество изучающих корейский язык составляет около 1000 учащихся. Количество желающих изучать корейский язык с каждым годом увеличивается. Однако есть определенные трудности, связанные с нехваткой педагогических кадров.

В последние двадцать лет на Сахалине ведется активная работа со стороны не только учебных, но и внешкольных учреждений Сахалинской области, направленная на приобщение подрастающего поколения корейцев к этнической культуре, родному языку, обычаям, традициям, к формированию у них этнического самосознания.

По инициативе Министерства просвещения Республики Корея совместно с областным и городским отделами народного образования г. Южно-Сахалинска 10 декабря 1993 г. создан Центр просвещения Республики Корея на Сахалине. Основными целями его деятельности являются:

- создание образовательного учреждения общего образования на основе образовательных программ Республики Корея;
- подготовка и переподготовка учителей корейского языка;
- знакомство жителей города с историей и культурой Республики Корея;
- проведение постоянно действующих учебных семинаров для носителей корейского языка;
- осуществление связей между школами с изучением корейского языка и Республикой Корея;

- организация и проведение курсов с целью углубленного изучения корейского языка для студентов педагогического училища и педагогического института;
- организация стажировок в Республике Корея учителей корейского языка, студентов педагогического училища и педагогического института, учащихся школ [1].

6 ноября 2006 г. состоялось открытие корейского культурного центра. На базе центра создана школа корейского искусства, где ведется обучение игре на национальных музыкальных инструментах и национальным танцам, работают спортивные школы тэквондо и хапкидо, хоровое пение и др.

В Сахалинской области активно функционирует муниципальное бюджетное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Детская школа искусств «Этнос» школа. Ежегодно школа осуществляет набор детей на отделение корейского национального искусства и предлагает следующие учебные дисциплины: корейский национальный танец, культура Кореи, национальный инструмент (каягым), национальный инструмент (чанго).

На протяжении более шестидесяти лет в Сахалинской области выходит единственная в России газета на корейском языке «Новая корейская газета» (ранее 1949-1961 гг. «Корейский рабочий», 1961-1991 гг. «По ленинскому пути»). Тираж газеты составляет около 1500 экземпляров. Однако количество читателей сокращается, в связи с оттоком корейцев старшего поколения по программе репатриации в Республику Корея. Молодое поколение сахалинских корейцев не читают газету, потому что не владеют корейским языком.

В 1956 г. в Сахалинской области начала работу единственная радиостанция, вещающая на корейском языке. Если изначально радиовещание создавалось с целью пропаганды коммунистической идеологии, то с началом перестройки основная функция радиопередач изменилась. Корейское радио перешло к оперативному и объективному освещению актуальных проблем сахалинских корейцев. К данным проблемам необходимо отнести вопросы, посвященные восстановлению духовных и культурных связей с исторической родиной, работе по воссоединению разрозненных семей, восстановлению языка и традиций и др. Однако из-за финансовых трудностей радиовещание на корейском языке было прекращено. Тем не менее, благодаря огромному желанию сахалинских корейцев и поддержке заинтересованных людей 15 августа 2004 г. в Сахалинской области официально было открыто телевидение, вещающее на корейском и русском языках.

С 2007 г. в краеведческом музее г. Поронайска Сахалинской области работает постоянно действующая экспозиция, посвященная материальной и духовной культуре сахалинских корейцев. В период с октября по декабрь 2012 г. Сахалинский областной художественный музей впервые принимает у себя выставку современного изобразительного искусства «На пересечении пространств и веков» Республики Корея.

Таким образом, можно сказать, что сложившаяся сеть учреждений школьного и внешкольного воспитания посредством целого комплекса образовательных учреждений, создает благоприятную базу для национального воспитания, подрастающего поколения. Деятельность школьных и внешкольных учреждений оказывает определенное влияние на решение задач этнокультурного возрождения



сахалинских корейцев, которые в результате ряда причин во многом утратили родной язык и культурно-исторические традиции.

## **Ссылки**

1. Бак Док Хо. Основные направления деятельности Центра просвещения Республики Корея на Сахалине: распространение изучения корейского языка на Сахалине // Россия и государства Корейского полуострова: диалог культур. Материалы международной научно-практической конференции (7-8 октября 2011 г.): сборник научных статей / Сах. гос. ун-т. – Южно-Сахалинск: изд-во СахГУ, 2012. – С. 14-19.
2. Балицкая, И.В. Поликультурные аспекты образования: учебное пособие / И.В. Балицкая, Э.Х. Лим. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 168 с.
3. Введение в востоковедение: Общий курс. – СПб.: КАРО, 2011. – С. 25.
4. Еромасова, А.А. Этнокультурные особенности российского менталитета в социокультурном пространстве Дальнего Востока: монография / А.А. Еромасова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2008. – 220 с.
5. Костанов, А.И. Корейские школы на Сахалине: опыт и современность / А.И. Костанов, И.Ф. Подлубная. – Южно-Сахалинск, 1994.
6. Кузин, А.Т. Исторические судьбы сахалинских корейцев. Монография. В трех томах. Книга третья. Этническая консолидация на рубеже XX – XXI вв. – Южно-Сахалинск: издательство «Лукоморье», 2010. – 384 с.
7. Пак Сын Ы. Исторический опыт обучения корейскому языку на Сахалине / Пак Сын Ы // Российско-корейский семинар молодых ученых-корейцев Сибири по науке и технологии: сборник научных статей. – Новосибирск: НГТУ, 2007. – С. 76-84.
8. Сахалинстат огласил окончательные результаты Всероссийской переписи населения 2010 года по Сахалинской области. Доступно на: <http://www.perepis-2010.ru/news/detail.php?ID=6990> (Дата обращения: 22.11.2012).



**Белькова Мария Родионовна**  
**аспирант кафедры возрастной и педагогической**  
**психологии Бурятского государственного университета,**  
**г. Улан-Уде**

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБЕСПЕЧЕНИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ**

**Ключевые слова:** *Поликультурный образовательный процесс, социальное партнерство, высшие учебные заведения.*

**Аннотация:** *В статье раскрывается проблема социального партнерства в обеспечении поликультурного образовательного процесса, его цели, задачи и условия реализации.*

Экономические изменения, произошедшие в нашей стране за последние несколько лет, в значительной степени изменили стратегию и направление развития высшего профессионального образования. Качество образования все чаще определяется соответствием потребностям рынка труда, конкретным запросам работодателей. Вместе с тем более требовательными становятся и сами потребители образовательных услуг, студенты и их родители. В таких условиях все большую актуальность приобретает социальное партнерство, которое влияет на образовательную среду учебного заведения, динамично расширяя ее в направлении от микросреды (внутренней среды) к макросреде (внешней среде). В развитии высшего профессионального образования первоочередное внимание должно уделяться социальному партнерству с различными социально-экономическими институтами, под которым понимается система совместной деятельности, обеспечивающая подготовку высококвалифицированных специалистов, конкурентоспособных и мобильных на рынке труда. В качестве участников социального партнерства выступают преподаватели, студенты и их родители, работодатели, органы управления образованием, органы государственной власти и муниципального самоуправления, общественные организации.

Термин «социальное партнерство в образовании» - как и сама связанная с этим деятельность, получили полноправное признание в современной России несколько лет назад. Наиболее полное выражение целей и задач социального партнерства встречается в Национальной доктрине образования в РФ. В ней предусматривается привлечение

работодателей и других заказчиков к социальному партнерству и организации высшего профессионального образования с целью удовлетворения потребностей современного рынка труда [3].

Понятийно-терминологический аспект проблемы дается в работах А.А. Муравьевой, О.Н. Олейниковой, Г.В. Мухаметзяновой [1], где социальное партнерство понимается как система договорных отношений образовательных учреждений с работодателями, службами занятости, профсоюзами, является мощным средством повышения эффективности профессионального образования и обучения, обеспечивающим связь образовательных услуг с экономической жизнью и сферой труда и необходимый баланс спроса и предложения квалификаций, умений и компетенций на рынке труда. Исследования, раскрывающие проблемы социального партнерства и управления качеством образования в профессиональной школе проводили Анисимов П.Ф., Мухаметзянова Г.В., А.И. Субетто [2,3]. Под управлением качеством подготовки выпускника ученые понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование будущего специалиста оптимального качества и полноценное использование его знаний, умений и навыков.

Таким образом, под социальным партнерством мы понимаем специфический тип общественных отношений, присущих цивилизованному обществу с рыночной экономикой. Это добровольное соглашение о сотрудничестве между двумя или более сторонами, в котором все участники договариваются работать вместе для достижения общей цели или выполнения определенной задачи и разделять риски, ответственность, ресурсы, правомочность и прибыль.

Ориентация на идеалы партнерства как на установление духовно-нравственных отношений, взаимность, согласие, принятие и поддержку другого особенно в условиях поликультурного образовательного пространства – это сохранение непреходящих базовых ценностей образования. В трудностях российской модернизации ясно выражается конфликт старых социальных систем с инновационным, субъектно-гуманистическим типом нового общественного и культурного развития. Поэтому одним из важнейших инструментов модернизации, формирующим российскую гражданскую идентичность, является поликультурное образование, способное подготовить человека к самореализации в динамичных социальных условиях информационной культуры.

Необходимо пояснить, что обеспечить гражданский мир и социальную стабильность, создать благоприятный режим социализации новых поколений особенно важно на современном этапе российской модернизации, которая происходит в условиях нарастающей изменчивости современного мира. Эффективность политических и гражданских институтов, целостность территории, социальная мотивированность населения, успех экономических реформ, а в конечном счете - будущее нашего государства в значительной степени определяется необратимостью и темпами становления российской политической нации. Поэтому модернизация российского образования, опираясь на общие тенденции мирового развития, с необходимостью должна отражать интересы российского общества и государства, связанные с формированием

российской гражданской идентичности. Обеспечить удовлетворение такого запроса может целостная инновационная система поликультурного образования, учитывающая государственные интересы, национальные и этнокультурные особенности населения, условия межкультурного диалога и задачи проектирования межэтнической и межконфессиональной гармонии [4,5].

Следует отметить, что цели развития поликультурного образования неотделимы от общей стратегии модернизации российского образования, опирающейся на принцип сбалансированности социальных, этнокультурных и национальных интересов граждан [4]. В едином поликультурном образовательном пространстве Российской Федерации интересы каждой личности гармонично сочетаются с общественными и государственными интересами.

Одним из важнейших принципов воспитательной системы, определяющей эффективность поликультурного образования в целом, является принцип воспитания целенаправленной созидательной активности. На наш взгляд в именно данном принципе и проявляется социальное партнерство. То есть целенаправленная созидательная активность новых поколений в рамках новейшей экономической и технологической культуры является главной гарантией успешной модернизации страны и повышения благосостояния граждан. Трудовое обучение, творческое моделирование, привлечение к практической и социально значимой деятельности, различные формы трудового воспитания должны быть использованы в поликультурном образовании для реализации приоритетных образовательно-воспитательных задач. В число таких задач входит: освоение приемов активной деятельности, выработка умения ставить цели и организовывать регулярную деятельность по их достижению, формирование навыков общения и работы в коллективе, привычка к технологическому мышлению - то есть наиболее рациональному, аккуратному и точному исполнению действий, вытекающих из четко сформулированной цели. Поэтому оптимальная среда воспитания создается путем социально-педагогического партнерства, в котором индивидуально-личностное развитие интегрировано во все основные виды деятельности обучающихся и обеспечено критериями социальной востребованности, ценностной состоятельности и личностной ответственности [4]. Организационной основой социального партнерства в ВУЗе является целостный учебно-воспитательный процесс с использованием различных студенческих сообществ, конституируемых в рамках конкретных учебных заведений. Важнейшие составляющие процесса организованного саморазвития - естественная иерархия функциональной компетентности и соревновательные формы восхождения по ее ступеням.

Исходя из выше сказанного, наиболее актуальными становятся следующие задачи: во-первых, способствовать формированию у студенческой и учащейся молодежи лидерских качеств, опыта управления коллективом через участие в различных формах студенческого самоуправления. Во-вторых, приобщать студентов к деятельности университетского сообщества, способствовать формированию у них чувства университетского корпоративизма и солидарности через формы студенческого самоуправления и научно-исследовательской работы [3,4]. Реализация данных задач, на

наш взгляд, возможна с помощью производственных практик, студенческого самоуправления, а также на занятиях в кружках и секциях, в работе кураторов со студентами, в делах студенческих общественных организаций, в планах воспитательной работы на всех уровнях.

Таким образом, наиболее важным принципом построения концепции воспитания, ориентированной на развитие социально активной, образованной, нравственно и физически здоровой личности, является: социальное партнерство, обеспечивающее расширение культурно-образовательного пространства ВУЗа, позволяющее сочетать общественные интересы, концентрировать средства и ресурсы в реализации совместных проектов с государственными структурами и общественными организациями.

Главнейшими условиями реализации социального партнерства в поликультурном воспитании являются [3]:

- гуманизация и демократизация университетской жизни;
- кадровая обеспеченность воспитательной работы высококвалифицированными педагогическими работниками; демократизация обучения, педагогического общения со студентами;
- организация непрерывной системы совершенствования педагогической культуры преподавателей через проведение педагогических форумов, конференций, занятий на факультете педагогического мастерства;
- реализация принципов педагогики сотрудничества и развития активности студентов в учебной и научно-исследовательской деятельности;
- расширение самоуправленческих начал в деятельности структур ВУЗов, преодоление отчужденности студенчества от участия в формировании новой учебно-воспитательной политики;
- обеспеченность всех субъектов образовательного процесса информацией о деятельности разных подструктур вуза;
- комфортность культурно-образовательной среды для развития личности студентов;
- развитие системы студенческого самоуправления;
- наличие международных связей, творческих, связей между вузами отрасли;
- организация системы контроля за учебной и трудовой дисциплиной, своевременность применения мер общественного и дисциплинарного воздействия к нарушителям Устава университета;
- организация свободного времени студентов и учащихся, содействие разностороннему развитию личности каждого члена студенческого коллектива.
- эффективное использование гибкой системы стимулирования, поощрений и порицаний в воспитательном процессе, сочетание задач воспитательного воздействия с решением проблем социальной заботы о молодежи.

И, в заключение, хотелось бы отметить, что ведущая роль в воспитании студентов принадлежит, прежде всего, профессорско-преподавательскому составу, ученым университета, кураторам учебных групп. Преподаватель в России всегда был воспитателем, но сегодня воспитание может и должно быть понято не как одновременная

передача опыта и оценочных суждений от старшего поколения к младшему, но и как взаимодействие и сотрудничество преподавателей и студентов в сфере их совместной учебной и вне учебной деятельности. Концепция воспитания студентов не является неизменным документом, сводом догм и правил, она должна постоянно творчески развиваться и обогащаться. Для этого необходимо постоянно изучать, обобщать положительный опыт воспитательной работы со студентами и распространять его среди кураторов, на кафедрах и во всех других подразделениях университета.

Воспитание личности будущего специалиста наряду с обучением является важнейшей функцией системы высшего образования. Тенденции развития отечественной экономики существенно влияют на процесс формирования и модернизации системы профессионального образования, а также ставят перед учебными заведениями новую задачу - готовить специалистов в соответствии с компетентностными (профессиональными, сквозными, ключевыми) запросами работодателей. Кроме решения экономических проблем, это позволит повысить социальный статус, социальную защищенность выпускников образовательных учреждений. Решение обозначенной задачи возможно при наличии хорошо отлаженной и эффективно работающей системы социального партнерства.

### Ссылки

1. Михеев В.А. Основы социального партнерства. Теория и практика: Учебник для вузов – М.: Экзамен, 2001. – 488с.;
2. Комаровский В.В. Система социального партнерства в России// общественные науки и современность, 1998. №2 С 21-31;
3. Ткаченко В.В. Национальные модели социального партнёрства // Вестник Амур. Ун-та. 2003. Вып. 20;
4. Мухаметзянова Г.В. Социальное партнерство в государственном ВУЗе: формы и основные направления. Роль современных технологий социального партнерства в подготовке компетентного специалиста. Под ред. Г.В. Мухаметзяновой, Г.И. Ибрагимова, Казань. 2004. С 4-6;
5. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире/ А.Н. Джурицкий. - М.: Прометей, 2002.
6. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России // Magister. 2003 - №3.



**Парфентьева Татьяна Александровна**  
**аспирант кафедры возрастной педагогической психологии,**  
**Бурятского государственного университета,**  
**психолог Городской больницы №4, г. Улан-Удэ**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ МОЛОДЕЖИ**

**Ключевые слова:** *здоровый образ жизни, качество здоровья молодежи, психолого-педагогические, этнокультурные факторы.*

**Аннотация:** *Статья основывается на опыте работы Клиники, дружественной к молодежи г. Улан-Удэ, Республики Бурятия. В статье рассмотрены основные проблемы заболеваемости подростков и молодежи, способы их решения в медицинском учреждении психологами. Раскрывается значимость теоретического обоснования и практической реализации идеи взаимодействия, психологических и этнокультурных аспектов в области медицины, в целях сохранения репродуктивного здоровья молодежи и формирования здорового образа жизни.*

Здоровье человека – результат многих слагаемых. Применительно к детям подросткового и юношеского возраста (10-17 лет) оно складывается из уровня физического, умственного, функционального развития, состояния репродуктивного здоровья и находится под воздействием факторов окружающей среды, условий жизнедеятельности и этнокультурных особенностей. Анализ состояния здоровья детей и подростков России свидетельствует о том, что на протяжении 20-летнего периода сохраняется тенденция к росту заболеваемости по обращаемости на 2-4% в год, увеличивается распространенность хронической патологии, снижается количество здоровых детей во всех возрастно-половых группах, что подтверждается данными и официальной статистики и результатами выборочных научных исследований. В структуре заболеваемости подростков одно из ведущих ранговых мест занимают психические расстройства поведения. За период 2001-2005 гг. общая заболеваемость указанными нарушениями здоровья подростков в возрасте 15-17 лет увеличилась на 43,4%, первичная – на 25,3%. Среди психических расстройств наиболее частыми являются поведенческие синдромы, непсихотические и невротические расстройства, связанные со стрессом, а также соматоформная дисфункция вегетативной нервной системы. Ухудшается и репродуктивное здоровье детей, особенно старшего подросткового возраста. В настоящее время более чем у 30% юношей и девушек выявляется задержка полового

созревания. От здоровья подростков и того, каким образом обеспечен их рост и развитие, будет зависеть уровень благосостояния и стабильности в регионах страны и последующие десятилетия.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Европейский региональный комитет ВОЗ, Российское здравоохранение накопили опыт охраны и укрепления здоровья подрастающего поколения, который максимально эффективно должен использоваться в работе органов управления в сфере здравоохранения субъектов Российской Федерации, учреждений здравоохранения от федерального до муниципального уровней, в межсекторном взаимодействии по обеспечению гармоничного роста и развития подростков. Таким опытом стала работа Клиник, дружественных к молодежи (КДМ). Данная технология за 10 лет зарекомендовала себя как успешная технология по сохранению и укреплению репродуктивного и психического здоровья подростков в РФ. КДМ - это учреждение, оказывающее комплексную медико-психолого-социальную помощь по проблемам сохранения здоровья, обусловленным спецификой подросткового возраста. Реализацией идеологии КДМ является оказание помощи подросткам и молодежи через понимание их проблем, совместный поиск путей изменения поведения, направленных на сохранение здоровья. В структуре здравоохранения данная технология применяется в работе отделений (кабинетов) медико-социальной помощи при детской поликлиники.

В Республике Бурятия г Улан-Удэ с 2008 г на базе Городской больницы №4 детской поликлиники работает отделение медико-социальной помощи подросткам которое обслуживает 3000 подростков поселков Восточный и Загорск. В 2010 г отделение, пройдя аккредитацию, получила международный статус Клиники, дружественной к молодежи и была признана Лучшей Клиникой России. Работа КДМ строится на основе взаимосвязи со всеми подразделениями детской поликлиники, другими лечебно-профилактическими учреждениями, межведомственного взаимодействия с учреждениями образования, социальной защиты населения, службой опеки и попечительства, местными администрациями и общественными организациями. В штате отделения предусмотрены наряду с должностями врачей детских гинекологов, детских урологов, средних медицинских работников должности психологов, социальных работников. Основными задачами деятельности КДМ является;

- медико-психологическая помощь, социальная и правовая поддержка детей-подростков и молодежи;
- осуществление мероприятий по гигиеническому воспитанию и формированию устойчивых стереотипов здорового образа жизни; реализация медико-психологических образовательных программ по подготовке подростков к созданию семьи, рождению здорового потомства и др.

Республика Бурятия многонациональна, в ней проживают представители более 60 национальностей, к коренному населению республики относятся буряты, русские, эвенки, монголы, тофалары, сойоты. В традициях основных этносов республики особую роль играют семейные отношения, большое значение имеют родственные узы, взаимопомощь членов семьи. Этнический фактор и культурные особенности оказывают большое влияние на формирование здорового образа жизни и создания здоровой семьи. Этот фактор учитывается специалистами КДМ при работе с подростками.

Сама технология КДМ является моделью психолого-педагогических технологий, направленных на улучшение качества здоровья подростков, духовно-нравственного



возвышения смысла здорового образа жизни, которые в свою очередь, определяют задачи деятельности по формированию здорового образа жизни с учетом этнических особенностей. Специалисты КДМ в своей работе используют интерактивные формы – тренинги, дискуссии, видео-лектории, затрагивая темы о роли будущих родителей, ценности семьи. Главной целью работы, является создание системы мотивации, ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, обеспечивающих единство когнитивной и деятельностной готовности подростков к сохранению и укреплению собственного здоровья. Такие темы рассматриваются как в медицинском аспекте, так и в этнокультурном и психолого-педагогическом аспектах: с позиции медицинского аспекта – сохранения репродуктивного здоровья, психологического аспекта – сохранения психического здоровья и педагогического этнокультурного аспектов – освоение социальных ролей в семейно-бытовой сфере, включая этнокультурные особенности выполнения этих ролей – детей, родителей, мужа, жены и т.п. Так, например, при разговоре специалистов с девушками-подростками психологи дают понятие о репродуктивной функции девушки и женщины, затрагивают вопрос о социальной роли женщины с точки зрения культуры и этнопедагогике бурят и русских. В беседе с юношами дискуссия вызывает вопрос «мужественности» у мальчиков, т.е. отношение мужчины к ценностям семьи, рождению здорового поколения, отношению к собственному здоровью. Результатом работы являются неоднократные, повторные обращения подростков к специалистам, что говорит о доверии, важности и актуальности данного подхода.

Таким образом, практика показывает, что деятельность Клиник, дружественных к молодежи помогает построить работу комплексно и продуктивно, где процесс формирования здорового образа жизни может рассматриваться в интеграции медицины, психологии и этнопедагогике, что помогает подростку взглянуть на жизненно важные для него вопросы с разных сторон и формировать у себя здоровый выбор в жизни.

### Ссылки

1. Баранов А.А., Кучма В.Р., Намазова-Баранова Л.С. Стратегия Здоровье и развитие подростков России. - М., 2010. – С.8
2. Этнонациональные ценности и социализация молодежи Бурятии: Результаты социологического опроса молодежи. М. – Улан-Удэ., 2000
3. Актуальные проблемы этнической психологии / Отв.ред. А.Ф.Шикун, Ю.П. Платонов. -Тверь, 1992.
4. Клиники, дружественные к молодежи. Материалы конференции. – Санкт-Петербург 2006.



**Дубинина Наталья Николаевна**  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики**  
**Карельская государственная педагогическая академия,**  
**г. Петрозаводск,**

## **ПАТРИОТИЗМ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ**

**Ключевые слова:** *многоуровневая государственно-общественная система; патриотическое воспитание; синтез общественных и естественных наук; аксиологические основы патриотизма; оптимальные компоненты системы; социально-педагогические технологии; созидательное пространство; образ России; руководство системой.*

**Аннотация:** *Изучение практического опыта показывает, что учителя, руководители органов образования должны не только понимать специфику российского патриотизма, его потенциал и социокультурный ресурс, но и владеть алгоритмом конструирования патриотической деятельности с учетом современных концепций, целевых программ и особенностей среды, что способно придать городу, региону мощный стимул социальной, производственной и творческой активности молодежи и населения в целом.*

К «силам и средствам обеспечения национальной безопасности» следует отнести усилия и ресурсы науки, культуры, образования и религии. Главными угрозами национальной безопасности в данных сферах являются попытки пересмотра взглядов на историю России, ее роль и место в мировой истории (1), но так же и «отсутствие мощной разветвленной социокультурной системы защиты человеческой жизни» (4) бережения и сохранения природных условий, духовных, культурно-исторических и государственных основ и традиций (2).

Не вдаваясь в сложности взаимоотношений государства и образования, но и не забывая, что «культура имеет значение» (7) и «образование признано ключевым компонентом в системе мер, обеспечивающих развитие человека, общества и государства» (6), нами выделены следующие смысловые позиции:

- воспитание любви к Отечеству и Человечеству является той оболочкой, подобно биосфере, которая обнимает земной шар, страну и каждого из нас по отдельности и защищает духовное ядро личности, нации и человеческой цивилизации, в целом;

- задачей государства является создание такой системы защиты и «бережения» ландшафтно-исторических территориальных комплексов (В.И. Вернадский, В.В. Докучаев, С.Б. Потахин), которые «держат в своих руках колыбель каждого народа» (В.О. Ключевский) «экологии культуры и лингвоэкологии», которая формирует интеллектуально-духовный генотип человека» (Л.В. Савельева), способного к «уважению собственного» (Н.М. Карамзин) и обладающего важной ценностью в современном мире - «открытостью изменениям» (Е.Г. Ясин).

Эту сложная проблема рассматривается сегодня на государственном (идеологическом), междисциплинарном (научно-теоретическом) и общественно-педагогическом (практическом) уровнях.

*Идеологический уровень:* Станет ли патриотизм доминантным геном представителей власти, культуры, науки, бизнеса и составляющей идеологии современной России? Как государство будет активизировать усилия по созданию объединяющей идеологии? В той мере, в которой действует сознательная воля, будущее полностью зависит от политической и педагогической деятельности. Напрягать волю в бессилии перед ходом вещей, воздействовать на них – в этом мужество самобытия действующего в политике человека; в бессилии перед сложившимся типом человека все-таки делать все возможное, чтобы посредством передачи глубочайшего содержания традиции придать человеку благородство (любовь к Отечеству и Человечеству) заключена сила воспитателя (5).

Под системой патриотического и планетарного воспитания мы понимаем, во-первых, заботу государства о жизни природной, социальной и культурной среды, где формируются «базовые культурные (мировозренчески-образующие) сценарии». Во-вторых, воспитание готовности к бережному отношению, сохранению и взаимодействию человека с природой, социумом и культурой на основе «современного национального воспитательного идеала» и «цивилизационно стандартизированных основных ценностей» (Н. Луман). В третьих, создание условий (экономических, социальных, правовых) субъектами социализации (общеобразовательные учреждения, семья, общественные организации, религиозные объединения, учреждения культуры, спорта, СМИ) для выбора стратегии адаптивного и социально одобряемого поведения человека и человечества.

*Теоретический уровень* связан прежде всего с представлениями о сущности любви к Отечеству и Человечеству и вопрос заключается в том, какими характеристиками (качествами) измерять эту сущность. Для этого необходимо: встречное движение наук о человеке друг к другу с целью решения вопросов философии, психологии и педагогики в определении духовно-нравственного и патриотического воспитания как стержневого компонента всех социогуманитарных наук, создание механизмов формирования доминантных качеств как устойчивой направленности в созидании и потребности «согражданам и отечеству служить и быть полезным» (9).

Гуманистическая педагогика пронизана идеями патриотического и планетарного воспитания - находится в органической связи с общественно-исторической ситуацией и прогрессивными тенденциями. Взаимодействуя с политикой, культурой, экономикой, религией – педагогика не только создает человека, у которого патриотизм является

качеством личности, но становится тем «мостиком», «генетическим кодом» по которому идеи любви к Отечеству и Человечеству переносятся на другие уровни и другие пространства.

Сегодня в начале XXI века после «уроков» повлекших массу негативных последствий в молодежной среде (В.И. Слободчиков, Н.Д. Никандров, Е.П. Белозерцев) определяющими становятся другие цели во взаимодействии среды и молодежи. И педагогическая наука, и общественная практика пытаются решить, как защитить современную молодежь от влияния социальной среды. Мы предлагаем не защищать молодежь от влияния среды, а через организацию совместной социокультурной и общественно политической деятельности учеников, студентов, учителей, представителей культуры, включив молодежь, в первую очередь, в процесс «мультикреативного взаимодействия» (В. Розин) - начать изменять социальную среду, «созидая самих себя и свою страну» (Алексий II). И если молодежь можно изолировать от среды, то среду (природную, культурную, образовательную) нельзя т.к. она всюду. Таким образом необходимо приступить к разработке концепции созидательного пространства. Любовь к человечеству - это патриотизм более высокого уровня, интеллект, нравственно преображенный, информационно-наполненный и энергетически-действенный. «Комплекс свойств личности с ее бесчисленным рядом социальных связей и свойств субъекта деятельности, преобразующего действительность» (Б.Г. Ананьев). И если «научная мысль (интеллект) социального человечества - это новая геологическая сила» (В.И. Вернадский), находящаяся в постоянном взаимодействии, то любовь к человечеству - это еще и душа, способная «конструировать мир, а не только отражать его» (Ф. Хайдеггер).

*Практический уровень* предполагает тенденции формирования патриотизма как личностного качества, а так же разработку условий для изменения системы ценностей, институтов, которые бы создали в российском обществе благоприятную среду для решения национальных задач и вызовов 21 века на основе воспитания мощной силы Любви к людям - братьям по планете. А для этого необходимо: методологическое обеспечение процесса воспитания, включая составление программ, создание учебников, разработку дидактических и методических материалов, подготовку кадров, пропаганду научно-обобщенного опыта лучших учебных заведений; привлечение талантливых авторов с периферии; перестройку и совершенствование преподавания педагогических и гуманитарных дисциплин в вузах и т.д.

РАО подготовила Концепцию духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России (авторы А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков), где сконцентрированы идеологические (ценностно-смысловые), мировоззренческие основы воспитания гражданина патриота.

В Петрозаводске на базе Карельской государственной педагогической академии разработаны стратегические направления для практического наполнения содержания воспитания патриотизма, духовности, нравственности, поликультурности:

- Историко-культурное наследие и российская гражданская идентичность через использование принципа историзма как ведущего научно-педагогической культуры (внедрение историко-сравнительного, историко-описательного подходов в систему

воспитания); развитие в современных школьниках чутье ко всем явлениям жизни и пронзительную любовь к Родине (на примере М.В. Ломоносова, М.И. Кутузова, А.В. Суворова, С. Ямщикова); изучение жизни и деяний новомучеников российских); развитие устной истории и методов устной истории в изучении проблем истории России (региональное краеведение). К сожалению, «собственное происхождение у нас все еще служит препятствием для гордости, а не наоборот» (В.Распутин).

- Стратегия воспитания духовности, нравственности, патриотизма через внедрение системно-деятельностного подхода в практику воспитания молодежи; апробацию новых технологий в работе с молодежью; разработку многоуровневой системы патриотического и планетарного воспитания детей и молодежи.

К инновациям революционного характера в создании многоуровневой государственно-общественной системы воспитания духовности и патриотизма в Республике Карелия можно отнести научно-политический проект Цикл кинолекториев «С чего начинается Родина...», серию молодежных мировоззренческих форумов «Образ России: проекция будущего. Образ моего будущего – общее задание для всех, с тем, чтобы участники выполнили его заранее. Обсудить существующие угрозы, вызовы, которые стоят перед современной Россией. При планировании и подготовке форумов используется трехуровневая модель: знания, отношение, поведение и поступки.

Новый проект «Практикум социализации» организован Межвузовским центром межнационального общения и патриотического воспитания совместно с кафедрой педагогики КГПА, при поддержке Администрации Петрозаводского городского округа, Центра развития образования, Ресурсного центра социализации и воспитания в рамках общественной программы «Духовность, нравственность, патриотизм, как ресурс развития г. Петрозаводска. Первый Практикум социализации прошел в октябре 2012 г. на территории предприятия ОАО «Петрозаводскмаш» - машиностроительный дивизион "РОСАТОМа" - ОАО "Атомэнергомаш". В практикуме приняли участие учащиеся Университетского лицея г. Петрозаводска и студенты КГПА. Проект был направлен на социализацию молодежи и уважение к рабочим профессиям. Практикумы нацелены на организацию в школах производственных и технологических мастерских, бизнес-инкубаторов и этнокультурных лабораторий, призваны воспитывать потребность в саморазвитии и самореализации молодежи г. Петрозаводска.

Общение с участниками практикума показало, что многие молодые люди не готовы к созидательному труду и организации своего дела. Один из участников, студент КГПА риторически спросил «Для чего мне работать на заводе и что-то создавать, когда я могу работать продавцом сотовых телефонов и получать почти такие же деньги?». Незнание и неуважение рабочих профессий приводит к финансовому и социальному кризису. Молодежный парламент Республики Карелия поддержал инициативу директора МБУ «Центр содействия занятости молодежи г. Петрозаводска» о проведении в Карелии широкомасштабной информационной кампании, направленной на популяризацию рабочих профессий у молодежи. Практика показывает, что сегодня наблюдается дефицит рабочих специальностей, несмотря на то, что зарплата там выше и стабильнее, чем у офисных сотрудников. После приветствия со стороны предприятия, учащиеся побывали в цехах

завода, где своими глазами увидели, как организовано производство на предприятии. По окончании практикума ученики получили творческое задание - они должны написать эссе о том, каким они видят завод через 15 лет.

Разработка новых подходов и технологий социализации и воспитания молодежи с учетом сбалансированности естественно-научных и гуманитарных ценностей, культуроцентричности, поликультурности, практико-ориентированного и деятельностного характера современного образования; конструирование способов взаимодействия: человека и природы; человека и общества; человека с наукой, искусством; взаимодействие человека с техносферой; взаимодействие человека с самим собой в образовательных учреждениях - это новые условия создания межнациональных отношений в России и Мире.

## **Ссылки**

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года. - М., 2009.
2. Червяков А.Д. Образование как механизм формирования духовно-нравственной культуры общества. - М., 1998.
3. Аронов А.А. Научно-педагогические основы управления системой военно-патриотического воспитания школьников: Автореф. Дисс. ... д.пед.н., 1990.
4. Буюева Л.П. Ценность воспитания в жизни человека. Воспитание как социокультурный феномен.- Ч.1 - М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2003. - 103с.
5. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. - М.: Политиздат, 1991. - 527 с.
6. Бондаревская Е.В. Гуманитарный статус личностно-ориентированного образования // Славянская педагогическая культура. - 2007. - №6.
7. «Culture matters»: Материалы Международного гарвардского симпозиума «Культурные ценности и прогресс человечества» 1999.
8. Печчели А. Человеческие качества. 1980.
9. Никифорова А.А. Образ России в контексте национального самосознания // Образ России: Сборник научных статей. - СПб., 2009, 224 с.
10. Конжиев Н.М., Федорова Е.Н., Янюшкина Г.М. Реализация ценностно-смыслового подхода в практике школы и вуза: монография. - Петрозаводск: Изд-во КГПУ, 2006 - 256 с.
11. Казначеев В.П., Трофимов А.В. Очерки о природе живого вещества и интеллекта на планете Земля. - Новосибирск, 2010.



## **ПЕДАГОГ, РОДИТЕЛЬ, УЧАЩИЙСЯ КАК СУБЪЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Смолева Татьяна Октябрьевна,  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии  
и педагогики дошкольного образования, Восточно-Сибирская  
государственная академия образования, г. Иркутск**

**Кананчук Лидия Александровна  
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии  
и педагогики дошкольного образования, Восточно-Сибирская  
государственная академия образования, г. Иркутск**

### **ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ**

**Ключевые слова:** личность, полиэтническая среда, этнокультурная компетентность, этнические группы, взаимодействие, традиции.

**Аннотация:** В статье рассматривается этнокультурная компетентность студентов – первокурсников. Представлены показатели ее проявления. Рассмотрены особенности сформированности этнокультурной компетентности как отношение, готовности изучать этнокультуру, включаться в межличностное взаимодействие.

В современной полиэтнической среде вуза важным является адаптация личности, в основе которой - межэтническое взаимопонимание. В данном контексте первостепенная роль отводится проявлению этнокультурной компетентности, включающей в себя представления и осознание уникальности народов, культурных ценностей их

представителей, выстраивание на этой основе оптимальных моделей социального поведения [11].

Этнокультурная компетентность способствует созданию атмосферы согласия и взаимного доверия, эффективности совместной деятельности. Этнокультурная компетентность как понимание происхождения источников и последствий нетерпимого отношения к другим нациям включает в себя этническую толерантность, без которой невозможно достичь взаимного уважения, понимания и согласия при разнородных интересах и точках зрения, присущих этническим группам и их представителям. Компромиссное и приемлемое для всех решение расширяют горизонт личного этнического опыта субъекта полиэтнической среды [15].

Вслед за В.Г. Крысько мы придерживаемся определения этнокультурной компетентности как свойства личности, выражающегося в совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующегося в моделях поведения, способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию.

Этнокультурная компетентность проявляется в готовности к преодолению трудностей в коммуникативных формах взаимодействия с представителями разных этносов. Г.У. Солдатова, определяя высокий уровень этнокультурной компетентности, подчеркивает необходимость личности в ориентации в своей и других этнических культурах, использование этнокультурных знаний во взаимодействии с представителями иных культур, открытость и участие в межкультурных коммуникациях при сохранении традиций и обычаев своего народа.

Важнейшим критерием этнокультурной компетентности личности выступает уровень осознания разнообразия культуры, традиций и обычаев. Понятие осознания связано с понятием рефлексии. Рефлексия определяется как базовая способность к самонаблюдению, анализу и самосознанию, способствующая саморегуляции и совершенствованию личностью собственного мышления и поведения (Г.П. Щедровицкий).

Исследование Л.М. Дробижевой показывает: субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах их взаимных влияний друг на друга, опосредуются целями, содержанием и организацией совместной деятельности.

Возникающую в ряде случаев в совместной деятельности представителей разных этнических групп межэтническую напряженность значительно снижает, на наш взгляд, рефлексивный подход.

В контексте исследования важным представляется изучение субъект-субъектных отношений, повышение аффилятивной мотивации представителей разных этнических групп в условиях полиэтнического образовательного пространства. В полиэтнической среде, организуемой на принципах признания равноценности и равноправия этнических групп, составляющих данное общество, недопустимости дискриминации ее субъектов по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола, возраста могут возникать конфликты. Их предупреждению способствует реализация рефлексивной



ментальной модели взаимодействия с представителями разных этнических групп. В этом контексте взаимоотношения значительно изменяются, их следует изучать в развитии.

Межсубъектному эффективному отношению в условиях современной вузовской школы способствует общение, обеспечивающее, как правило, деятельностную природу человека, при котором наиболее ярко проявляется направленность действий субъекта на другого субъекта.

Существует мнение, что общение основано на диалектике индивидуальных различий людей и их стремлении к единству, которое должно привести не к стиранию этих различий, а к единству многообразия. При этом природа человека устроена в стремлении сохранять свою уникальность и этническую самобытность.

Общим принципом формирования межличностных отношений в студенческой группе, обогащения содержания общения является гуманистический принцип духовной связи между людьми определяют разнообразие и разносторонность взаимодействия в студенческих группах, в составе которых представителей разных этнических групп.

Духовное состояние личности, по мнению В.Д. Шадрикова, проявляется в расширении сознания, продуктивности воображения, гармоничности с окружающей средой, вере в идею, бескорыстие, добро, в любви к отечеству и своему народу, в социальной потребности жить и действовать для других. Проявление духовных качеств во взаимоотношениях субъектов образования приносит положительное воспитательное начало во взаимопонимании, взаимопомощи, и взаимоподдержке, что способствует успешности адаптации личности в вузе. При этом процесс адаптации личности носит также противоречивый характер, проявляющийся в положительных и отрицательных влияниях субъектов образования друг к другу.

По мнению Л.П. Буевой, важно направить личность на осознание эмоционально-нравственной основы отношений между людьми, что способствует успешному разрешению противоречий. В психологии развития индивида необходимо обратиться к изучению механизмов (идентификация, эмпатия, аттракция, механизм каузальной атрибуции) межличностного взаимодействия, в котором проявляется более всего социально-психологическая адаптация.

Механизм идентификации как процесс уподобления себя другому, проявляется в стремлении личностью понять состояние и настроение человека, его отношение к миру и себе с позиции децентрации. В этой связи неизбежен отказ в определенный период (который может быть кратковременным) от собственного «я» (9).

Эмпатия проявляется в постижении эмоционального состояния другого человека. Эмпатия включает способность человека понять переживания. Эмпатия как механизм познания и взаимодействия с другим, как проявление внимания к человеку основан на умении чутко воспринимать внутренний мир другого, осознавать его переживания и оценки.

Аттракция как механизм понимания партнера по общению, не всегда объективного в ситуации глубокого чувства любви к феномене доверия.

Механизм каузальной атрибуции проявляется в ситуациях совместной деятельности партнерами на осознании мотивации поступков, поведения и отношений друг друга.

Однако в силу субъективности человека и недостатка информации о партнере по общению прогнозирование его поведения может быть ошибочным (приписываться другому могут определенные мотивы и основания тех или иных действий и реакций). Люди с личностной каузальной атрибуцией склонны находить конкретного виновника случившегося, в то время как человек с обстоятельственной каузальной атрибуцией склонен винить объяснять неуспех обстоятельствами. При стимульной атрибуции человек видит причину случившегося в предмете, на который было направлено действие.

Относительно полиэтнической среды данные механизмы проявляются на этнических установках, ценностях, стереотипах. Как показывают исследования личности В. Франкла, отношения не всегда устанавливаются на осознанном уровне, в них проявляется и бессознательная часть психики человека.

Не отрицая решающую роль деятельности, В.Н. Мясищев вместе с тем неоднократно указывал на то, что сама по себе деятельность - учение, труд - для формирования основных психологических качеств, составляющих нравственное ядро личности, может оказаться процессом нейтральным, если между ее участниками не организованы отношения, требующие сотворчества, сотрудничества, взаимопомощи, и адаптации друг к другу. Тем актуальней адаптация как установление отношений в полиэтнической среде в связи с тем, что каждый член коллектива - представитель определённой этнической группы.

Идея гуманистической ориентации в формировании межличностных отношений в коллективе современна и востребована в свете реальной угрозы дегуманизации общества, а потому вызывает необходимость пересмотра технократической парадигмы образования. С одной стороны, важно признание самоценности личности, ее права на индивидуальное развитие, создание условий для ее творческого самовыражения в рамках коллектива, с другой, необходима ориентация на воспитание у самой личности гуманистических воззрений относительно общества.

В полиэтнической среде наиболее благоприятная для человека биэтническая идентичность, так как она позволяет органично сочетать разные ракурсы восприятия мира, овладевать богатствами еще одной культуры без ущерба для ценностей собственной [11].

Однако полиэтническую среду не следует рассматривать как «плавильный» котел, так как человек не только в большинстве случаев неизменно сохраняет приверженность к своей базовой этнической культуре, но и может соединять в себе принадлежность к нескольким культурам. Культурные изменения, являющиеся следствием полиэтничности, ведут только к универсализации, но никак не к однообразию (В.Ф. Петренко).

Межэтническое взаимодействие следует рассматривать как совокупность разнообразных, конструктивных и деструктивных форм отношений между этническими группами и их представителями. В результате многочисленных исследований установлено, что адаптация к новым социальным реалиям, вхождение в новую культуру могут сопровождаться негативными явлениями: ностальгией и депрессией, общей тревожностью, раздражительностью, недостатком уверенности в себе, дискомфортом и стрессами, путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личностной идентичности,

потерей друзей и статуса, отверженностью, что может привести к невротическим и психосоматическим расстройствам, отклоняющемуся поведению.

Психологическое развитие личности студента — диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой. Для студентов характерно: чувство нового, способность к увлечению, противоречивость самооценки, максимализм и критичность, неприятие грубости, пик интеллектуальных и познавательных возможностей, усиление сознательных мотивов поведения, самый благоприятный период, как отмечают психологи, для формирования профессионального мышления и профессиональной компетентности, центральный период становления характера, ценностных ориентаций, кризис идентичности (осуществляется серия социальных и индивидуально-личностных выборов и самоопределений). Возможны варианты: «неопределенная идентичность», когда молодой человек не выработал своих убеждений и «достигнутая идентичность» – студент перешел от поиска себя к практической самореализации (9).

Студенческий возраст определяют сензитивным периодом для развития основных социогенных потенциалов человека. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий в личности происходят значительные изменения в мышлении: можно проследить закономерную последовательность изменений в мышлении от интерпретации мира и своего образовательного опыта авторитетным, до дуалистического взгляда, активный поиск истины, проявляемой в стремлении к знаниям. В процессе обучения студенты учатся самостоятельно находить ответы на вопросы, постепенно признают разнообразие мнений, осознают, дихотомичность происходящего, однако действовать они предпочитают в определенном контексте.

Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек обладает выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный. Полиэтническая среда позволяет интегрировать в процессе формирования личности студента такие потенциалы различных социальных институтов, как язык, религиозные верования, нравы, обычаи и традиции, искусство, наука, мифология, особенности мировоззрения и самовыражения, стереотипы межличностного поведения.

Важнейшей характеристикой успешно функционирующей в полиэтнической среде личности является ее межэтническая толерантность, определяемая как отсутствие негативного отношения к иной полиэтнической культуре (А.Е. Шабалдас). В этой связи в полиэтнической среде важно соблюдать универсальные принципы формирования социальной, в том числе этнической толерантности как основы социальной безопасности, целостности, гармоничности, чета исходной социальной установки, региональности, актуализации гуманистических ценностей, что снижают тревожность и оказывают смягчающее влияние на адаптацию.

В ситуации межэтнических контактов также могут проявляться агрессивный, националистический стиль поведения, как защитные механизмы. Однако исследователи отмечают, что сознание и принятие своей принадлежности к двум этническим общностям благотворно сказываются на личностном росте выходцев из межэтнических браков. Н.М. Лебедева, рассматривая результат межкультурных контактов индивида, отмечает, что

выражение нетерпимости к иному образу жизни порождает неуверенность в позитивном образе «Мы», которое ведет к ненависти и агрессии против других (геноцид). Исследователь выделяет также ассимиляцию, которая проявляется в «мягком» варианте интолерантности к иной культуре. Сегрегация, по мнению Н.М. Лебедевой является собой межкультурное взаимодействие, когда иные этнокультурные группы «допускают» существование других этногрупп, но на расстоянии, для сохранения позитивного образа «Мы».

Е.П. Крупник выделяет интеграцию, процесс объединения членов этнических групп, в условиях определенных положительных моментов в разности и во взаимном существовании. Рассмотренные четыре вида контактов показывают как представители разных этнических групп взаимодействуют между собой: от неприятия и нетерпимости - к этнокультурным различиям - к толерантным формам взаимодействия. Для понимания и принятия других национальностей необходимо уважение собственной культуры, уверенность в ее ценности и позитивном значении, установлении контактов с другими, отличными культурами (6).

Критерием уровня развития народа является духовно-нравственный общечеловеческий потенциал, которым он обладает и воплощает в оригинальной национальной форме.

Замечательным обычаем и традицией у чеченцев является уважение старших, забота о родителях. Употребление спиртных напитков, курение, разговаривать повышенным тоном, вести развязно себя в присутствии родственников более старшего возраста считается недопустимым. В вайнохской среде горячность, невыдержанность расценивают как легкомыслие (« это черты, недостойны уважающих себя мужчин»).

Адаптация личности в поликультурной среде зависит от самоотношения, связанного с ожидаемым положительным отношением к себе со стороны других людей, потребности вызывать у других уважение, симпатию, одобрение, понимание.

Современный человек, находясь на рубеже культур, когда каждая этническая группа воссоздает материальную и духовную культуру своего народа, искусство, язык, систему образования и передачу этнических ценностей, установок, традиций, открывает в полиэтнической среде разнообразные возможности для проявления личностью активности, инициируя понимание этнокультурного разнообразия и богатства каждой отдельно взятой культуры. На межэтническое взаимодействие оказывают существенное влияние традиции, обычаи, этнические установки и стереотипы, понимание этнокультурного разнообразия, ценностей разных этносов, способность устанавливать позитивные взаимоотношения.

С целью изучения особенностей проявления показателей этнокультурной компетентности студентов – первокурсников использована методика А.Е. Шабалдаса.

В качестве респондентов выступили студенты первого курса ВСГАО в возрасте от 17 до 21 года. Всего обследовано 137 человек - представителей бурятской этнической группы, русских. В данных тестирования выделен ряд показателей, представленных в таблице.

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2012/2

### Показатели этнокультурной компетентности студентов

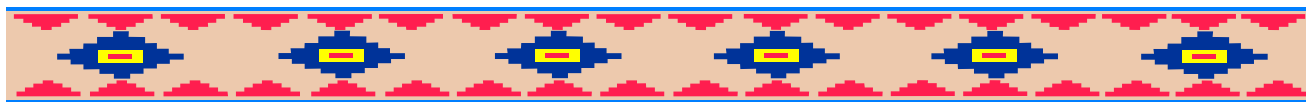
№	Показатели	Этнические проявления
1.	Отношение к этнокультурному разнообразию.	- считают этнокультурные различия нормальным явлением; - нравится, что все разные; - безразлично; - различия различают
2.	Готовность изучать различные этнокультуры с целью комфортного сосуществования в полиэтнической среде.	- интересуются культурами других народов; - хотели бы узнать больше; - не интересуются; не хотят узнать больше; - не смогли определить свои интересы.
3.	Готовность искать информацию, добывать знания об этнокультурах	- из средств массовой информации; - от родителей; друзей, знакомых; - из специальной литературы; - через непосредственное общение; - в ходе образовательного процесса; - из других источников.
4.	Готовность включаться в межэтническое взаимодействие.	- в межэтническом контакте ответят агрессией на агрессию; - постараются уйти от конфликта; - попытаются договориться; будут искать компромисс; - сделают вид, что ничего не произошло.
5.	Знание своей культуры	- хорошо знают; - знают ее частично; - плохо знают; - не знают совсем.
6.	Соблюдение своих традиций и обычаев.	- всегда; - иногда; - очень редко; - не соблюдают.
7.	Готовность к познанию своей культуры.	- хотели бы узнать больше; - их это не интересует; - не желают этого делать.
8.	Какие чувства вызывает у вас принадлежность к своему народу.	- гордость; - спокойную уверенность; - никаких чувств; - обиду; - ущемленность, униженность; - смешанные чувства.

Проведенное исследование позволило выявить не только особенности этнокультурной компетентности студентов, но и выделить этнические стереотипы как один из факторов адаптации студентов. Настоящее исследование показало: большей степени, преодолению негативных этнических стереотипов способствует рефлексия. Данный аспект представлен в публикациях Л.А. Кананчук, Т.О. Смолевой [5, 10].

### Ссылки

1. Михеев В.А. Основы социального партнерства. Теория и практика: Учебник для вузов – М.: Экзамен, 2001. – 488с.;
2. Буева, Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М.: МГУ, 1968. - 180 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека. - М.: Смысл, 2003. - 136 с.
4. Джуринский А.Н. Воспитание в многонациональной школе: Пособие для учителя. - М.: Просвещение, 2007. - 96 с.
5. Дробижева, Л.М., Кузнецов И.М. Социальные параметры межэтнической стабильности и напряженности // Мир России. – 2000. – № 4. - С. 149-170.

6. Кананчук, Л.А. Становление этнокультурной компетентности у детей дошкольного возраста // Мир детства и образование: Сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. - Магнитогорск: МаГУ, 2011. - С. 38 - 40.
7. Крупник Е.П. Национальное самосознание. Введение в проблему. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 144 с.
8. Крысько В.Г., Деркач А.А. Этнопсихология. Ч.1. - М., 1992. - 138 с.
9. Лебедева, Н. М. Социальная психология этнических миграций. - М.:Ин-т этнологии и антропологии, 1993. - 195 с.
10. Мясищев, В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды. - М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. - 359 с.
11. Смолева, Т.О. Развитие педагогической рефлексии. - Иркутск, 2005. - 96 с.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: практикум: Учебное пособие для студентов вузов. - М.: Аспект Пресс, 2006. - 208 с.
13. Солдатова, Г.У. Психология межэтнической напряженности. - М: Смысл, 1998. - 389 с.
14. Франкл, В. Человек в поиске смысла: // общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. - М.: Прогресс, 1990. - 366 с.
15. Шадриков, В.Д. Ментальное развитие человека. - М.: Аспект Пресс, 2007. - 284 с.
16. Шабалдас А.Е. Теория и практика формирования личности школьника в полиэтнической среде. Дисс. докт. пед. наук. - Ставрополь, 2005. - 319 с.
17. Щедровицкий Г.П. Коммуникация, деятельность, рефлексия / Исследование речемыслительной деятельности.- Алма-Ата: Изд-во КПИ, 1979.- С. 3-20.



**Герасимова Роза Еремеевна**  
**кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой**  
**переподготовки и повышения квалификации**  
**Северо-Восточный федеральный университет, г.Якутск**

## **ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

**Ключевые слова:** непрерывное образование, интегративная система, профессиональная переподготовка, целостность профессиональной подготовки, взаимодействие, опережающая подготовка, идентичность, модульность академическая мобильность.

**Аннотация:** В статье раскрывается значимость непрерывной системы профессионального образования в становлении молодого специалиста. Рассмотрены некоторые аспекты подготовки молодого специалиста к будущей профессиональной деятельности в условиях культурного многообразия.

В условиях жесткой конкуренции, интенсивного сближения стран и народностей необходим поиск новых путей и форм организации обучения в непрерывной системе профессионального образования, обеспечивающих не только высококвалифицированную подготовку будущих специалистов, но и более полно раскрывающих их потенциал, права и перспективы личностного роста.

Выстроенная логика деятельности Института непрерывного профессионального образования СВФУ (далее ИНПО СВФУ) обеспечивает эффективное взаимодействие ступеней системы непрерывного образования, целостность профессиональной подготовки путем интеграции преемственности, единства и органичности содержания непрерывного образования, диверсификации дополнительных профессиональных образовательных программ. Проводимые мероприятия осуществляются независимо от ступеней образования, обеспечивая дальнейшее формирование личности в поликультурной среде; поддержку в выборе и построении своей образовательной траектории - «образование на протяжении всей жизни» - в соответствии со своими возможностями и способностями, потребностями рынка труда.

Приоритетными принципами построения непрерывного педагогического образования в Северо-Восточном федеральном университете являются демократизация, целостность,

системность, многоступенчатость, модульность, гибкость, единство, вариативность, принцип личностной направленности и мотивации обучения, толерантность. Особое внимание уделяется обеспечению комплексной профильной (Факультет довузовской подготовки СВФУ), профессиональной подготовке специалистов (структурные подразделения СВФУ), опережающей профессиональной подготовке (ИНПО) со структурными подразделениями университета в условиях интегративной системы непрерывного педагогического образования.

На основе нормативно-правовых, организационно-управленческих и концептуально-программных решений существенно обновляется ресурсный потенциал ИНПО как в сфере содержательной области, так и в вопросах обновления форм организации образовательного процесса. Так, совместная деятельность со структурными подразделениями обеспечивает эффективное взаимодействие ступеней системы непрерывного образования, целостность содержания профессиональной подготовки; преемственность, единство и органичность содержания непрерывного образования; диверсификацию образовательных программ между модели «школа-вуз-ДПО».

Интеграция структурных подразделений университета позволяет студентам пройти параллельно, с основной учебной программой, обучение на курсах профессиональной переподготовки и по окончании, без потери времени и удлинения срока обучения, получить два диплома. Диплом по профессиональной переподготовке студентам вручают после получения диплома по основной специальности, то есть выходят они на защиту дипломных работ после окончания вуза. Критериями отбора студентов на курсы профессиональной переподготовки могут быть качество успеваемости, желание, мотивированность, трудоспособность. Поэтому, сегодня, создание внутривузовской интегративной системы непрерывного образования рассматривается как одно из определяющих направлений опережающей подготовки будущих педагогов, совершенствования образовательной деятельности, повышения качества образования.

Студенты, обучаясь по базовой образовательной программе, изучают в дополнение к этому, дисциплины выбранного курса профессиональной переподготовки, если знаний по специальности недостаточно, то могут ходить на курсы /семинары/, проводимые ИНПО, с участием лекторов из вузов России, лучших учителей года Приоритетного национального проекта «Образование» с авторскими учебно-методическими разработками. Активное участие в обеспечении содержания курса осуществляют ППС СВФУ (видеолекции, интернет - модули, очные установочные недельные занятия, заочные занятия в режиме дистанта). В рамках учебных программ работают в смешанных группах (учителя+студенты+гости проекта), выполняя различные совместные задания, разрабатывая проекты. Все это позволяет ребятам глубже понять особенности методики преподавания тех или иных предметов, особенности модернизационных процессов, происходящих в системе непрерывного образования, в том числе общего образования, учатся общаться в условиях культурного многообразия. Особенно такие направления образовательных мероприятий, как «Международный летний институт», «Русский язык и культура речи, история и право России, межкультурные коммуникации», «Обучение русскому языку» способствуют активизации их интеллекта и культурных, нравственных ценностей, норм поведения;



дальнейшему формированию национальной и этнической идентичности личности; изменению их отношения к себе, к учебе, к своей будущей профессии.

Следует отметить, что мероприятия всегда включают и обширную интересную программу – знакомство с историческими и культурными памятниками республики; живое общение с представителями национальных культурных общин (их в республике более 50-ти, объединенные в Ассоциацию народов Якутии), зарубежных гостей; посещение лучших образовательных учреждений, ведущих фирм. Ведь, в связи реализацией принципов Болонского процесса активно развивается академическая мобильность студентов и субъект-субъектные отношения участников образовательного мероприятий дают возможность развиваться личности с учетом своих интересов, не забывая своих истоков, культуры, традиций. Надо еще раз отметить, что: 1) приобретенные знания не только по направлению будущей специальности, но и о культуре и традиции народов мира и навыки общения способствуют быстрой адаптации и социализации личности в незнакомой среде; 2) модульность построения программ обучения, осуществляемый с учетом индивидуальных интересов (индивидуальный маршрут или индивидуальная траектория обучения), с применением Интернет-технологии и ИКТ, накопительной и кредитно-модульной систем позволяет более эффективно и качественно осуществить выполнение индивидуального маршрута обучения; 3) эффективность деятельности молодых специалистов во многом зависит не только от сохранения фундаментальности университетского образования, но и от опережающей профессионально-педагогической подготовки. В профессиональной деятельности будущего специалиста психологическая самоидентификация; готовность принять и толерантное отношение к культуре и традициям других народов; умение осуществлять инновационную деятельность должен занимать центральное место. Несомненно, эти качества помогут развить коммуникативные навыки, коммуникабельные способности, конкурентоспособность, востребованность на современном рынке труда в условиях глобализации.

Сегодня Институт непрерывного профессионального образования СВФУ реализует образовательные программы не только для педагогических кадров, но и для инженерных. Направления курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки разрабатываются с учетом потребностей учреждений, реального сектора рынка труда и ориентированы на сохранение, развитие культур и традиций народов республики в условиях интенсивного международного образовательного сотрудничества.

### Ссылки

1. Академическая мобильность студентов: возможности и перспективы: Материалы научно-практической конференции/ Отв. ред. В.В. Гаврилова - Сургут: Изд-во СурГПУ, 2008 - 160 с.
2. Проблемы и перспективы эффективного обновления образовательных систем: Межрегиональный сборник научных трудов / Отв. ред. Р.О.А гавелян – Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2003 – 234 с.



**Завалина Марина Юрьевна**  
**аспирант кафедры педагогики,**  
**Глазовский государственный педагогический**  
**институт им. В.Г. Короленко, г. Глазов**

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В КОНТЕКСТЕ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА**

**Ключевые слова:** этнонациональное образование, подготовка будущих педагогов в контексте национальных культур, изучение иностранного языка с помощью народной сказки.

**Аннотация:** В статье отражена подготовка педагогов на этнонациональной основе в педагогическом вузе, при реализации диалога культур. Представлен подход к включению национально-региональной специфики в процесс изучения иностранного языка. Отмечается, что использование народных сказок является средством формирования поликультурной компетенции.

В современных условиях перехода на новые образовательные стандарты в высших учебных заведениях остро стоит вопрос, связанный с учетом основных составляющих поликультурного образования на основе компетентного подхода. Как показал анализ научно-педагогических исследований и конкретной педагогической практики в региональных вузах этот подход предполагает изучение культурной среды региона, этнонациональных особенностей обучающихся и выполнение социального заказа многонационального сообщества в подготовке специалистов (Т.В. Сафонова, Л.Л. Супрунова, П.В. Сысоев, Г.С. Трофимова, Э.Р. Хакимов и др.). В региональных вузах этот подход предполагает изучение культурной среды региона, этнонациональных особенностей обучающихся, формирование у них поликультурной компетентности. Вместе с тем включение России в Болонский процесс предполагает соблюдение требований и педагогических условий подготовки бакалавров и магистров, которые должны обладать мобильностью и знанием иностранных языков. Отметим также, что глобализация и развитие высоких технологий усиливают интерес к изучению национальных культур, связанный со стремлением к сохранению национальной

самобытности малых народов. Очевидно, что необходимо решать задачи реформирования высшего педагогического образования в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов с учетом поликультурности современного общества при сохранении своеобразия региональных педагогических систем [2]. Таким образом, актуальным в исследовательской деятельности является поиск современных педагогических методов и средств создания эффективных условий подготовки будущих педагогов, обладающих поликультурной компетентностью и способных достигать желаемого результата на основе взаимопонимания и социального взаимодействия с подрастающим поколением на межнациональном уровне. Исходя из актуальности исследования, целью выступает создание вариативной целевой программы изучения иностранного языка с использованием родного (удмуртского) языка, которая будет способствовать формированию профессионально-педагогической компетентности педагога.

Отметим, однако, что в этом контексте выявляется ряд следующих противоречий:

- сегодня большое внимание уделяется инновационным технологиям, направленным на качественную подготовку будущих педагогов по определённым специальностям, но остается недостаточно разработанной проблема подготовки профессиональных кадров с учётом этнонациональных особенностей и специфики национальных регионов;

- в педагогических вузах обучается молодёжь из различных национальных регионов страны, но, как показывает опыт, при разработке образовательных программ вуза, не всегда учитываются этнокультурные, личностные особенности студентов, их специфика получения и переработки учебной информации.

В связи с этим, было высказано предположение, что если при разработке основных образовательных программ вуза учитывать этнокультурные составляющие развития личности студентов в вариативных целевых программах, то можно повысить качество их профессионально-педагогической подготовки.

Таким образом, на сегодняшний день в педагогическом вузе жизненно востребована инновационная профессиональная модель подготовки специалиста, обладающего поликультурной компетентностью, дающей ему возможность достигать взаимопонимания и социального взаимодействия с подрастающим поколением в этнонациональном образовательном пространстве.

Остановимся подробнее на современных подходах к организации образования с учётом поликультурной составляющей. Известно, что поликультурное образование в Европейском Союзе (Intercultural Education) имеет характер интерактивного культурно-обогащающего типа – это такое образование, в результате которого формируются способности к межкультурному взаимодействию, уважение к культурной самобытности, стремление к культурному взаимообогащению с представителями разных культур. Его окончательная цель – сделать возможным равноправный взаимный обмен между культурными группами, сохраняя специфичность каждой и одновременно добиваясь их взаимного обогащения [4]. Другим важным моментом является то, что задачи подготовки новых кадров к жизни в поликультурном мире названы в числе приоритетных в

документах ООН, ЮНЕСКО, Совета Европы. Они также представлены в новом проекте Закона об образовании, национальной доктрине образования Российской Федерации. Отмечается, что существенным фактором формирования компетентной личности должно выступать владение умениями и навыками общения и сотрудничества с людьми разных национальностей, рас и конфессий. Акцентируется внимание на том, что важно научить обучающихся принимать, понимать и ценить собственную национальную культуру и своеобразие других культур, искоренять существующие негативные представления о людях других национальностей, формировать толерантность. Отметим также, что в основу многочисленных проектов ЕС, Совета Европы, а также ЮНЕСКО положен принцип «многоязычия», «мультилингвизма» и «мультикультурности», провозглашенный в качестве основополагающего для систем национального образования. Все это актуализирует проблему межкультурного взаимодействия, создавая предпосылки для реформирования языкового образования. Опираясь на выше изложенное, можно сделать вывод, что образовательный процесс в вузе должен способствовать тому, чтобы формирующаяся личность будущего педагога обладала широким мировоззрением и толерантностью, которые давали бы ей возможность понимания своего предназначения.

Связующим звеном в разработке инновационных педагогических технологий с учётом этнокультурных традиций обучающихся студентов является изучение иностранного и родного языка одновременно. Отмечено, что студенты, владеющие несколькими родными (например, русский - удмуртский, русский - татарский и др.) языками, быстрее осваивают иностранные языки. Освоение иностранных языков, традиций и быта других народов способствует видению родного языка «новыми глазами» в более тонких и чётких деталях. Таким образом, мы получаем «диалог культур», обеспечивающий и осуществляющий межкультурную коммуникацию в контексте личностно-ориентированного подхода в процессе подготовки будущих педагогов.

В исследованиях отмечается, что соизучение культур стран родного и иностранного языков может быть квалифицировано как обучение в контексте диалога культур. Это позволяет воспринимать различия как норму сосуществования культур в современном поликультурном мире [3]. Новый социокультурный контекст соизучения языков в XXI должен сохранить все лучшие достижения отечественной и зарубежной педагогики прошлого века. Данные факторы нельзя не учитывать в языковой образовательной политике, в научно-методических и учебно-методическом обеспечении межкультурного / поликультурного многоуровневого языкового образования. Необходимо обращать особое внимание на развитие умений выделять общее и специфическое в соизучаемых языках и культурах, представлять родную культуру в иноязычной среде и неродную изучаемую культуру в родной культурной среде [1]. Чтобы лучше понять национально-специфические особенности изучаемого языка, необходимо знать культуру, традиции, обычаи своего народа. Одним из таких способов может служить использование народного фольклора, а именно народных сказок. Сказка является универсальным средством передачи представлений об окружающем мире и о самом человеке, как носителе языка. Изучение народных сказок имеет важное значение

для понимания не только прошлого народа, но и для понимания глубинных ценностей, составляющих своеобразие национального менталитета и характера. Если обратиться к опыту исследований, то проблема использования народной сказки в процессе обучения вызывает в последнее время большой интерес. Применение народной сказки в обучении иностранным языкам предоставляет эффективный дидактический материал, который является, в первую очередь, средством формирования основ межкультурной компетенции, а так же, как показывает анализ характеристик народной сказки как текста, дает возможность для решения различных коммуникативно-познавательных задач. Таким образом, при обучении иностранному языку решается задача понимания и анализа культуры своего и другого народов, их внутреннего мира и психологии, духовных ценностей и предметов национальной гордости, истории, фольклора.

В задачи нашего исследования входит включение текстов национальных сказок в процесс обучения иностранному языку. Огромный интерес в этом направлении представляют материалы удмуртской сказочной прозы, представленные с конца XIX – начала XX веков как отечественными исследователями (Б. Гаврилов, Н. Первухин, Г. Верещагин), так и зарубежными учеными финно-угроведами (Г. Аминофф, Б. Мункачи, Ю. Вихманн). Одним из важнейших источников по удмуртскому фольклору являются записи сказочных текстов венгерского исследователя Берната Мункачи, изданные его учеником Ф. Фуксом [5]. Например, удмуртские тексты даны в латинской транскрипции, с параллельным переводом на немецкий язык. В процессе изучения удмуртских народных сказок раскрывается возможность использования сразу двух языков: родного языка – удмуртского и иностранного – немецкого.

Использование удмуртских народных сказок при обучении студентов иностранному языку способствует, с одной стороны, глубокому пониманию национальной специфики и сохранению родной культуры, а с другой стороны, позволяет значительно повысить уровень владения родным и иностранным языком и качество профессиональной подготовки.

Изучение народных сказок формирует у обучающихся умение видеть своеобразную структуру и сюжет сказочных текстов различных языков, особенности сказочного повествования и типичных национальных персонажей.

Таким образом, опыт преподавания показал, что тексты народных сказок являются легкодоступными для понимания смысловых связей текстов; представляют собой понятный материал для освоения грамматических механизмов строения текста; служат основой для развития познавательной активности в изучении языков; формируют поликультурную компетентность будущего учителя.

## Ссылки

1. Сафонова В.В. Развитие культуры восприятия устной речи при обучении иностранному языку: современные методические проблемы и пути их решения // Иностранные языки в школе. - 2011. - №5. - С.2-9.
2. Сафонова Т.В. Национально-региональный компонент в образовании: теория и практика реализации: монография. – Глазов: ГГПИ, 2005. – 324 с.
3. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование в XXI веке // Язык и культура. – 2009. - №2(6). – С.96-110.
4. Трофимова Г.С. Диалог культур. — Ижевск: Изд-во Удмуртского государственного университета, 2007. — 58 с.
5. Хакимов Э.Р. Парадигмы конструирования практики поликультурного образования в разных педагогических системах: Автореф. дис.... на соискание уч. степени д-ра пед. наук. - Ижевск, 2012. - 55с.
6. Muncácsi Y. Volksbräuche und Volkdichtung der Wotjaken. Aus dem Nachlasse von Bennhard Muncácsi. Herausgegeben von D. R. Fuchs // MFSOu, 102. Helsinki, 1952. - 715 S. (Mémoires de la Société Finno-ougrienne).



**Долган Альбина Григорьевна,  
кандидат педагогических наук, ст. преподаватель кафедры  
иностранных языков, Хабаровская государственная  
академия экономики и права, г. Хабаровск**

### **ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ**

**Ключевые слова:** взаимодействие Азиатско-тихоокеанском регионе (АТР), поликультурный регион, поликультурное содержание образования экономистов.

**Аннотация:** Сегодня, в связи с ориентацией экономики российского Дальнего Востока на интеграцию в АТР, содержание высшего образования региона пересматривается. Согласно теориям межкультурной коммуникации Р.Д. Льюиса, Э. Холла, Г. Хофштеде, характер любых отношений в АТР обуславливается особенностями менталитета и ценностями народов региона. Его бизнесменам важнее добиться понимания, согласия и установить долгосрочное сотрудничество, чем получить сиюминутную прибыль. Взаимодействию с партнерами АТР в профессиональном и социально-культурном плане нужно учиться. В статье предлагается авторский практический курс английского языка для экономистов на основе поликультурного содержания учебного материала.

Вопрос содержания поликультурной подготовки будущих экономистов к взаимодействию в экономическом поле АТР заключается в решении проблемы учёта ценностей и культур народов этого многонационального региона в процессе сотрудничества. По сути, специфика подготовки состоит в том, как научить студентов общаться с жителями Восточной Азии, уважая их традиции, язык, образ жизни, принимая своеобразие их менталитета, борясь со своими стереотипами и предубеждениями.

По утверждению М. Арчер, «главный интерес к культурной системе заключается именно в её двойной взаимосвязи с человеческой деятельностью; с её влиянием на нас и нашим влиянием на неё» [6; 456]. С этой идеей созвучно мнение Д. Ландес: «...если мы научимся чему-либо из истории экономического развития, это будет именно то, во что культура вносит различия» [3; 16]. Исследуя методологические принципы изучения

взаимодействия культур Запада и Востока, М.С. Каган и Е.Г. Халтухина выделяют «опосредующее, региональное звено», своего рода канал «диалектической связи процессов», происходящих в культуре и искусстве на общей (общечеловеческой) и единичной (национальной) ступенях [2; 4]. В АТР существует множество разнообразных культур, в которых конкретизируются уникальные национальные черты и проявляются общерегиональные особенности. Региональность характера народов Азиатско-Тихоокеанского сообщества можно объяснить социально-экономическими условиями развития, геополитическим положением, историей, родственными чертами и общим миропониманием. В теориях классификации культур Р.Д. Льюиса, Э. Холла, Г. Хофштеде выделяются характеристики культуры, общие для стран Восточной Азии. По Э. Холлу, это культуры полихронные, когда людям важнее взаимоотношения между ними, чем планы, графики, прибыль, высококонтекстуальные, когда невербальный контекст (статус, иерархия, внешний вид, молчание, намёк, взгляд и т.д.) важен и определяет многое [5; 40-42]. У Р.Д. Льюиса это культуры реактивные, когда люди организуют деятельность в зависимости от меняющегося контекста, и «слушащие», т.к. их представители предпочитают сначала выслушать и узнать позицию других [4; 72-73], [4; 83]. По Г. Хофштеде, это культуры: коллективистские, когда групповые отношения доминируют в обществе; высокодистанцированные по отношению к власти, когда социальная иерархия и дистанция между слоями общества значительна; с высокой степенью боязни неопределённости, которая выражается в неприятии любых отклонений от норм, осторожности в принятии решений, тщательном планировании; «маскулинная», с выраженным мужским началом, где доминируют забота о материальном благополучии, достижении целей, настойчивость [7; 75-78]. Эти характеристики важны при определении содержания учебной информации предлагаемого курса [1], составлении практических заданий и комментариев к ним, при объяснении культурных и ценностных особенностей. Они помогают студентам-экономистам понять особенности культур стран АТР, их общие черты и нормы поведения.

Решение проблемы подготовки к работе в АТР связано с учетом поликультурного аспекта, а именно ценностей культурных сообществ, которые не являются жизненными и личностными ориентациями для дальневосточных студентов – россиян. При изучении студенты воспринимают их как идеалы его жителей, нормы человеческого поведения и общения, формируемые под влиянием общества и существующие помимо собственной воли отдельного индивидуума, которые надо учитывать в бизнесе. Моральные ценности проникают в бизнес АТР и влияют на деловые отношения. Поликультурный аспект подготовки экономистов включает как моральные, этические ценности жителей региона, так и ценности бизнес-сообщества, соединяет профессиональную и социальную деятельность. Содержание учебного материала, соответственно, вмещает теоретическую информацию, «статические» знания и материал, стимулирующий студента к общению и практическим действиям и поступкам. Такой материал может быть аккумулирован в лингвистическом курсе.

Цель предлагаемого курса – подготовка студентов-экономистов к бизнесу в АТР на основе поликультурного языкового материала. Задачи: обучение знаниям о специфике



АТР; воспитание и развитие личности, адекватно воспринимающей разнообразие культур макрорегиона; стимулирование познавательной активности. Курс реализуется после овладения студентами экономического вуза базового с элементами делового английского языка.

Учебная информация усваивается студентом в письменной форме на практических занятиях и закрепляется в ходе групповых и индивидуальных заданий. Таким способом студентам предъявляется тема «Ценности российского и Азиатско-Тихоокеанского сообщества». Им предлагается прочитать и перевести текст "Asia Pacific Values and Their Sources", который располагает комментариями, лексическим справочником, иллюстрациями, дающими студентам представление о Конфуции, Лао-цзы и культуре самураев. Текст является базовым, преподавателю необходимо добиться понимания содержания материала, поэтому далее следует задание «ответить на вопросы». Вопросы относятся к содержанию текста (Where did people of East Asia derive their values? или Do people of North or South East Asia generally follow norms prescribed by Confucius study, Taoism and Shinto?). Также вопросы обращены к высказываниям студентами своих мыслей или информации, полученной из других источников (Could people of Asia make an unprecedented leap in economic development, if they lost their values?).

Тематика учебного материала в достаточной мере привлекательна для студентов, т.к. в беседах они могут использовать личный опыт, приобретённый во время путешествий по странам-соседям, знания, почерпнутые из региональных СМИ, и свои наблюдения, приобретённые в процессе общения с представителями стран АТР. Мы предлагаем в качестве тем для семинарских занятий такие: Ценности и анти-ценности в России и ВА; Противоречия и сотрудничество в Северо-Восточной Азии; Ценности: материальные, культурные и моральные. Они активизируют деятельность, стимулируют к поиску дополнительных знаний, возникновению познавательной мотивации.

В процессе развертывания курса студенты сравнивают ценности двух систем в социальных, бытовых и профессиональных, практических, деловых, производственных ситуациях. Им предлагается выйти за рамки текстов, как знаковых систем. Они соотносят информацию с ситуациями будущей профессиональной деятельности и применяют её в качестве инструкции или «регулятора». Для более эффективного усвоения содержания деятельности используются методы практического, активного обучения через активные, имитационные, игровые и неигровые формы (семинар-исследование, дискуссия, открытое мероприятие, лекция-беседа, презентация, практические и комбинированные занятия, деловые, ролевые, имитационные игры, case study, анализ деловой ситуации). Чтобы доминирующие в сознании студентов российские ценности не дезориентировали их, ситуативные задания предлагаются в порядке нарастания степени социально-профессиональной сложности с последовательным уменьшением ценностных, культурных и социально-профессиональных различий вплоть до тончайших нюансов, несущих, тем не менее, глубокий смысл и отличия. В качестве примера предлагаю ситуации из бизнеса АТР. Задания сгруппированы в блоки, каждому из которых предшествует текст. Они рассчитаны на индивидуальные и групповые практические действия: «Работая в

группах, найдите приемлемые выходы из следующих конфликтов». Пять ситуаций содержат проблему социального, делового, профессионального характера, которую студентам необходимо решить и при этом предвидеть возможный результат и воздействие этого результата на многие факторы: на бизнес, на самого бизнесмена, на людей, вовлечённых в эту проблему прямо и косвенно. Они также должны аргументировано доказать правильность принятого решения, т.к. задание побуждает обучающихся творчески подходить к проблеме, ставить себя в среду бизнеса АТР. Задействуются усвоенная информация, собственный опыт, мыслительные действия, воображение, творчество. Ситуация звучит так: "An American specialist is a member of international team working for some corporation based in East Asia. You are a manager and are impressed by the performance made by him. At the meeting you praise him in front of the team". Предполагается, что данное задание выполняет группа от 2 до 3 человек. Оно требует коллегиального обсуждения, а решение может инициировать возникновение множества других проблем и вопросов: надо ли хвалить и/или поощрять одного представителя команды, почему, как лучше это сделать, какова будет реакция группы, изменится ли отношение других членов группы к этому специалисту, к вам (менеджеру), к общему делу и т.д. Студентам легче учесть многие факторы в группе: место базирования корпорации, статус команды (международная по составу или нет), национальная принадлежность специалиста (американец, который осознаёт свой личный вклад в дело группы, ожидает, что его труд, его доля в совместном деле заслуживает отдельной оценки), национальная принадлежность менеджера (россиянин свойственно участие в коллективной деятельности, но который также стремится к самостоятельности в бизнесе, выражению собственного «Я» и который ориентируется на западный стиль управления). Группе легче сделать прогноз, учесть положительные и отрицательные эффекты всех вариантов решения конфликтной ситуации. Только после обсуждения и споров студенты принимают приемлемый вариант: «Одного человека нельзя противопоставлять группе»; «Хорошо сделанная работа (или её часть) – результат действий команды, которую и надо хвалить»; «можно отдельно в разговоре с этим специалистом выразить свою благодарность, удовлетворение, похвалу, но не умалять при этом достижений команды. Он, как и я (менеджер), должен сознавать себя её членом»; «гармонию и согласие в группе нельзя нарушать необдуманными действиями». Ситуации в подобных заданиях могут быть косвенным образом связаны с бизнесом, прямо затрагивая семью бизнесмена или соседей. Однако специфика региона не позволяет студентам забыть, что корпоративные отношения здесь идентичны семейным.

Надо отметить, что курс сложен для студентов, т.к. здесь идёт противоборство со стереотипами, постоянное сравнение и обращение к собственным ценностям, методам бизнеса, принципам общения, подчас нежелание принимать и учитывать культурное разнообразие.

Большое значение имеет самостоятельное изучение первоисточников с конкретной целью, поставленной проблемой, проектирование деловой ситуации, операции, бизнес-акции. Такие самостоятельные работы осуществляются на стыке учебных предметов.

Продуктивны комбинированные организационные формы как дополнительный шаг к созданию реальных ситуативных условий бизнеса АТР.

Интерактивные занятия (web-конференции, web-дискуссии, решение ситуаций совместно с командой студентов из страны АТР) могут стимулировать студентов к общению и совместной деятельности в виртуальном социокультурном пространстве АТР, мотивировать к предметному диалогу. Студенты рационально подходят к подбору фраз, нужных слов, соответствующей ситуации интонации, жестов, мимики, поз.

Подготовка студентов-экономистов к взаимодействию в АТР на основе поликультурного языкового материала может считаться успешной, если обучающиеся воспринимают смысл информации и трансформируют азиатские ценности через личную культуру; тем самым формируют личностную систему ценностных ориентаций. Эта система будет направлять деятельность студента, способствовать сохранению его идентичности и в то же время ускорит процесс адаптации в социокультурном пространстве АТР.

### Ссылки

1. Долган, А.Г. Business Practice and Values in Asia Pacific Region: учеб. пособие. – Хабаровск: РИЦ ХГАЭП, 2009. – 80 с.
2. Каган, М.С., Хилтухина, Е.Г. Проблема «Запад – Восток» в культурологии: взаимодействие художественных культур. – М.: Наука. Издательская фирма «Восточная литература», 1994. – 160 с.
3. Лал, Д. Непреднамеренные последствия. Влияние обеспеченности факторами производства, культуры и политики на долгосрочные экономические результаты. – М.: «ИРИСЭН», 2007. – 338 с.
4. Льюис, Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. – Пер. с англ. – М.: Дело, 1999. – 440 с.
5. Персикова, Т.Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура: Учеб. пособие. – М.: Логос, 2007. – 224 с.
6. Ритцер, Дж. Современные социологические теории. –СПб.: Питер, 2002. – 688 с.
7. Садохин, А.П. Введение в межкультурную коммуникацию: Учеб. Пособие. – М.: Изд-во «Омега-Л», 2009. – 189 с.



**Филимонова Ирина Александровна**  
**студентка, направление психология, Российский**  
**Университет Дружбы Народов, г. Москва**

## **ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ И ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА**

**Ключевые слова:** *самоактуализация, особенности самоактуализации, самоактуализирующаяся личность, экологическое сознание, особенности экологического сознания*

**Аннотация:** *В данной статье предоставлены результаты исследования самоактуализации и экологического сознания современных студентов и их особенности.*

*В современном мире к человеку предъявляются очень высокие требования. От него требуется наличие многих важных личностных качеств, без которых ему просто не обойтись. Чтобы добиться поставленных целей, он должен обладать активным и гибким поведением, устойчивостью к постоянным изменениям, любознательностью, он должен быть коммуникабельным, открытым ко всему новому, максимально использовать заложенный в нем потенциал. Но реализуя свои способности в условиях непростой современной экологической ситуации, человек не должен забывать об окружающем его мире, его проблемах. В связи с этим в исследованиях большое внимание уделяется изучению этих качеств, особенностям их проявления и возможностям их изменения в нужном направлении. Изучение самоактуализации и экологического сознания является одним из приоритетных направлений, так как именно наибольшее раскрытие и использование внутренних личностных ресурсов способствует становлению успешной личности, которая в современном мире постоянно находится под влиянием различных экологических проблем.*

Актуальность исследования определяется тем, что в современной психологии накоплен значительный материал, раскрывающий механизмы, факторы и динамику становления личности, ее самоактуализации (А.Маслоу, К. Роджерс, Е.Ф.Яценко, Д.А. Леонтьев) и экологического сознания (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, Дж. Гибсон, Дж. Голд),

однако исследований, посвященных изучению связи самоактуализации и экологического сознания современного человека еще не очень много.

Поэтому в исследование изучается самоактуализация, экологическое сознание и их связь друг с другом. В этой работе представлены результаты исследования особенностей самоактуализации и экологического сознания у современных студентов. На следующем этапе будут изучены связи между этими параметрами.

Целью данной работы являлось определение особенностей этих параметров у современных студентов. Объектами исследования являются самоактуализация и экологическое сознание современного студента.

«Самоактуализация» (от лат. *actualis* — действительный, настоящий) представляет собой стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных особенностей [5]. Современное определение этого процесса звучит следующим образом: «Самоактуализация—это непрерывный процесс осознания личностью своих потенциальностей, сущностных сил (личных особенностей и возможностей), смысла жизни и собственного предназначения, стремление к их развитию и реализации через ответственный свободный выбор, творческую самодеятельность и самостроительство» [11].

Масштабное изучение проблемы самоактуализации началось с развития нового направления персонологии-гуманистической психологии. Впервые термин «самоактуализация» был использован немецким нейрофизиологом К. Гольдштейном, который в своей работе «The Organism» [13] рассматривал ее как универсальный принцип жизни, как самый главный и чуть ли не единственный мотив в жизни человека.

Наибольший вклад в изучение самоактуализации внес американский психолог А. Маслоу. Он определяет самоактуализацию как «полное использование талантов, способностей, возможностей и т.п.»

Он пишет, что самоактуализация не приобретается извне, что она больше похожа на процессы роста и взросления, и подобно им является постепенным процессом развертывания скрытых возможностей организма.

Маслоу отмечает, что понятие «самоактуализирующиеся люди» описывает не людей как таковых, а как некий идеальный предел, к которому они стремятся и приближаются. Маслоу выделил пять групп базовых потребностей: физиологические потребности (в пище, воде, сне и т.п.), потребность в безопасности (в стабильности, порядке), потребность в любви и принадлежности (в семье, дружбе), потребность в уважении ( в самоуважении, признании) и потребность в самоактуализации , которые он расположил в иерархическом порядке. Человек в первую очередь стремится удовлетворить самые низшие потребности, и только потом потребность в самоактуализации.

К. Роджерс, которого наравне с Маслоу считают основателем теории самоактуализации, считал, что, тенденция к самоактуализации присуща любому живому организму от рождения. Самоактуализация является главным мотивом в жизни человека, фундаментальным аспектом человеческой природы, который побуждает человека к движению и к более полному и реалистичному функционированию, и является основным

источником жизни. Помимо этого, самоактуализация – это стремление найти себя, стать истинным и целостным.

Под стремлением к самоактуализации Роджерс понимает: 1) стремление к конгруэнтности, адекватному восприятию окружающего мира, 2) движение адекватному и реалистичному восприятию себя в мире.

В современной психологии достаточно большое внимание уделяется изучению особенностей самоактуализации студентов в процессе обучения; их самореализации в будущей профессиональной деятельности; установлению условий и факторов, влияющих на уровень самоактуализации; изучению развития самоактуализации в структуре интегральной индивидуальности студента средствами психологического тренинга; исследованию гендерных особенностей самоактуализации.; влиянию внутриличностного конфликта на самоактуализацию личности студента; этнопсихологическим особенностям самоактуализации личности студентов; взаимосвязи самоактуализации, ответственности и зрелости личности; исследованию отношения к здоровью и самоактуализации .[2,4,6,8,10,12]

Для исследования самоактуализации личности студентов использовался модифицированный опросник «САМОАЛ» (А.В.Лазукин в адаптации Н. Ф.Калина). Тестирование проводилось среди студентов 1-го-5-го курсов ВУЗа. По результатам тестирования и анкетирования производилась обработка и интерпретация результатов.

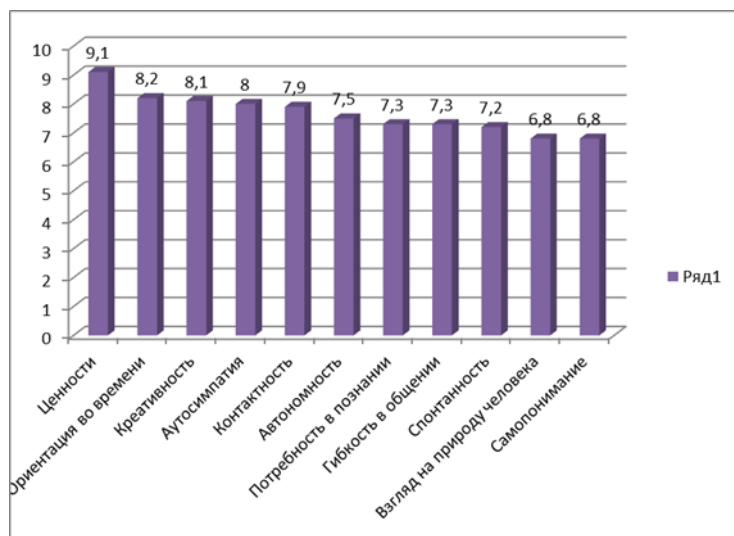


Рисунок 1 Выраженность параметров самоактуализации

Методика включает 100 парных утверждений, из которых в процессе опроса необходимо выбрать одно, распределенных по 11 шкалам, а также предполагает вычисление «общего показателя самоактуализации».

В результате исследования были получены следующие данные.

Высокие значения - «Ценности» (9,1), «Ориентация во времени» (8,2), «Креативность» (8,1) и «Аутосимпатия»(8). Из этого следует, что студенты разделяют нравственные ценности самоактуализирующейся личности, к числу которых А. Маслоу относит такие, как истина, добро, красота; они живут настоящим, не откладывая свою

жизнь на "потом", хорошо понимают экзистенциальную ценность жизни "здесь и теперь»; Так же они ориентированы на творчество и креативность, максимально стараются использовать свои таланты, свой творческий потенциал, применять их во многих сферах. Они хорошо осознают позитивную Я — концепцию, служащая источником устойчивой адекватности самооценки.

Средние значения - «Контактность» (7,9), «Автономность» (7,5), «Потребность в познании» (7,3), «Гибкость в общении»(7,3) и «Спонтанность»(7,2). Отсюда видно, что они в большей мере ориентированы на личностное общение, не склонны прибегать к фальши или манипуляциям, они охотно идут на контакт и стремятся к взаимному общению с другими людьми; они достаточно уверены в себе и осознают свою личностную позицию, мнение окружающих оказывает на них не столь большое влияние. Они настроены на приобретение новых знаний, открыты всему новому; Для них самоактуализация становится образом жизни, а не просто стремлением, они действуют исходя из своих собственных взглядов.

Низкие значения - «Самопонимание» (6,8) и «Взгляд на природу человека» (6,8). Эти результаты по шкале «Самопонимание» свидетельствуют о том, что они не разобрались в себе, не знают какой путь им выбрать и как достичь поставленных целей; а низкие значения по шкале «Взгляд на природу человека» показывают, что они не сильно верят в человеческие возможности, способность людей к гармоничным отношениям, построенным на взаимоуважении, честности и искренности.

Из полученных результатов можно сделать вывод, что современным студентам нужно повышать уверенность в себе, своих возможностях, разобраться в себе, понять, что им нужно от жизни и «поверить» в честные и взаимопользные отношения с другими людьми.

В психологии, начиная с 60-х годов прошлого столетия, в работах таких зарубежных и отечественных ученых, как Дж. Гибсон, Дж. Голд, О.И. Дерябиной, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина, В.И. Панова интенсивно развиваются различные направления эколого-психологических исследований, вызванные необходимостью установления характера отношений между человеком и окружающим его миром природы.

Н.Н. Вересов определяет экологическое сознание как часть или сторону индивидуального сознания – т.е. реализуемое и проявляющееся в деятельности единство: знаний о явлениях окружающего мира, их значения для жизни человека и месте самого человека в природе; отношения к природе как общечеловеческой, культурной ценности [1].

На основе анализа разных отечественных подходов к исследованию экологического сознания, можно отметить, что, в общем и целом, разные авторы выделяют в его структуре следующие основные компоненты, отражающие аспекты [1, 3, 7, и др.]:

- когнитивный (совокупность экологических знаний и представлений, экологичность представлений о взаимосвязях в системе «Человек-Природа» и в самой природе; экологическое мышление, память);
- перцептивно-аффективный и эмоционально-волевой (экологические перцепция, аффект, воля; отношение человека к природным объектам);
- мотивационно-поведенческий (практический опыт, навыки непосредственного взаимодействия человека с природными объектами, его готовность и стремление к такому

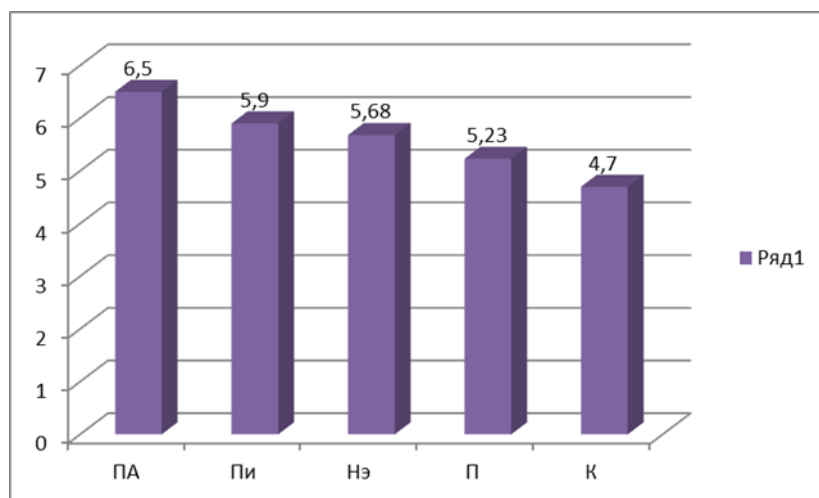
взаимодействию, здесь же личные стратегии – предполагаемое поведение и его цели – экологическое целеполагание, учет его последствий, экологическое принятие решения, программирование, прогнозирование, нормативы в сфере поведения во взаимодействии с природой и технологии взаимодействия человека с природой);

- ценностно-ориентационный (экологоориентированные ценности, обуславливающие соответствующее поведение человека в природе посредством применения имеющихся знаний и представлений, практического опыта и навыков взаимодействия человека с природными объектами, освоение которых связано с самовоспитанием, а, следовательно, с экологическим самосознанием, самооценкой, самоконтролем и ответственностью).

В данной работе для исследования экологического сознания использовалась методика диагностики интенсивности субъективного отношения к природе «Натурафил». Опросник «Натурафил» предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе прагматической модальности и его структуры. Под интенсивностью отношения понимается его структурно-динамическая характеристика, являющаяся показателем того, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение.

Опросник включает 4 основных шкалы, соответствующих четырем теоретическим выделенным компонентам интенсивности: перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочно-инфлюативному, а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции.

В результате исследования были получены следующие данные. Высокие значения – по перцептивно-аффективной шкале(ПА-6,5). Перцептивно-аффективная шкала показывает степень изменений в системе аффективно окрашенных «эталонов» личности эстетического, этического и витального характера. Из этого следует, что у студентов сильно выражены качества, которые проявляются в виде эстетического и этического освоения объектов природы, повышенной восприимчивости к их чувственно-выразительным элементам, стремлении их получать, свободе от существующих неадекватных социальных эстетических стереотипов, отзывчивости на витальные проявления природного объекта, которая реализуется через эмпатию и идентификацию.



**Рисунок 2** Выраженность параметров экологического сознания



Средние значения - по поступочно-инфлюативной шкале (ПИ-5,9.) Это означает, что студенты изменяют свои поступки в соответствии со своим отношением к природе, а так же могут менять свое окружение опираясь на это отношение. Средние значения по шкале натуралистической эрудиции (НЭ-6,8) показывают средний «набор» знаний об объектах природы у современных студентов.

Низкие значения – по практической шкале (П-5,2) показывают, что студенты не совсем готовы и не стремятся к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами. Низкие результаты по когнитивной шкале (К-4,7), означают, что познавательная активность, направленная на объекты природы, не велика, и студенты пока только готовы, а не стремятся получать, искать и перерабатывать информацию об этих объектах.

Можно предположить, что молодым людям следует пересмотреть свое отношение к объектам природы, рассматривать их не с точки зрения получения пользы и выгоды, а так же им следует более внимательно относиться к изучению различных природных объектов.

### Ссылки

1. Вересов Н.Н. «Мы земляне»: Программа по экологическому воспитанию старших дошкольников // Дошкольное воспитание, 1994. - № 12. – С. 23-33, 1995. - № 1. – С. 19-25.
2. Денисова Е.А. Гендерные особенности самореализации личности студентов: Дисс. ... канд. психол. наук. - Москва 2010
3. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Методические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал, 1996. Т. 17. № 6. С. 4-
4. Калмыкова Е.М. Этнопсихологические особенности самоактуализации личности студентов: Дисс. ... канд. психол. наук. - Улан-Удэ 2008
5. Карпенко Л.А., Краткий психологический словарь / Сост. Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985
6. Лопатин Е.А Педагогические аспекты самоактуализации студентов в вузе: Дисс. ... канд. пед. наук. - Рязань 2009
7. Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учеб. пособие. - М.: Логос, 2001. – 323 с.
8. Овчинникова Л.А. Развитие самоактуализации в структуре интегральной индивидуальности студента средствами психологического тренинга: Дисс. ... канд. психол. наук. - Пятигорск 2007.
9. Панькина Е.В., Взаимосвязь ответственности, самоактуализации и зрелости личности, Проблемы практической психологии, 2009
10. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: Дисс. ... канд. психол. наук. - Ярославль, 2008.
11. Самаль Е.В. Влияние внутриличностного конфликта на самоактуализацию личности студента в учебно-профессиональной деятельности // Омский научный вестник. – 2008. - №1 (63). – С.79-83
12. Шмойлова Н.А. Ценностное отношение к здоровью и самоактуализация // Омский научный вестник. – 2007. - №4(58).
13. Gotdstein, K. 1939. The organism K. Gotdstein. — NewYork: AmericanBookCo (цитата по Фейдимен Дж., Фрейгер Р. Личность: теории, эксперименты, упражнения).



**Лазарева Ирина Николаевна**  
**кандидат педагогических наук,**  
**Школа региональных и международных исследований,**  
**Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ**

**Ключевые слова:** базовые умения XXI века, глобальная конкурентоспособность, интенсификация учебного процесса, глобальное образование, интеллектуальные умения и качества.

**Аннотация:** В статье представлен идейный эскиз содержания учебной программы, ориентированной на формирование глобальной компетентности специалистов, востребованных в обществе культурного многообразия и плюрализма. Раскрывается значимость системного развития интеллектуального потенциала учащихся - от базовых умений ясного описания реалий мира - к высоконравственному интеллекту и глобальной гражданской ответственности.

Фундаментальные структурные изменения в современном мире, вызванные глобализацией и информационной революцией, акцентирует задачу подготовки молодого поколения к новой реальности формирующегося планетарного общества. Противоречия глобального масштаба, возникающие как объективный фактор, и затрагивающие основы существования современной цивилизации - сохранение мира, порядка, благосостояния, а также местных обычаев, собственного языка и веры - вызывают необходимость расширения масштабов экономического сотрудничества, межкультурного взаимодействия, повышения готовности граждан к политическому и социальному выбору.

В условиях роста глобальных проблем появляется новое социокультурное измерение профессионализма. Руководствуясь им, молодым людям необходимо освоить умения, которые будут востребованы в процессе создания планетарного общества, основанного на идеях прогресса человечества и сохранения цивилизации. «Предстоит осознать себя единым субъектом в мире Природы, мире Космоса, постигая себя в природе

и природу в самом себе» [1:6]. Подготовка компетентных специалистов современного уровня имеет большое значение для расширения границ познания окружающего мира, объединения усилий по решению проблем безопасности и социоприродных проблем не только на региональном и национально-государственном уровнях, но и в масштабе общего поликультурного пространства.

В настоящий период многие учебные заведения вовлечены в процесс освоения новой компетентностной модели образования, но зачастую эти действия касаются лишь внешней стороны и не влияют на существующее положение вещей в высшей школе. Необходимо изменить образовательный идеал в аспекте понимания предметного содержания на более высоком уровне осмысления, обобщения и применения к реалиям геополитического пространства во имя реализации идей порядка, благосостояния сохранения национальной самобытности и межнационального единства.

Задача осуществления прогрессивных преобразований в подготовке компетентных специалистов для культурно многообразного и, вместе с тем единого научно-технического, политического, экологического сообщества, ставит вопрос о системе обучения, которая позволяет проектировать и оценивать не только предметные результаты обучения, но, прежде всего, метапредметные и личностные результаты, а также социальные эффекты образования в соответствии с требованиями социально-экономических преобразований в мире. В контексте цивилизационных тенденций XXI века необходимые молодым специалистам знания и умения всё чаще синтезируются в понятие глобальной компетентности (ГК). Voix and Jackson определяют феномен «глобальная компетентность» (ГК) как «способность и предрасположенность осмысливать и принимать непосредственное участие в решении вопросов мировой значимости» [2: 97].

Целесообразность заданного направления ключевой деятельности состоит в том, что студенты учатся уважать, ценить и воздавать должное другим культурным нормам и универсалиям; они узнают о проблемах развивающихся стран через призму реального положения дел. Познавая законы взаимозависимости между миром людей и миром природы, студенты развивают чувство социальной и экологической ответственности. Полагая себя внутри более общего целого, студенты обретают чувство ясного понимания своей роли в процессе усовершенствования действительности.

Обучение, формирующее глобальную компетентность, обогащает учебную программу в следующих аспектах: 1) связь задач образования с реалиями локальных обществ и общества всех жителей Земли; 2) воспитания позиции гражданской ответственности за благополучие в мире; 3) освоение межкультурных знаний и проведение кросс-культурных исследований; 4) освоение культуры мыслительной деятельности и эмоциональной культуры; 5) усиление аутентичности процесса образования через интеллектуальный поиск решения проблем мирового значения, знакомство с их этической и нравственной сторонами; 6) установление системы контактов по обмену информацией и совместному решению проблем через социальные сети.

Становление ГК мы рассматриваем как комплексную систему интенсификации учебного процесса. Глобальная компетентность представляет целостный подход к пониманию мира и проблем его существования и развития, в свете которого

образовательный результат (в виде знаний как умений и новых алгоритмов мышления, переосмысления концептуальных проблем современности, изменения отношения к миру и самому себе) должен способствовать глубокому пониманию и разработке практических действий в русле вопросов глобальной значимости.

Сложные проблемы современного поликультурного мира требуют комплексных, конструктивных решений, которые вырабатываются на уровне мыслительных процессов высшего порядка. Исходя из структурной основы понятия «компетентность» (знания – профессиональные навыки – обобщённые умения умственной деятельности [5]), интеллектуальное мышление является одним из системообразующих компонентов проектирования глобального образования. Качество процесса обретения нового опыта глобальной компетентности будет обусловлено интеллектуальной базой, основу которой составляют универсальные способы рациональной мыслительной деятельности, необходимые в процессе поиска ответов на глобальные вызовы, стоящие перед человечеством. Ориентация на высокие цели и идеалы «жизненно необходимых умений XXI века» даст дополнительные преимущества успешной самореализации в новой реальности цивилизованного развития.

Средством развития глобально значимых качеств выпускаемого специалиста является интеллектуально развивающее обучение, т.е. направленное обучение студентов методам эффективного мышления. Многоплановый и многосторонний процесс формирования ГК включает в себе гуманистический потенциал концептуальных, методических и дидактических идей интеллектуально развивающего обучения, обогащая образовательный процесс в целом, в его ориентациях на студенто-центрированную парадигму, на компетентностный подход. Содействие решению рассматриваемой задачи осуществляется посредством внедрения элементов интеллектуально развивающей деятельности во все виды учебной работы на протяжении всего периода обучения в вузе.

При наличии квалифицированно составленных учебных программ с реально достижимыми целями, ориентированными на формирование 1) запаса дисциплинарных знаний и умений, 2) комплекса способов рациональной мыслительной деятельности как методологии познания и стратегического осмысления, обучение интеллектуально образованных профессионалов, готовых применить полученные знания в русле движения за социальный прогресс и сохранение цивилизации, приобретает характер системной планируемой деятельности, в которой преподаватель ведёт за собой студентов, отслеживая и устраняя те трудности, которые препятствуют становлению глобальной компетентности.

Модель развития мышления, создающая содержательную и структурную целостность интеллектуально развивающего учебного процесса, ориентированного на формирование ГК, будет служить инструментом определения промежуточных целей и результатов обучения в соответствии с дидактическими возможностями учебного материала для конкретной темы и конкретного занятия. В соответствии с заданными результатами преподаватель подбирает средства, которые помогут учащимся сделать переход в развитии своих интеллектуальных возможностей и стать эффективно

мыслящими профессионалами, способными к творческому преобразованию действительности.

В роли планируемых общих и промежуточных целей выступают: контекстное знание, базовые способы мышления, стратегии комплексного мышления, стратегии метапознавательной деятельности, критически-творческое мышление, интеллектуально-ценностные качества личности, позволяющие принять многовариантность мира и продуктивно работать в обществе культурного многообразия и плюрализма.

Обобщая опыт американских экспертов в области обучающего развития (A. Costa, R. Marzano, R Swartz), рассмотрим перспективные линии проектирования обучения, ориентированного на формирование глобальной компетентности при условии специального обучения студентов методам мышления и стратегиям интеллектуальной деятельности.

Предметное знание. Содержательная основа служит ресурсом освоения способов мышления, а способы мышления, в свою очередь, являются средством глубокого проникновения в предметный контекст, в котором первостепенный смысл обретают явления и процессы, имеющие отношение к жизнедеятельности и развитию человечества в целом. К их числу следует отнести: 1) Интерсоциальные проблемы отношений между основными социальными общностями человечества («Восток-Запад», богатые и бедные, предотвращение войны и обеспечение мира, установление справедливого международного экономического порядка). 2) Экологические проблемы взаимодействия общества и природы (проблема охраны природы; задача разумного освоения Мирового океана и космического пространства, сырьевые и энергетические ресурсы, проблемы демографического плана). 3) Проблемы человека и его бытия (развитие человеческих качеств - нравственных, интеллектуальных и иных задатков; обеспечение здорового образа жизни).

Материал обучения объединяется вокруг нескольких основных ведущих идей. Сквозные идеи (а не темы) несут в себе критерии, по которым отбираются частные факты; они задают угол зрения и интерпретаций отбираемых фактов и направление осмысления учебного материала. Развивая умение отстаивать свою собственную позицию, учащиеся рассматривают изучаемые вопросы на локальном, национальном и глобальном уровнях. Знакомство с нормами и универсалиями различных культур, религий и общественных укладов позволит выработать свой взгляд на явления и процессы транснациональной и кросс-культурной значимости.

Как было сказано выше, главные цели деятельности по развитию ГК достижимы при условии развития комплекса интеллектуальных умений и качеств у каждого студента. Их можно рассматривать как средства преобразования знаний в деятельность по решению жизненных проблем в профессиональной и социальной сферах, когда субъект деятельности полагает себя внутри более общего целого, частью единого мирового пространства. Интеллектуальная база формируется как результат освоения трёх разновидностей интеллектуальных операций: когнитивных (методы мышления, ведущие к постижению смысла, метакогнитивных (способность осмысливать, понимать и регулировать процесс мышления) и социально – аффективных (способность

интегрировать рациональную и эмоциональную сферы интеллекта для выбора адекватной линии поведения).

Группа когнитивных умений включает набор базовых приёмов рациональной умственной деятельности (сопоставление, классификация, упорядочение согласно заданному критерию и т.д.). Созданные таким образом механизмы переработки информации, её анализа и оценки представляют надёжный инструментарий дальнейшего углублённого изучения и исследования цивилизационных проблем современности.

Познавательная деятельность проектируется таким образом, чтобы учащиеся продвигались последовательно от уровня освоения базовых способов мышления к более высоким уровням мыслительной деятельности. Операционные средства интеллектуальной деятельности на уровне комплексных мыслительных процедур включают стратегии продуктивного мышления: решение проблем, принятие решений, системное исследование, обоснованное рассуждение.

Регулирует когнитивную систему механизм метакогнитивного знания, представленный в исследованиях двумя видами метапознавательной деятельности: самооценка собственной мыслительной деятельности, знаний и способностей (Rivers, Schraw, Dennison) и самоуправление мыслительной деятельностью (Sternberg, Cromley, Peters). Последняя предполагает знание о процессах собственного мышления, а также способность саморегуляции, которая складывается из стратегий: подготовительной деятельности, организации деятельности, самоконтроля и самокоррекции. В процессе контролируемой мыслительной деятельности вырабатываются внутренние мотивы к применению интеллектуальных умений, закладываются основы свободного мышления. Метакогнитивные стратегии послужат ключом к расширению границ познания окружающего мира, а опыт метапознавательной деятельности позволит учащимся приобрести уверенность в себе как интеллектуально успешной личности [7].

Освоение мыслительных операций высоких уровней, построение ценностно-обоснованных суждений и интеллектуальный опыт преобразования идей на определённом уровне субъектности ведут к формированию поведенческой модели, которая складывается из психологической готовности к интеллектуальному мышлению, что предполагает: самостоятельность ума, чувствительность к противоречиям, ориентацию на поиск истинного смысла, открытость к восприятию нового, способность рассматривать объекты мышления с позиции множественной перспективы, аналитичность (предвидение возможных проблем) и этических качеств - готовности следовать критическому духу по отношению к себе, отказа от упрощённых рациональных схем, эмпатии, принятия в расчёт иных точек зрения, социальной ответственности за принимаемые решения и т.д. Эти качества ума способствуют изменению ментальных схем индивида, пониманию культурных норм и универсалий, ценностей мирового бытия и национальной идентичности. Человек готов не только к саморазвитию и улучшению своего жизненного пространства, но к плодотворному сотрудничеству и поиску консенсуса.

Критически - творческое мышление можно считать высоким результатом интеллектуально развивающего обучения. Данный стиль мышления предполагает

комплекс способностей производить и обрабатывать идеи; мыслить творчески, но при этом критически оценивать процесс и результат.

Исходя из вышеприведённых положений, смысловое наполнение интеллектуальной составляющей образовательного процесса, имеющего назначением формирование глобальной компетентности конкурентоспособного специалиста и гражданина Мира можно проиллюстрировать следующим идейным эскизом (на основе модели Voix and Jackson (2011), представляющим следующую систематику интеллектуальных умений и качеств как базовых единиц курса.

Категория ГК «Исследование внешнего мира» обеспечивается комплексом умений приобретения и переработки информации для составления ясного понятия о предмете (сравнение, сопоставление, классификация, упорядочение согласно заданному критерию и т.д.), способами «аналитического освоения информации», формирующих умение вырабатывать объективную оценку на основе определённых представлений о взаимосвязях и принципах научного и обыденного знания о мире.

**Интеллектуально развивающая составляющая глобальной компетентности**

<b>Категории мышления</b> <b>Категории ГК</b>	<b>Базовые приёмы рационального мышления</b>	<b>Комплексные процедуры продуктивного мышления</b>	<b>Критически - творческое мышление</b>	<b>Метапознавательная деятельность</b>
<b>Исследование мира</b>	Сопоставление категоризация классификация выявление взаимоотношений между фактами, обобщение	Применение системы понятий, интерпретация разъяснение смысла		Рефлексивные процедуры связанные с построением текста: самонаблюдение и интроспекция. Регуляция и контроль успешности своих действий
<b>Взгляд на мир с позиции множественной перспективы</b>	Построение индуктивного и дедуктивного умозаключения Оценка на основе критериев и стандартов Выработка идей	Решение нестандартных задач, принятие взвешенных решений,	Обоснованное рассуждение Поиск решения в сложной конфликтной ситуации	Самоанализ и самооценка собственной деятельности; сопоставление этих результатов с общепринятыми нормами
<b>Эффективная коммуникация</b>	Объяснение смысла	Построение доказательства	Представление своей позиции; Групповые решения проблем с открытой структурой	Понимание мыслей, чувств и поступков других людей Построение стратегий совместного решения проблем
<b>Преобразовательная деятельность</b>	Репродуктивное алгоритмическое действие	Продуктивное эвристическое действие	Продуктивное творческое действие	Определение содержания деятельности; Выбор способов межличностного взаимодействия в ходе совместной деятельности; осмысление результатов своих действий

Категория «Взгляд на мир с позиции множественной перспективы» предполагает развития умений формулировать своё собственное мнение, осмысливать другие точки зрения, оценивать их, что связано с умением субъективного истолкования значимости того или иного продукта деятельности, исходя из внутренних или внешних критериев.

Главный результат состоит в том, что «приобретая опыт объективного оценивания других позиций, студенты смогут критически оценить и свои собственные взгляды»

[3:89]. Освоение умений этого интеллектуального уровня необходимо для самоактуализации индивида, обретения уверенности в своих внутренних возможностях.

На уровне «*Эффективная коммуникация*» студенты учатся представлять своё собственное мнение, идеи и суждения в разноцелевых аудиториях, убеждать, проявляя восприимчивость по отношению к установкам, продиктованным разными взглядами и культурологическими особенностями. Взаимо-обогащающее сотрудничество с представителями других культур, религий и образа жизни на позициях взаимоуважения учит пониманию самобытной культуры и национальной идентичности других народов. Главный результат этого этапа состоит в том, что студенты приобретают опыт поиска консенсуса в открытом диалоге.

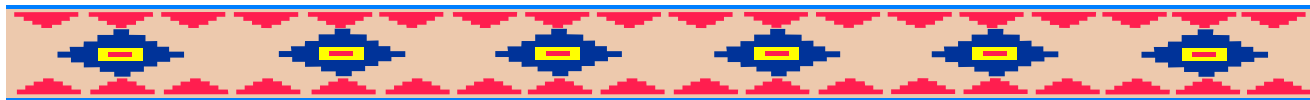
На этапе «*Преобразовательная деятельность*», проявляя стремление к сотрудничеству, студенты используют возможности переноса своих знаний и идей в область практического использования с целью улучшения существующей действительности.

Таким образом, интеллектуальная составляющая программы по формированию ГК представлена процессорными умениями в аспекте когнитивной и метакогнитивной деятельности и интеллектуальными качествами, необходимыми для того, чтобы приблизиться к высокому уровню нового планетарного сознания. Программа, разработанная в парадигме глобальных умений XXI века, делает акцент на развитие индивидуального и коллективного опыта мыслительной деятельности и его дальнейшего совершенствования. Структурные компоненты данной системы концептуально увязаны между собой задачей достижения уровня глобальной компетентности, свидетельствующей о высоком уровне интеллектуальной подготовки выпускников, способных решать задачи в современном обществе и мире во благо улучшения жизни на своей планете.

## **Ссылки**

1. Глазачев С.Н., Перфилова О.Е. Экологическая компетентность: становление, проблемы, перспективы. - М.: РИО МГГУ им.М.А. Шолохова, 2008. – 128 с.
2. Boix, V., A. Jackson, A. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. - New York: Asia Society, 2011 – 119p.
3. Christensen, C.R. Education for Judgment. The Artistry of Discussion Leadership. Boston: Harvard School Press, 1991. – 312 p.
4. Costa, A.L. The thought-filled curriculum // Educational Leadership. – 2008. – Vol. 65. – No.5. – P.20–24.
5. Kolb, D., A. Fry, R. Toward an applied theory of experiential learning; in C. Cooper (ed.) Theories of Group Process. - London: John Wiley & Sons, 1975. pp. 33-57
6. Marzano, R. Fostering thinking across the curriculum through knowledge restructuring // Journal of Reading. – 1991. - V.34 (7). – P. 518–525.
7. Resnick, L.B., Klopfer, L.E. Toward the thinking curriculum: Current cognitive research. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Yearbook, 1989. –221p.
8. Sternberg, R.J. Mechanisms of cognitive development: A componential approach. New York: Routledge, 1984. – P. 163 – 186.
9. Swartz, R.J. Teaching students to think. Energizing Learning // Educational Leadership. – 2008. – Vol. 65. – No.5. – P.26 - 31.





**Левинцова Наталья Сергеевна**  
аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии  
Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ

### **ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ И ПОРОГ АКТИВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**Ключевые слова:** *риск, готовность к риску, порог активности, «сельские» служащие-буряты, «городские» служащие-буряты, психологическая подготовка.*

**Аннотация:** *Статья посвящена постановке проблемы взаимосвязи готовности к риску и порога активности сотрудников полиции с рассмотрением психолого-педагогического аспекта, под которым подразумевается психологическая подготовка. При психологической подготовке у «сельских» и «городских» служащих-бурят готовность к риску и порог активности уравниваются. За основу взято предположение об обратной взаимосвязи склонности к риску и порога активности.*

В настоящее время перед работниками органов внутренних дел встают все более трудные задачи, которые порой приходится выполнять в ситуациях достаточно экстремальных, приближенных к военным условиям, опасных для физического и психического здоровья. Любые действия сотрудников полиции при ежедневном выполнении своих служебных обязанностей связаны с риском. В правоохранительной деятельности он присутствует практически постоянно, причем степень риска, вероятность неудачи здесь повышенные [4]. Сами виды риска многообразны: риск срыва решения служебной задачи, риск нарушения установленных сроков исполнения документа, риск ухода преступника от ответственности, риск получения взыскания, риск освобождения от должности, риск получения физического повреждения, риск для своей жизни, риск для граждан, риск для своего авторитета и морального престижа и т.п.

Риск, как понятие, рассматривается отечественными и зарубежными исследователями в различных аспектах. Так, А.В. Петровский отмечает, что риск – это ситуативная характеристика деятельности, состоящая в неопределенности ее исхода и возможных неблагоприятных последствиях в случае неуспеха [6]. По мнению О. Ренна,

риск – это возможность того, что человеческие действия или результаты его деятельности приведут к последствиям, которые воздействуют на человеческие ценности [8]. В контексте юридической психологии, риск – это действия сотрудника правоохранительных органов, характеризующейся неопределенностью исхода и возможным наступлением неблагоприятных последствий [6]. В рамках данного понятия в психологической среде широко обсуждается соотношение категорий «склонность к риску» и «готовность к риску». В.А. Петровский трактует готовность субъекта к "личностному риску " как динамическое образование, определяемое активностью самого субъекта. П. Вайнцвайг анализирует "готовность к риску" как позитивную характерологическую составляющую "храбрости ". Г. Айзенк рассматривает готовность к риску как склонность к поиску сильных ощущений, но отличает ее от импульсивности, более тесно связанной с темпераментом [3]. А.Г. Шмелев и Ю. Козелецкий, относят склонность к риску к личностным чертам, поскольку ее проявление обусловлено как средовыми факторами, так и личностными - уровнем тревоги, агрессивности и др. [5].

Корнилова Т.В. выделяет следующий критерий для ориентировки в свойствах субъективного риска: риск с точки зрения субъекта есть там, где обнаруживается несоответствие не только требуемых и наличных (или потенциальных) возможностей управления ситуацией, но и где неопределенной является оценка самого потенциала этих возможностей. М.А. Котик включает в понятие "готовность к риску" как устойчивые качества индивида, так и ситуативные факторы трудовой задачи, по отношению к которым складывается такая готовность [1]. Таким образом, можно сделать вывод, что готовность к риску и склонность к риску рассматриваются как характерные черты и личностные особенности человека, которые обусловлены средой, но при этом имеют качественно различные психологические характеристики.

А.Г. Шмелев отмечает, что анализ склонности к риску, как черты характера, имеет важное значение для психологического прогнозирования процессов принятия решений в ситуации неопределенности, что является особенно актуальным в ежедневной деятельности сотрудников полиции. Тем самым, актуальной становится проблема выработки методов диагностики таких качеств, как скорость принятия решения, а также готовность к совершению реальных действий. Скорость принятия решения и готовность к совершению действия, как отмечают А.В. Петровский и Т.Л. Романова, определяются активностью самого человека [6]. Т.Л. Романова вводит понятие «порог активности», под которым подразумевается степень трудности/легкости совершения поступков: решительность в действиях, стремление к постоянной активности или, наоборот, к пассивности, к замкнутому образу жизни. Таким образом, чем ниже порог активности, тем активнее жизненная позиция субъекта, то есть субъект решительнее и увереннее в себе. Соответственно, в этом случае можно предположить, что уровень готовности к риску будет более высоким. При высоком пороге активности субъект более инертен, пассивен и замкнут, склонен к переживаниям и тревоге, что соответственно снижает уровень готовности к риску. Применительно к психологическим особенностям сотрудника полиции, можно предположить, что успешный в своей трудовой деятельности полицейский должен

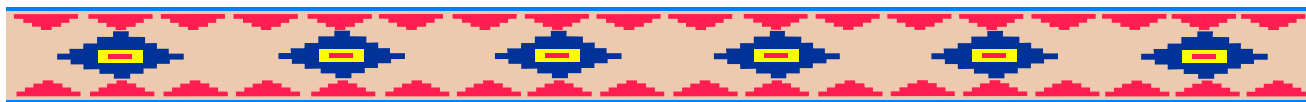
обладать активной жизненной позицией и, следовательно, по всей видимости, иметь большую готовность к риску, чем служащие в других сферах деятельности.

Недостаточная степень развития готовности к риску, под которой понимается личностное качество, обеспечивающее потенциальную и практическую реализацию возможности субъекта к успешной деятельности в сложных условиях с неопределенным исходом, а также низкий уровень активности (т.е. высокий порог), понимаемый как пассивная жизненная направленность субъекта, могут оказывать негативное влияние как на психоэмоциональное, так и на физическое состояние сотрудника полиции, т.е. создают состояние не готовности сотрудника к эффективному реагированию в ситуациях, связанных с риском. В связи с этим проблема формирования данных качеств приобретает особую актуальность, что требует рассмотрения в психолого-педагогическом аспекте, под которым подразумевается психологическая подготовка сотрудников полиции. В ходе психологической повышается уровень готовности к риску и снижается порог активности, т.е. повышается сама активность.

Психолого-педагогический аспект проблемы также целесообразно рассмотреть и в этнокультурном контексте, связав традиционное воспитание, профессиональную деятельность и подготовку сотрудников полиции-бурят: в национальной психологии «сельских» служащих-бурят традиционно наиболее ярко отражены такие поведенческие характеристики как исполнительность, беспрекословное подчинение страшим, конформность, терпеливость во взаимоотношениях, сдержанность [2]. В тоже время, этнопсихологически, эти же особенности «городских» бурят-служащих могут оказаться несколько ослаблены в силу более сильного давления на процессы ассимиляции, так как принятые в традиционных бурятских семьях стереотипы поведения в условиях городского воспитания также могут быть несколько размыты. Иными словами, можно предположить, что активность поведения, активная жизненная позиция у «городских» служащих-бурят может быть выражена ярче, чем у «сельских» служащих-бурят, что в свою очередь определяет такую поведенческую и личностную характеристику, как готовность к риску. При рассмотрении взаимосвязи готовности к риску и порога активности, с учетом различий в воспитании «городских» и «сельских» служащих-бурят, можно предположить, что «сельские» служащие-буряты менее готовы к риску, чем «городские». При проведении пилотажного исследования влияния психологической подготовки на готовность к риску и активность у «сельских» и «городских» служащих-бурят было обнаружено, что после психологической подготовки уровень готовности к риску и порог активности в обеих группах уравнились. Таким образом, более глубокое изучение проблемы как в теоретическом, так и в экспериментальном плане создаст психолого-педагогические предпосылки для формирования профессионально значимых качеств сотрудников полиции.

**Ссылки**

1. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску - М., 1997. – 254 с.
2. Крысько В.Г. Этническая психология. – М.: Академия, 2008. – 320 с.
3. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2003. – 592 с.
4. Марьин М.И. Профессиональная психологическая подготовка сотрудников органов внутренних дел: Методическое пособие. – Махачкала: ГУК МВД России, МВД Республики Дагестан, 2003. – 172 с.
5. Пашукова Т.И. Психологические исследования. Практикум по общей психологии для студентов педагогических вузов: Учеб. Пособие. – М. – 1996. – 427 с.
6. Петровский А.В. Общая психология. – М.: Просвещение, 1976. – 479 с.
7. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Ренн О. Три десятилетия исследования риска: достижения и новые горизонты // Вопросы анализа риска. 1999. т. 1, №1. – с. 80-100



**Майорова Инна Игоревна**  
**кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории**  
**и методики сервисной деятельности и туризма**  
**Сахалинского государственного университета**

## **РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ ИЗУЧЕНИЯ ПРЕДМЕТНОГО ЦИКЛА “КУЛЬТУРА КОРЕННЫХ НАРОДОВ”**

**Ключевые слова:** поликультурная компетентность, культурное разнообразие, терпимость, толерантность, коренные народы, интеграция учебных предметов, учебный план.

**Аннотация:** В данной статье рассматривается возможность введения в учебные планы региональных высших учебных заведений предметного цикла «Культура коренных народов» с целью формирования поликультурной компетентности студентов.

Поликультурная компетентность сегодня ставится в ряд основных педагогических принципов многих образовательных учреждений. Процесс демократизации общества ведет к столкновению традиционных взглядов и нового мировоззрения, представители разных социальных слоев в силу разного уровня нравственности, образованности, культуры не могут адекватно воспринимать происходящие изменения.

Отсутствие поликультурной компетентности и толерантного сознания ведет к разобщению людей, нежеланию принять культурное разнообразие мира, быть доброжелательным и непредвзято относиться к любой культуре и ее носителям. Культура является основой формирования поликультурной компетентности студентов и воспринимается как культурно-исторический фон, духовное и материальное богатство, накопленное каждым народом в отдельности и всеми народами в совокупности. Формирование поликультурной компетентности студентов предполагает развитие определенных качеств, а именно: терпимости к культуре личности, этноса, гибкости взглядов, стремлении понять представителя другой культуры, способности к сопереживанию.

Вопрос о толерантности и поликультурной компетентности остро встает в тех регионах, которые являются многонациональными. Сахалинская область является регионом, где проживают люди различных национальностей, исторической родиной для малочисленных народов Крайнего Севера: нивхов, уйльта, эвенков. В учебные программы высших учебных заведений для формирования толерантного сознания и поликультурной компетентности предлагается ввести предметный цикл «Культура коренных народов». В этой связи интересен опыт работы зарубежных высших учебных заведений, программы которых отражают культурные и исторические особенности коренного населения. Одной из таких программ является дисциплина “Aboriginal Studies”, которая успешно интегрируется сегодня в учебные программы колледжей и университетов Австралии и Канады.

В учебную программу введены предметы, проецирующие историю, культуру, языки коренного населения. Изучая данный предмет, студенты развивают более глубокое понимание о коренном народе, его истории, языке, культуре, что находит отражение в обсуждениях в классных аудиториях роли и места той культуры в современных обществах Австралии и Канады. Программа разработана в четырех основных направлениях:

- Эпоха, преемственность, перемены (Time, Continuity, Change)
- Место, пространство, окружающая среда (Place, Space, Environment)
- Общественный строй и культура (Societies and Cultures)
- Социальные системы (Social Systems)

Первая ступень этой программы разработана с учетом введения предметов, состоящих из одного модуля. (1-unit subjects). Это предметы, рассчитанные на 50-60 часов, которые могут изучаться в течение полугода. Другие предметы состоят из двух модулей (2-unit subjects), рассчитанные на 100-120 часов изучения. Двухмодульные предметы составляют основу второй ступени программы и изучаются в течение всего академического года.

### **Предметы первой ступени**

<i>Тема 1. Совместное существование и примирение</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оценка многообразия взаимоотношений коренного населения в разных частях страны;</li> <li>- анализ влияния политики поселенцев на аборигенов;</li> <li>- оценка различных концепций сосуществования коренного населения в обществе;</li> <li>- критический анализ роли средств массовой информации в освещении событий, связанных с политикой примирения</li> </ul>
<i>Тема 2. Культура аборигенов</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ демографической ситуации современного коренного населения, взаимодействие различных языковых сообществ аборигенов;</li> <li>- изучение культурных изменений и культурного возрождения;</li> <li>- осознание расизма и социальной справедливости</li> </ul>
<i>Тема 3. Земля аборигенов</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ различных типов владения землей, официально признанных федеральными законами и законами штатов;</li> <li>- изучение законодательной базы, и практики защиты мест проживания аборигенов;</li> <li>- изучение прав коренного населения на землю;</li> <li>- изучение земельных соглашений</li> </ul>
<i>Тема 4. Языки</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- знакомство, оценка многообразия, природы, сложности языков коренного населения;</li> <li>- оценка культурной и лингвистической важности языков коренного населения в международном масштабе;</li> <li>- знакомство с государственной политикой в отношении языков коренных народов</li> </ul>

## EDUCATION AND INTERETHNIC RELATIONS - IEIR2012/2

<i>Тема 5. Поселения аборигенов</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение исторических мест проживания коренного;</li> <li>- оценка политики протекционизма мест проживания аборигенов;</li> <li>- изучение федеральных законов, законов штатов и местных законов</li> </ul>
<i>Тема 6. Культурный туризм</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение природы культурного туризма;</li> <li>- раскрытие преимуществ культурного туризма для общин аборигенов и для общества в целом;</li> <li>- знакомство и оценка перспектив туризма в городской и сельской местности;</li> <li>- оценка перспектив современного культурного туризма</li> </ul>
<i>Тема 7. Коренное население и закон</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучения влияния законодательной системы на коренное население;</li> <li>- изучение примеров расовой дискриминации коренного населения;</li> <li>- изучение общего права и обычного права;</li> <li>- знакомство с законами наследуемой недвижимости коренного населения</li> </ul>
<i>Тема 8. Искусство и литература аборигенов</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оценка разнообразия наглядного и исполнительского искусства коренного населения;</li> <li>- обсуждение разных видов творчества и литературы;</li> <li>- знакомство с использованием авторских прав;</li> <li>- анализ зарождения и развития журналов, газет, радио, представляющих интересы аборигенов, их роль и положение в обществе</li> </ul>
<i>Тема 9. Кинематография</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ кинематографических работ, созданных представителями коренного населения;</li> <li>- рассмотрение жанров и сюжетов фильмов, поставленных режиссерами-аборигенами;</li> <li>- обсуждение участия представителей коренного населения в кино и телевизионной индустрии за последние годы;</li> <li>- оценка вопросов цензуры, ассигнования, шаблонности, расизма</li> </ul>
<i>Тема 10. Коренное население в средствах массовой информации</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- участие представителей коренного населения в средствах массовой информации;</li> <li>- анализ тем, представленных в газетах, журналах аборигенов;</li> <li>- обсуждение возможностей развития средств массовой информации и перспектив участия в них представителей аборигенов</li> </ul>

Как видно из таблицы, изучая этот предмет, студенты имеют возможность оценивать события, тенденции их развития, примеры из истории и современности и становиться информированными членами социума [1].

Кроме того, по окончании первой ступени, студенты выполняют ряд творческих заданий: фото сессия, выставка художественных работ, создание странички в Интернете, сценарий для телевизионной программы, радио программы, семинар, ролевая игра, совместная презентация [2].

По некоторым темам (например, темы 1,2,3,4,6), студенты выполняют более глубокую работу, состоящую из нахождения, сбора, анализа и оценки различных источников информации, опроса населения, посещения исторических мест, участия в событиях общин коренного населения. Работа студента может быть представлена в виде дневника наблюдений, статьи в журнал, интервью, писем, сборника стихов. Также работы могут быть представлены в устной, письменной, визуальной или мультимедийной форме [1].

Контроль знаний, предусмотренный по итогам первой ступени, включает в себя несколько компонентов. Оценивается, насколько подходящие источники были выбраны для творческого задания, насколько критически осуществлен подход к теме, глубоко ли изучены материалы, представлена ли информация с различных точек зрения, грамотно ли проанализирован материал и как отражены интересы коренного населения во всех этих плоскостях.

Изучение модулей второй ступени обеспечивает более детальное и глубокое исследование тех же самых тем (история, культура коренного населения, искусство,

жизнь общины, современные спорные вопросы, касающиеся положения коренного населения). По итогам второй ступени студенты выполняют рефераты о жизни в общине коренного населения (20%), курсовые (50%) и исследовательские работы (30%). Общая итоговая оценка составляет 100 % [4].

Выполняя реферат, студент предварительно должен собрать информацию по выбранной теме, а также поинтересоваться, как принято и не принято вести себя в местах проживания коренного населения. Затем, в течение трех дней он находится в общине, обобщает, анализирует и интерпретирует полученную информацию. Доклад может быть представлен в письменной, аудиовизуальной форме, он может включать в себя карты, фотографии, рисунки, диаграммы. Ценным является ведение дневника, в котором фиксируется вся информация, необходимая для реферата. Реферат оценивается по следующим критериям: 1) насколько глубоко исследована и описана выбранная тема; 2) как проанализирована роль общины; 3) эффективность общения с представителями коренного населения; 4) вдумчиво ли выражены личные чувства, наблюдения и мнения; 5) отмечены ли области применения полученных знаний;

Приобретенные в результате данной программы знания и навыки могут пригодиться студентам в их будущей карьере. Правильное понимание истории коренного населения, культуры, языков, традиций будет особым преимуществом при устройстве на работу в индустрии гостеприимства, туризме, медицине, социальной работе.

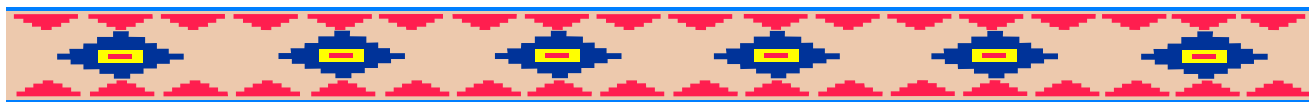
Следует отметить, что именно умения и навыки межкультурной компетенции позволяют студентам осознать, что язык, сознание и менталитет являются звеньями одной цепи, поэтому незнание национально-обусловленного подтекста приводит к межкультурным недоразумениям [3].

Данная программа дает хорошую основу для получения профессионального образования и является примером практико-ориентированного подхода в обучении. Студенты приобретают полезные компетенции, демонстрирующие понимание многообразия природы современных общин аборигенов; оценивают их менталитет через призму культурной принадлежности, языка, отношения к земле; критически анализируют возможности экономического, культурного и социального развития в местах проживания коренного населения. Таким образом, в центре образовательного процесса университета находится личность, способная к духовно-нравственному совершенствованию и постигающая культурное многообразие мира.

### Ссылки

1. Flexible Learning Programs, 2006 manual (SSABSA) Senior Secondary Assessment Board of South Australia.
2. Multiculturalism and "The Politics of Recognition". An Essay by Ch. Taylor with Commentary by A. Gatman. Ed. S. Rockefeller, M. Walzer, S. Wolf. Princeton, Princeton University Press, 1992.
3. National Aboriginal and Torres Strait Islander Survey, 2003.
4. Rob Amery; Indigenous Language Programs in South Australian schools: issues, dilemmas, solutions, 2002.





**Кондракова Эльвира Дмитриевна,  
Доктор педагогических наук, профессор,  
Пятигорский государственный  
лингвистический университет, г. Пятигорск**

**Павленко Алла Александровна,  
аспирант кафедры педагогики,  
Пятигорский государственный  
лингвистический университет, г. Пятигорск**

**ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В  
РАМКАХ ОБЩЕУНИВЕРСИТЕТСКОГО КОНКУРСА  
“ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДЕБЮТ”**

**Ключевые слова:** компетенция, поликультурное общество, образовательный процесс, поликультурное образование, ресурс, традиции, соревнование «Педагогический дебют», инновации.

**Аннотация:** В статье раскрывается значимость практической реализации идей поликультурного образования. Задачи поликультурного образования позволили рассмотреть креативные аспекты инноваций, позволяющие повысить обучающий и воспитательный потенциал межкультурной коммуникации в рамках конкурса «Педагогический дебют».

В XXI веке Учитель – это человек, способный свободно ориентироваться в сложных социокультурных обстоятельствах сегодняшнего дня, способный творчески и ответственно строить воспитательно-образовательный процесс, осуществлять лично – ориентированный подход к ученикам.

Тенденция формирования толерантности в межнациональных отношениях в развитых странах решается путём формирования поликультурной компетентности. Развитию концепции поликультурного образования за рубежом способствовали работы Г.

Бейкер, У. Боос-Нюннинга, Дж. Бэнкса, Х. Гёпферта, М. Калантзиса, Б. Коупа, У. Шмидта и др.

Важной областью исследования являются пути мирного взаимодействия различных национальных групп, создания атмосферы согласия, терпимости, уважения, решения конфликтов межнационального уровня [1].

В вузах Северного Кавказа в едином образовательном пространстве обучаются студенты различных культурных, национальных, социальных групп. В быту Северного Кавказа существуют установки, направленные на противостояние агрессивности, национализму. Актуальность исследования обуславливается тем, что в своей будущей профессиональной деятельности студенты должны быть готовы к решению проблем по установлению позитивного взаимодействия, толерантности.

Характеристики юношеского возраста, представленные в исследованиях, позволяют сделать вывод о том, что формирование поликультурной компетентности, толерантности и духовных качеств личности будущих педагогов в процессе получения гуманитарного образования становится актуальным и способно повлиять на становление нравственных отношений с субъектами их будущей профессиональной деятельности.

В образовательной программе вуза отсутствует специальный курс, направленный на формирование поликультурной компетентности будущих педагогов. Вследствие этого возникает задача формирования поликультурной компетентности у будущих педагогов в процессе изучения специальности дисциплин по выбору, разработки специальных творческих заданий для учащихся.

В России первой генеральной целью в развитии образования стоит раскрытие творческого потенциала каждой личности, общества в целом [2].

Смотрясь в другого, как «в зеркало», человек накапливает опыт социального взаимодействия, учится взаимопониманию с другими людьми.

Профессиональная деятельность человека в значительной мере зависит от его индивидуальных особенностей. Поскольку личностные свойства педагога представляют собой гибкую структуру, то и индивидуальный стиль творчества может меняться.

Часто сферу проявления творчества педагога непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности.

Анализ, обобщение и систематизация научных разработок индивидуального стиля педагогического творчества говорит о том, что отечественными учеными и педагогами-новаторами были исследованы составляющие этого сложного феномена: профессионально-значимые, личностные качества учителя, его интеллектуальные особенности, индивидуальный почерк, педагогическая позиция, педагогическая техника, межличностные взаимодействия и общение учителя и ученика. Чертами индивидуального стиля педагогического творчества являются – сформированность собственного педагогического почерка; высокий уровень педагогической культуры учителя; умение нестандартно решать педагогические проблемы; создание нового или существенное усовершенствование известного.

В основу развития педагогического творчества учителя легли принципы личностно-деятельностного развития и самореализации, историзма, рефлексии. Формами реализации творческого потенциала личности учителя являются: самообразование, предметно-методическая работа, сотворчество с коллегами и с детьми, обобщение педагогического опыта коллег, развитие профессионального педагогического тезауруса. В результате включенности в соревновательные мероприятия стало происходить активное распространение педагогического опыта, публикации статей и методических находок, самопрезентации в городских и всероссийских масштабах.

Формы реализации творческого потенциала через включенность в соревновательные мероприятия рассмотрены на основе гностического, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов педагогической деятельности.

Педагогическое творчество – это готовность учителей к совершенствованию собственного профессионального мастерства и развитию исследовательского поиска, готовность к сотворчеству с учениками, способность к инновациям, креативности, внедрению педагогического опыта коллег в собственную профессиональную деятельность, стремление к самопрезентации и дальнейшей самореализации.

Инновационные процессы предполагают открытость культуре и обществу. В рамках инновационной деятельности создаются условия для развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, на свободу саморазвития.

В инновационной педагогической деятельности индивидуальный стиль педагогического творчества проявляется в постоянном самосовершенствовании, саморазвитии учителя; овладении новейшими технологиями и их разработке; гуманистически ориентированной индивидуальности педагога; владении собственной педагогической концепцией; педагогической позиции, основанной на гуманитарной, информационной, инновационной культуре; педагогической компетентности; профессиональной образованности; авторской педагогической лаборатории.

Педагогическое творчество – необходимое условие и важный источник модернизации процессов обучения и воспитания в образовательных учреждениях РФ.

Воспитание творческой личности возможно благодаря развитию педагогической технологии в инновационном пространстве. А где как не в инновационном вузе можно возвращать таланты. Инновационная деятельность лежит в основе научно-технического и социального прогресса любого общества.

В инновационной деятельности выделяют два этапа: «интеллектуальный» и этап практической реализации новшеств (внедренческий). Важным аспектом является подготовка специалистов с инновационным мышлением. Первый этап предполагает умение вести научную, исследовательскую работу, второй – склонность к предпринимательству и умение работать в условиях конкуренции. Оба этапа требуют от специалиста обладания творческими способностями и навыками практической работы.

Таких специалистов можно подготовить только в творческой обстановке, когда внутренняя жизнь вуза тесно связана с реалиями рынка, то есть – в инновационных вузах. В инновационном вузе можно развить творческие задатки, воспитать талант.

Вуз выполняет двуединую задачу образования и воспитания. Образование дает знания, формирует умения и навыки необходимые в профессиональной деятельности, воспитание же раскрывает творческий потенциал личности, прививает культуру научной и производственной работы [7].

Согласно миссии ФГБОУ ВПО «ПГЛУ», отражающей его уникальный характер как формирующегося и развивающегося креативного инновационного университета, как передового центра исследований, инноваций и компетенций и его стратегий, образование и воспитание в вузе направлено на развитие творческих креативных профессионалов. В целях развития полноценной творческой педагогической личности, студенту необходимо прививать любовь к своей профессии [5].

«ПГЛУ» - высшая школа – инкубатор идей, интеллекта, прогресса, где идет напряженная умственная работа, совершаются открытия, происходят всевозможные преобразования и инновации, не только способствующие реализации своей первостепенной задачи – возвращению интеллектуальной элиты, но и являющие собой пример грамотного построения рабочего процесса.

Основными задачами «ПГЛУ» в развитии студенчества являются: 1) формирование поликультурных компетенций; 2) формирование самосознания гражданина, ответственного за судьбу Родины; 3) приобщение молодого человека к общечеловеческим ценностям, формирование у него адекватного этим ценностям поведения; 4) формирование у студента креативности; 5) формирование самосознания, осознания собственного «Я», помощь каждому в самореализации; 6) подготовка специалиста, ориентированного на деятельность как теоретического, так и прикладного характера; 7) овладение студентом знаниями этических и правовых норм, регулирующих отношение человека к человеку, обществу, окружающей среде; 8) развитие способностей продолжить обучение и профессиональную деятельность в иноязычной среде; 9) вооружение научными представлениями о здоровом образе жизни, умениями и навыками физического самосовершенствования; 10) овладение студентом знаниями о сущности и социальной значимости будущей профессии; 11) развитие способности поставить цель, сформулировать задачи; 12) формирование навыков принятия решений в последовательном и ответственном осуществлении своих социальных и профессиональных функций; 13) овладение умениями и навыками работы в коллективе (с коллегами по работе, с детьми и т.д.), знаниями о методах управления, об основах педагогической деятельности [5].

Анализ исследований ряда современных российских и зарубежных учёных:

М. Ворчауэра, Л.В. Загрекова, Е.С. Полат, Н.Ю. Пучкова, А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина и др. позволил выделить такие активные методы и принципы, как Интернет - коммуникация, дискуссия, диалог, ролевые и имитационные игры, тренинг, совместная проектная деятельность[6].

В Пятигорском Государственном Лингвистическом Университете активно действует проектная деятельность. В рамках проекта «Педагог новой эпохи» в 2007 году руководством вуза было утверждено Положение о научно-практическом Центре педагогической профессии и педагогического мастерства Пятигорского государственного

лингвистического университета, который является структурным подразделением в составе Управления ФСКВ. Деятельность данного центра направлена на объединение всех видов деятельности, связанной с повышением авторитета и престижа педагогической, учительской профессии, концентрацией всей работы по подготовке педагогических кадров, осуществляемой на десяти факультетах «ПГЛУ», с нацеленностью на формирование нового типа педагога как конструктора креативного образовательно-воспитательного, научно-поискового и культурного пространства.

Стратегическими целями деятельности Центра являются: 1) консолидация усилий всего профессорско-преподавательского состава ПГЛУ для привития студентам университета, а также молодежи региона уважения, интереса и стремления к педагогической профессии; 2) сотрудничество ПГЛУ с образовательными учреждениями для совершенствования и модернизации процесса обучения и воспитания подрастающего поколения, популяризации педагогической профессии среди учащихся и родителей, формирования модели педагога нового типа; 3) повышение качества высшего педагогического профессионального образования и востребованности и конкурентоспособности выпускников педагогических специальностей на рынке труда; 4) формирование перспективного резерва научно-педагогических кадров для ПГЛУ; 5) создание зависящих от университета условий для превращения педагогической профессии в элитную и престижную.

Достижению целей деятельности Центра способствует решение следующих задач: 1) создание системы профессиональной ориентации и подготовки студентов к преподавательской, учительской деятельности в вузах, средних специальных учреждениях, в общеобразовательной школе, педагогической деятельности в качестве родителей; 2) мониторинг динамики развития профессионализма среди выпускников и молодых преподавателей; 3) разработка актуальных проблем повышения престижа преподавательской, учительской профессии, совершенствования компетентности и педагогической культуры педагогических кадров общеобразовательной, среднеспециальной и высшей школы; 4) изучение, обобщение и распространение передового опыта деятельности классных руководителей по ориентации учащихся на выбор преподавательской, учительской профессии; 5) выявление и поддержка талантливых студентов, учителей, исследующих и практически решающих проблему профессионально-педагогической ориентации учащейся молодежи; 6) организация разнообразных форм сотрудничества с учителями и воспитателями, учащимися образовательных учреждений, выпускниками ПГЛУ, направленных на приобщение подрастающего поколения к педагогической деятельности в разных качествах; 7) организация системной работы, направленной на формирование у студентов таких качеств как: социальная ответственность и социальная инициатива, лежащих в основе сознательного отношения к профессиональной деятельности [5].

В рамках деятельности Центра было создано научное подразделение «Совершенствование педагогической деятельности» основной целью которого является всесторонняя научная разработка проблем, связанных с созданием, освоением и

использованием инновационных педагогических идей и технологий в практике обучения и воспитания.

Проведение ежегодного университетского конкурса «Педагогический дебют», направленного на выявление и поддержку креативных молодых лидеров образования и на развитие творческой педагогической культуры студентов «ПГЛУ» позволяет осуществлять формирование поликультурной компетенции социального взаимодействия студентов с позиции межэтнической и межконфессиональной толерантности, формирования коммуникативно-поведенческой среды в контексте позитивного этнокультурного взаимодействия. Университетский конкурс «Педагогический дебют» проводился Центром совместно с кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «ПГЛУ». В конкурсе активно принимали участие студенты как педагогических так и «непедагогических специальностей».

Помогая молодым людям приобретать навыки исполнительской и организаторской деятельности, формируя мероприятия, направленные на внедрение современных педагогических знаний, инновационных образовательных технологий в образовательный процесс в университете создаются условия, необходимые для развития в каждом молодом человеке субъекта жизнедеятельности в университете, повышается престиж и популяризация педагогической профессии.

Работа координаторов по формированию социальных компетенций всех Институты и Высших школ «ПГЛУ» по адаптации первокурсников начинается еще на этапе, когда они являются абитуриентами. Тесно сотрудничая с членами приёмной комиссии, именно карьерные менеджеры помогают увидеть, ещё не всегда до конца определившему свой профессиональный выбор абитуриенту, будущую траекторию развития его как студента, а в дальнейшем и профессионала. Современное высшее профессиональное образование немислимо без целенаправленного формирования социального, гражданского облика будущего специалиста. Оно ответственно за подготовку высокообразованных и высоконравственных кадров, воспитание у них чувства патриотизма, формирование социально активного гражданина, обладающего гибким мышлением, развитой политической культурой, критическим отношением к действительности и способностью установления сотрудничества и диалога с другими людьми. Е.Н. Барышников считает, что воспитательная система отражает специфический способ организации воспитательного процесса на уровне конкретного учреждения (организации) [11].

Ведущими идеями функционирования воспитательной системы в «ПГЛУ» признаются: гуманистическое начало, фундаментальность знаний, научные исследования, творчество, свобода мысли, культура, традиции. При этом принципиально важно, что идея всесторонности и универсальности предполагает создание воспитывающей поликультурной среды и условий для самосовершенствования, самореализации личности. Реализуя профессионально-образовательную функцию, вуз одновременно является школой становления личности молодого человека [5].

Для эффективной подготовки выпускника важным становится ориентация высшей школы на формирование личности нового социокультурного типа, специалиста высокого профессионализма и культуры.

«Педагог новой эпохи» - Центр педагогической профессии и педагогического мастерства, обеспечивающий повышение авторитета и престижа педагогической учительской профессии в тесном сотрудничестве со средними школами и другими образовательными учреждениями региона, Центр осуществляет концентрацию всей работы по подготовке педагогических кадров в 10 Институтах и Высших школах «ПГЛУ», с нацеленностью на формирование нового типа педагога как конструктора креативного образовательно-воспитательного, научно-поискового и поликультурного пространства и на превращение педагогической профессии в элитную и престижную.

Рядом ученых, работающих в области поликультурного образования (А.Ю. Белогуровым, Е.В. Бондаревской, В.П. Борисенковым, О.В. Гукаленко, Г.Д. Дмитриевым, Н.Б. Крыловой, М.Н. Кузьминым, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандровым, Г.В. Палаткиной, Л.Л. Супруновой, А.А. Сыродеевой и др.) разработаны теоретические положения, раскрывающие концептуальные подходы к проблеме формирования поликультурной компетентности. Данные авторы рассматривают поликультурную компетентность у будущих педагогов.

Необходимые условия, которые обеспечивают эффективность формирования поликультурной компетенции студентов включают в себя: разработку специальных творческих заданий для студентов с поликультурной тематикой; предварительное обучение алгоритму выполнения этих заданий; увеличение количества творческих, самостоятельных, групповых заданий; формирование межкультурных групп студентов для выполнения творческих заданий [4].

В условиях открытости России для многообразия различных культур существует реальная проблема гуманизации социальных отношений, проявляющаяся в несформированности культурных ценностей, эмоциональной неготовности к встрече с другими культурами, низким уровнем толерантности у студентов, что находит отражение в проблеме будущих педагогов в процессе обучения.

Определено, что поликультурность – это социальное явление, призывающее и способствующее приумножению культурных ценностей, становлению культурной идентичности личности в рамках многообразия культур; способ развития личности через осмысление своей этнической принадлежности; качество личности, предполагающее ценностное отношение к другому. Поликультурное образование способствует формированию таких качеств личности как эмпатия, уважение, понимание людей разных культур; формированию представления о множестве культур, терпимого отношения к культурным отличиям, навыков сотрудничества.

Систематизация имеющихся базовых принципов и подходов к поликультурности и поликультурному образованию, которая позволяет целесообразно использовать для успешного формирования поликультурной компетентности будущих педагогов в процессе соревновательных мероприятий. Реализация принципов формирования поликультурной компетентности посредством обусловленных методов обеспечивает расширение границ миропонимания студентов; толерантные межличностные и межкультурные взаимоотношения; самоопределение собственной культуры; творческое развитие

студентов; формирование глобального мышления; освобождение от негативных культурных стереотипов.

## **Ссылки**

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. - 2005. - №4.
2. Байденко В. Компетенция в профессиональном образовании. К освоению компетентностного подхода // Высшее образование в России. - 2004. - №11.
3. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. - 2004. - №10.
4. Воспитательная деятельность в вузе: концепция, технологии, организация: учебно-методическое пособие / Под ред. Н.К. Сергеева. - Волгоград: Перемена, 2005.
5. Горбунов А.П. ПРОФИ-СОЦИ-ЛИНГВА 2012-2016. Программа стратегического развития на 2012-2016 годы ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет». - Пятигорск: ПГЛУ, 2012.
6. Дворецкий С., Пучков Н., Муратова Е. Формирование проектной культуры // Высшее образование в России. - 2003. - №4.
7. Михеев И.Д., Константинова Н.А. Инновационные вузы в условиях рыночной экономики // Успехи современного естествознания. - 2008. - № 10 - С. 110-112.
8. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета: монография. - Оренбург, 2006.
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. - М.: Когито-Центр, 2002.
10. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы семинара; под ред. А.В. Великановой. - Самара: Профи, 2001.
11. Стратегия 2020 ПГЛУ: от традиционного университета к креативному инновационному университету, к Университету Будущего; автор-сост. и ред. А.П. Горбунов. - Пятигорск: ПГЛУ, 2011.





**Сокоротова Людмила Владимировна**  
**кандидат педагогических наук, доцент**  
**Северо–Восточный федеральный университет**  
**имени М.К. Аммосова, г. Якутск**

## **ЯЗЫКОВАЯ И ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ЯКУТСКОЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Ключевые слова:** *виды компетенций, коммуникативные умения, неречевые задачи, речевые средства.*

**Аннотация:** *В статье рассматриваются вопросы методики обучения русскому языку в якутской школе. Работа по подготовке школьников к общению включает в себя несколько аспектов: развитие определённых особенностей мышления и речи учащихся, формирование у них определённых социальных установок и коммуникативных умений. Человек может эффективно участвовать в процессе коммуникации, если он владеет набором необходимых средств. К средствам коммуникации, в первую очередь, относится речь, в которой объединяются тесно связанные друг с другом функции: выразительная, аппеляционная и изобразительная. Реализация названных функций прямо связана с тем, насколько свободно человек владеет речью.*

Современный этап развития методики преподавания русского языка характеризует новые подходы к определению целей обучения и выбору конкретных технологий и методик. В качестве специальных целей преподавания русского языка в школе в Федеральном компоненте государственного стандарта выделяются языковая, коммуникативная, лингвистическая и культуроведческая компетенции.

В теории и практике преподавания русского языка выделяются следующие компетенции: языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая (лингвострановедческая, этнокультуроведческая, социокультурная). Трактовка этих понятий, понимание их содержания и структуры, интерпретация их соотношения далеко не однозначны в современной лингводидактике.

Термин компетенция включает в себя понятие более широкое, чем знания, навыки и умения. Компетенция предполагает суммирование накопленных знаний, навыков и умений и их практическое применение в процессе речевой деятельности [1, 36].

В методике сформировалось представление о видах компетенций, которые должны быть сформированы у учащихся: 1) лингвистическая — это знания о языке как о системе, его устройстве и функционировании, в том числе владение лингвистической терминологией; 2) языковая — это знание фонетики, словообразования, морфологии, синтаксиса данного языка; 3) речевая — это навыки и умения правильно строить речь по грамматическим моделям; 4) коммуникативная — это умение общаться в разнообразных ситуациях.

При коммуникативной направленности обучения перед учащимся на уроке ставится задача выразить определенную мысль или идею, а грамматика становится инструментом ее осуществления, т.е. играет подчиненную роль.

Языковая компетенция – способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете, – владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности.

Лингвистическая компетенция трактуется в методике преподавания русского языка неоднозначно. Подчас этот термин употребляется как синоним языковой компетенции. Однако, в преподавании русского языка как родного более перспективно и целесообразно их разграничивать.

Лингвистическая компетенция представляет собой результат осмысления речевого акта учащимися. Она включает в себя знание основ науки о русском языке, предполагает усвоение комплекса лингвистических понятий. Но не только. Специфика преподавания русского языка как родного открывает возможность для широкого понимания термина. Лингвистическая компетенция предполагает также формирование представлений «о том, как устроен русский язык, что и как в нем изменяется, какие ортологические аспекты являются наиболее острыми», усвоение тех сведений о роли языка в жизни общества и человека, благодаря которым воспитывается устойчивый и постоянный интерес к предмету, чувство уважения и любви к русскому языку. Наконец, лингвистическая компетенция включает в себя и элементы истории науки о русском языке, о ее выдающихся представителях. «О математике, физике, химии, биологии как науках, – пишет академик Н.М. Шанский, – учащиеся, выходя из школы, имеют известное представление, знакомы с видными учеными в соответствующей области их открытиями и работами, русистика же для них сплошная terra incognita» [2, 78].

Лингвистическая компетенция предполагает и формирование специальных умений и навыков по русскому языку, классификацию которых впервые представил профессор М.Т. Баранов. Среди специальных умений и навыков прежде всего выделяются учебно-языковые (учебно-познавательные) умения и навыки, включающие в свою очередь умения опознавать изучаемые языковые и речевые умения, отличать одно явление от другого; классификационные: умения делить языковые явления на группы и аналитические умения: производить частичные и полный фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический и стилистический разбор.

Усвоение знаний о языке ни в коей мере не является самоцелью. Как известно, одна из задач развития личности – «учить мыслить». «Многие науки, – писал К.Д. Ушинский, – обогащают только сознание дитяти, давая ему новые и новые факты: грамматика начинает развивать самосознание человека!» Она «является началом самонаблюдения человека над своей душевной жизнью... Внутренняя цель изучения грамматики отечественного языка вытекает из того ее значения, которые мы признали за грамматикой как началом самонаблюдений человека над собственным мышлением и выражением его в словах».

Лингвистическая компетенция обеспечивает познавательную культуру личности школьника, развитие логического и творческого мышления, памяти, воображения учащихся, овладение навыками самоанализа, самооценки, а также формирование лингвистической рефлексии как процесса осознания школьником своей речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения, адекватного целям, сферам, ситуациям общения. Она включает в себя знание основных понятий лингвистики речи (в методике преподавания их обычно называют речеведческими – М.Т. Баранов, Г.М. Иваницкая, В.И. Капинос, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др.) – стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т.д.; умения и навыки анализа текста. Однако охарактеризованные знания и умения еще не обеспечивают общения, адекватного коммуникативной ситуации.

Очень важное место в коммуникативной компетенции занимают собственно коммуникативные умения и навыки – выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта, – т.е. умения и навыки речевого общения сообразно коммуникативной ситуации.

Методика русского языка в якутской школе имеет свои специфические дидактические принципы. Это – принципы речевой (практической, коммуникативной) направленности обучения, функционального подхода к явлениям языка и учета родного языка учащихся.

Принцип речевой направленности обучения русскому языку в якутской школе означает, что все стороны процесса обучения должны подчиняться задачам развития речевых способностей детей, общения в той или иной степени на русском языке. Принцип функционального подхода в обучении русскому языку в якутской школе предполагает, что изучение русского языка должно идти не в линейном порядке, а в соответствии с закономерностями функционирования этого языка в естественных условиях. Учащиеся начальных классов якутской школы должны овладеть и фонетикой, и грамматикой, и лексикой русского языка комплексно в том объеме, который предусматривается для якутской начальной школы в целом и для каждого класса в отдельности, представляющего концентр. Принцип учета родного языка учащихся предполагает, что в процессе обучения русскому языку нужно принимать во внимание, с одной стороны, моменты отрицательного влияния родного языка, а с другой стороны, возможность использования уже имеющегося у детей лингвистического опыта на родном языке.

В обучении русскому языку в национальной школе приобретает большое значение его психологическое обоснование. Психология изучает психологические особенности человека, в том числе и детей разного возраста, психические процессы, которые происходят в них. Особое место в развитии методики обучения русскому языку в национальной школе принадлежит психолингвистике – теории речевой деятельности, которая возникла на стыке психологии и лингвистики. С точки зрения психолингвистики речевая деятельность представляет речевое взаимодействие людей. Речевая деятельность, как разновидность человеческой деятельности, в процессе своего функционирования подчиняется тем же закономерностям, что и любая другая деятельность.

Любая человеческая деятельность вызывается потребностью в ней: если трудовая деятельность вызывается потребностью производства и потребления материальных благ, то речевая потребность возникает из-за потребности сообщения и получения информации, т.е. общения. Потребность в чем-либо порождает мотивы деятельности, которые находят свое выражение в предмете деятельности. Язык выступает в качестве средства речевой деятельности, а речь – в роли способа формирования и формулирования мысли. Продуктом речевой деятельности является устное сообщение или письменный текст, а результатом ее – ответная реакция участника общения. Структура речевого акта может быть выражена следующим образом: 1) ориентировка в ситуации общения; 2) планирование содержания сообщения; 3) формулирование собственных мыслей и понимание чужих; 4) контроль за своей речью, восприятием ее чужими и пониманием чужой речи. В процессе речевой деятельности участвуют ее четыре основных вида: слушание, говорение, чтение и письмо.

Обучение речевой деятельности на русском языке при его ярко выраженной коммуникативной направленности должно иметь лингвистическое обоснование. Содержание обучения русскому языку в якутской начальной школе должно соответствовать научным данным об этом языке. Научные исследования в области лексики, фонетики, грамматики учитываются при определении объема учебного материала, при отборе языковых фактов, их расположения, последовательности введения по периодам обучения и т.д. Важную роль в составлении лексических, фонетических, грамматических, орфографических, фразеологических минимумов для усвоения в том или ином классе, при распределении учебных часов по разделам и темам имеют данные математической лингвистики, т.е. лингвостатистические показатели.

В основе всех мыслительных операций лежит сравнение, которое устанавливает сходства и различия в наблюдаемых явлениях. Поэтому в изучении второго, неродственного языка пользуются данными сопоставительной лингвистики (контрастивной, конфронтативной), которая оперирует сравнением языковых явлений в синхронном плане. Сопоставление выявляет лингвистические явления: сходные в русском и якутском языках, частично сходные и отсутствующие в одном из языков. Навыки употребления первых – е, вторых – корректируются, третьих – формируются заново. Знания лингвосопоставительных данных позволяет учителю вести взаимосвязанное обучение языкам, в обучении русскому языку опираться на знания, умения и навыки учащихся по родному языку. Эта опора должна проявляться не только в познании учащимися языковых понятий и явлений, но и в развитии у них речевых умений и навыков на русском языке.

Таким образом, методика обучения русскому языку как второму строится с ориентацией на определенный национальный язык или на группу близкородственных языков. При ориентации на родной язык при обучении русскому языку учитывается фонетическая, лексическая и грамматическая система родного языка учащегося. С учетом родного языка осуществляется методический процесс отбора и распределения учебного материала внутри каждой темы и во времени, т.е. в концентриках и классах изучения.

### **Ссылки**

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. — М.: Издательство РУДН, 2007.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. — М., 1965.



**Мушинская Наталья Сергеевна**  
**Аспирант Измаильского государственного**  
**гуманитарного университета г. Измаил, Украина**

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ САМОРАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Ключевые слова:** компетентность саморазвития, иностранный язык.

**Аннотация:** В статье раскрываются педагогические средства формирования компетентности саморазвития будущих бакалавров экономики в процессе преподавания иностранного языка.

Требования к повышению качества подготовки будущих специалистов с учетом многообразия поликультурной социальной среды, воспитанию у них стремления к варьированию своей деятельности, обогащению внутреннего мира окружающих людей актуализируют проблему формирования компетентности саморазвития личности. Кроме этого, активизация процессов саморазвития будущих экономистов благоприятствует повышению экономической мощи страны, нарастанию национального богатства, ее ускоренного социально-культурного роста. В этом аспекте необходимо подчеркнуть, что именно изучение иностранных языков позволяет повысить эффективность межкультурного общения.

Анализ научных трудов [1-8] позволяет сформулировать такие направления исследования проблемы саморазвития личности в контексте межкультурного образовательного пространства: методологический базис гуманизации профессиональной подготовки студентов (Е. Бондаревская, В. Кремень, А. Савченко, Э. Хакимов, А. Хуторской); теоретические основы саморазвития личности (И. Бех, В. Давыдов, Н. Кичук, М. Князян, В. Слостёнин, С. Рубинштейн); способы профессиональной подготовки будущих экономистов (В. Гордиенко, Н. Кошелева, Г. Попова).

Тем не менее, как свидетельствует практика подготовки специалистов экономического профиля, вопрос о формировании компетентности саморазвития требует более углубленного изучения. В связи с этим, целью статьи является раскрытие методов формирования компетентности саморазвития будущих бакалавров экономики в процессе преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях.

Обеспечение условий для эффективного профессионального формирования личности, ее самоутверждения, самореализации и саморазвития на протяжении жизни является важнейшей задачей современного образования. Постоянное саморазвитие, самосовершенствование играет в жизни современного человека существенную роль. Благодаря личностному росту человек ощущает всю полноту жизни, познает свой внутренний мир, потребности и желания. Без регулярного самосовершенствования и развития человеком своих способностей и навыков невозможно быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Потенциал саморазвития отражает способность личности к организации изменений во внутреннем мире в соответствии с требованиями межкультурного общения в многонациональном обществе. Нами были выделены такие направления саморазвития, как персональное, социальное, профессиональное.

Персональное направление саморазвития будущего экономиста предусматривает, что личность старается изучить себя, проанализировать свои потенциальные силы, сформулировать ценности и идеалы, к которым она стремится. Социальное направление отражает эффективность функционирования личности в обществе. Будущий специалист ищет ответы на такие вопросы: Какой должна быть моя финансовая деятельность, чтобы удовлетворять интересы представителей разных этносов? Какие интересные проекты могу я предложить? Какие программы могу я создать с целью защиты экономических интересов детей, пенсионеров, инвалидов с учетом финансово-экономической деятельности страны? Ответы на эти вопросы способствуют актуализации работы над собой, усиленного самообучения, активного развития своего творческого потенциала, способности генерировать инновационно-экономические идеи. Профессиональное направление отражает желание личности саморазвиваться в своей экономической деятельности в соответствии с тем идеалом, который сложился у студента. Будущий специалист должен определить сферы, в которых он может проявить себя как духовно богатая, интеллектуально развитая личность и высококвалифицированный специалист. Это предусматривает овладение профессиональной культурой, этикой межличностных отношений, технологиями разрешения конфликтных ситуаций, нормами эффективного профессионального общения. Личность стремится к самосовершенствованию в постоянно обновляемой профессиональной деятельности, к сбережению темпов саморазвития, несмотря на некоторые неудачи в работе, воплощает свои стремления в результатах.

Практическое владение языками народов, населяющих нашу страну, является одним из важных компонентов современной подготовки будущих специалистов к работе в мультинациональном мире. В период глобализации международного бизнеса изучение иностранного языка играет первоочередную роль в деловом и межличностном общении. Во время изучения иностранного языка студенты приобретают разговорные умения и навыки, которые дают им возможность читать оригинальную литературу по специальности для получения информации или принимать участие в устном общении. Изучение иностранного языка – один из доступных инструментов для личностного роста и саморазвития, помогающий формировать умственные способности, аналитическое мышление, творческий потенциал и гибкость ума. В процессе овладения иностранным языком учащийся неизбежно проводит параллель между изучаемым и родным языком, совершает умственные

ассоциации и сравнения. Вот почему помимо стимуляции когнитивной деятельности, изучение иностранного языка способствует лучшему пониманию своего родного языка и более уместному и эффективному использованию его ресурсов. Это, кроме всего, повышает творческий потенциал, вынуждая студентов перефразировать, находить синонимы и использовать все разнообразие речевых средств.

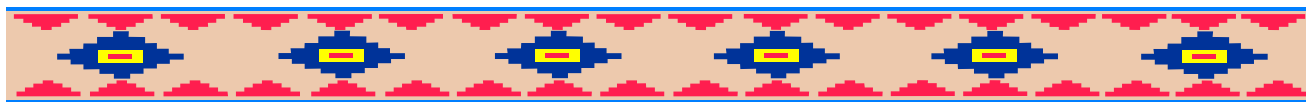
Важным фактором при формировании компетентности саморазвития в многонациональном социуме является то, что люди, изучающие иностранные языки, быстрее усваивают идеи и понятия культуры других народов. Они легче адаптируются к переменам и лучше справляются с жизненными трудностями. Люди, знающие несколько языков, лучше взаимодействуют с представителями других культур благодаря приобретенным социальным и коммуникативным навыкам.

Таким образом, изучение иностранного языка в условиях личностно-ориентированного подхода является одним из важнейших условий при формировании компетентности саморазвития будущих экономистов. Это помогает создать для обучаемых адекватную их желаниям и потребностям образовательную среду, имеет высокий мотивационный аспект и позволяет будущим экономистам использовать иностранный язык в их дальнейшей профессиональной деятельности.

### Ссылки

1. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. - 2009. - № 2. - С.222-234.
2. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі: Монографія / О.О. Біла, Т.Р. Гуменникова, Н.В. Кічук, Я.В. Кічук, М.О. Князян, С.О. Рябушко, Є.А. Улятовська / За ред. Н. В. Кічук. – Ізмаїл: ІДГУ, 2007. – 236 с.
3. Кремень В. Інноваційність і освіта // Рідна школа. – 2012. – № 4-5. – С. 7-9.
4. Селезнева Е.В. Пространство целей человеческой жизни // Мир психологии. – 2009. - № 1. – С.50-55.
5. Сергиенко Е.А. Развитие психологии субъекта и субъект развития // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 7-19.
6. Слостенин В.А., Елисеев В.К. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 37-42.
7. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
8. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 3-14.





**Кожухарь Жанна Викторовна**  
**Аспирант Измаильского государственного**  
**гуманитарного университета г. Измаил, Украина**

## **НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Ключевые слова:** компетентность, научно-познавательная компетентность.

**Аннотация:** В статье рассмотрена проблема формирования научно-познавательной компетентности студентов в условиях современного поликультурного пространства. Сформулированы основные компоненты научно-познавательной компетентности. Выявлены педагогические условия и критерии сформированности данной компетентности.

Исследования научного фонда [1-4] позволяют нам утверждать, что научное познание является сущностной характеристикой культуры, той творческой деятельностью, которая направлена на получение достоверных знаний об окружающем нас поликультурном многоязыковом мире. Именно поэтому проблема активизации познавательных процессов, и, наряду с этим, формирование научно-познавательной компетентности, развитие мыслительных способностей личности становится особенно актуальным в современном образовательном пространстве. С глубокой древности и до нашего времени мыслители призывали рассматривать научное познание в тесной связи с духовностью, моральными качествами личности, глубиной и продуктивностью мышления. Целью научного знания во все времена должно быть воспитание гуманности, мудрости, толерантности человека.

Поскольку именно компетентностный подход позволяет сосредоточить внимание не только на формировании знаний и умений, но на опыте и личностных качествах человека, нами была выбрана такая методологическая парадигма, в контексте которой научно-познавательная компетентность была определена как способность на основании сформированных мотивов и ценностей познавательной деятельности, системы знаний о закономерностях её функционирования, эффективно выполнять научное исследование с дальнейшей рефлексией процесса самосовершенствования в этой деятельности.

Все компоненты внутренней структуры компетентности (мотивация, ценности и этика, эмоции, отношения, практические умения, познавательные умения, теоретические

знания) были нами систематизированы следующим образом: мотивационно-аксиологический (включает мотивы, ценности, цели, этические нормы), когнитивно-теоретический (предполагает наличие обстоятельных теоретических знаний), опытно-операционный (концентрирует практические и познавательные умения). С учетом поликультурного многообразия современного мира ценностная составляющая мотивационно-аксиологического компонента в структуре научно-познавательной компетентности представлена нами такими ориентациями как: стремление к позитивно-значимым изменениям в социальном контексте, свободы, справедливости. Мотивационная составляющая вышеназванного компонента предусматривает проявление интереса к традициям и культурам других народов, содержанию и методам активизации межкультурного взаимодействия. Когнитивно-теоретический компонент отражает основы методологии науки, общенаучные принципы познания, методы и формы исследования в педагогической науке с учетом этнического многообразия современного общества. Опытно-операционный компонент включает в себя познавательно-поисковые и познавательно-творческие составляющие, где: познавательно-поисковые отображают поисковые действия с информацией, организацию собеседований с экспертами-профессионалами в исследуемом направлении, проведение эмпирического и формирующего этапов эксперимента; познавательно-творческие предполагают выявление узловых проблем научной отрасли, генерацию оригинальных идей, вариативность переконструирования гипотезы (или гипотез), расширение/сужение поля поиска, диверсификацию компонентов модели, разработку методов визуализации авторской концепции с целью максимального освещения её целей, этапов, способов проектирования перспектив научной деятельности.

Одним из важных педагогических условий формирования научно-познавательной компетентности с учетом культурного многообразия современного мира является включение в структуру самостоятельной работы студентов по учебным дисциплинам «Педагогика», «Основы педагогического мастерства», «Основы научных исследований» заданий на овладение практическими умениями оптимизации межкультурной коммуникации. Все педагогические задания, которые предлагались нами студентам, были классифицированы в соответствии с тремя уровнями сложности, что позволяет обеспечить последовательность формирования научно-познавательной компетентности:

I уровень включает задания на формирование знаний студентов о сущности, характеристиках и особенностях функционирования межкультурного пространства современного мира, профессиональном самосовершенствовании учителя в этом контексте, средствах самореализации через принятие смысла научного знания;

II уровень предполагает задания на моделирование информации об оптимизации межкультурной коммуникации, анализ, характеристику, оценку качества и прогностических возможностей определенных техник, формулирование систем диагностики исследуемых явлений;

III уровень заданий включает в свою структуру задания на создание определенных подходов к решению проблемной ситуации, разработку вариантов развития изучаемого явления; описание моделей экстраполяции оригинальных идей; подбор формата,

содержания и технологии оптимизации развития личности в межкультурном социальном пространстве.

В ходе экспериментальной работы нами был разработан и внедрен проект «Партнерство для профессионального развития студентов в межкультурном пространстве, который предполагал активизацию научно-исследовательской деятельности студентов, её синтез с научной работой кафедры. Принципиальными требованиями реализации данного проекта были такие: организация научно-исследовательской работы преподавателей и студентов на основе гуманистической аксиоматики; обеспечение диалога личностных стратегий субъективации научного пространства студента и руководителя его исследовательской работы; совместная разработка сценария функционирования кафедры и студенческого коллектива с целью обеспечения оптимального взаимодействия в системе «преподаватель-студент»; построение матрицы взаимосвязанных научных интересов преподавателя и студента; разработка схемы оперативного и продуктивного оценивания результатов совместной научно-исследовательской работы; создание модели достижения мультипликационного эффекта профессионального самоутверждения преподавателей и студентов.

Результаты, полученные в ходе проведенных диагностических срезов, показали высокую динамику формирования научно-познавательной компетентности у студентов экспериментальной группы.

Перспективы исследования видятся нами в разработке экспериментальной модели формирования научно-познавательной компетентности педагогов-гуманитариев, выявлении способов активизации творческих возможностей будущих учителей, изучения влияния научно-познавательной компетентности на профессиональное функционирование учителей-практиков в ходе последиplomной подготовки и переподготовки.

### Ссылки

1. Воровщиков С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент: Монография. – М.: АПК и ППРО, 2006. – 160 с.
2. Деркач А. А., Сайко Э. В. Самореализация как структурообразующий конструкт и процесс в онтогенезе (теоретико-методологическое обоснование) // Мир психологии. – 2009. - № 2. – С.222-234.
3. Набиева Е. В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. - № 5. – С. 13-17.
4. Селезнева Е. В. Самоактуализация как интегративная личностная компетентность // Мир психологии. – 2011. – № 1. – С. 179-192.



**Батарчук Елена Александровна,  
директор программы MBA факультета инновационно-  
технологического бизнеса, Российская академия  
народного хозяйства и государственной  
службы при Президенте РФ, г. Москва**

## **ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ КОНСТРУКТИВНОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Ключевые слова:** этнокультурная компетентность, многонациональное общество, конструктивное взаимодействие.

**Аннотация:** В статье рассматриваются вопросы формирования этнокультурной компетентности и ее значения в структуре межнационального взаимодействия. Этнокультурная компетентность определяется как важное личностное образование конструктивного межнационального диалога.

В условиях глобализации современного мира, особенностью которого является сближение стран и народов, усиление их взаимодействия, интеграция мира в целом обуславливает изменение в образовании и воспитании, задача которого все более актуализируется в подготовке учащихся к жизни в многонациональном мире.

Сегодня перед системой образования в России выдвигается архиважная задача воспитания и формирования личности, обладающей этнокультурной компетентностью, обучение молодежи принципиально новому отношению представителей различных этносов к совместной жизни в одном государстве, мире, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить молодежь понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать её в духе мира и уважения всех народов.

Исторически наше государство сложилось как сообщество разных этносов, культур и религий. Изменения, происходящие в стране: политические, экономические, социальные, - привели к росту национального самосознания этносов. В то же время, тенденции межэтнического расслоения, обособления народов, характерные для мирового сообщества, зачастую порождают национальную нетерпимость и непримиримость, ведущую к межнациональным конфликтам. Поэтому для сохранения прочности государства, социально

необходимо учитывать интересы всех народов и культур, населяющих страну и мир в целом. Сегодня приоритетными становятся ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития. Прежде всего - это стратегия ненасилия, идея этнической терпимости к чужим позициям, ценностям, культурам, поиск взаимоприемлемых компромиссов, идея диалога и взаимопонимания. Поэтому вопрос развития духовно-нравственной, свободной, этнотолерантной, граждански активной, компетентной в культурах народов личности в условиях многонационального мира приобретает первостепенную значимость [1].

Ученые отмечают, что именно в подростковом возрасте формируются основы мировоззрения и миропонимания личности, происходит этнокультурное развитие молодых людей. Результативной для этого является включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на основе специально созданных педагогических ситуаций, направленных на формирование жизненно важных качеств личности, позволяющих молодежи принимать адекватные поведенческие решения, реализуя когнитивные, мотивационные, коммуникативные и деятельностные стратегии адаптивного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Современное общество, характеризующееся стремительными миграционными процессами, значительно трансформируется в этническом аспекте. Многочисленные проблемы межэтнических отношений в обществе все более требуют поиска новых научных подходов к исследованию личности, способной и готовой к позитивному межэтническому взаимодействию на основе социально-значимых установок. Личность, способная к конструктивному межэтническому диалогу, обладает этнокультурной компетентностью, привлекающей внимание научной общественности.

Анализ научной литературы показывает, что процесс формирования этнокультурной компетентности рассматривается в научных трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и др. Вопросы этнической идентификации и этнического самосознания нашли отражение в исследованиях А.В. Авксентьева, А.В. Арутюняна, Ю.В. Бромля, П.И. Кушнера, Н.М. Лебедевой, А.П. Садохина, Т.Г. Стефаненко, В.Ю. Хотинец и др.); Большое внимание уделено вопросам толерантного сознания и толерантных отношений (С.К. Бондырева, А.П. Садохин, И.Б. Гриншпун и др.), проблемам воспитания толерантной личности через формирование культурной идентичности (Д.С. Батарчук, Е.Н. Дворникова), педагогических возможностей этнокультуры (Р.Х. Кузнецова) этнического самосознания разных этносов (Е.М. Аджиева, А.А. Иванова, А.С. Обухова, Ф.С. Эфендиев, и др.).

Выявление сущности формирования этнокультурной компетентности включающей проблемы развития диалога и взаимовлияния этнических культур представлено в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, Р.Г. Абдулатипова, Ю.В. Арутюняна, Э.А. Багროмова, Ю.В. Бромля, З.Т. Гасанова, Г.Д. Дмитриева, Л.М. Дробужевай и др., межэтнического взаимодействия (Дж. Бэнке, Н.Б. Крылова, М. Уолцер, К. Цюрхер и др.).

В зарубежной педагогике анализируется влияние культурного фактора на нацию, иерархию её ценностей. (М. Анбер, К. Бенедикт, Ж. Пуассон и др.), возможности преодоления расовых (национальных) предубеждений и дискриминации (Дж. Белл, С. Брок, С. Грент и др.); национальная культура в учебно - воспитательном процессе

рассматривается в научных трудах Е.В. Бондаревской, Г.Н. Волковым, В.И. Комаровым, Е.В. Баскаковой и др.; функционирование культуры в условиях учебного заведения рассматривается Л.А. Воловичем, Г.В. Мухаметзяновой. В исследованиях анализируется национальный компонент как составная часть образования, пути его усиления в деятельности учебных заведений.

Данные исследования способствуют накоплению и систематизации научной информации по проблемам формирования этнокультурной компетентности личности.

Под этнокультурной компетентностью нами понимается совокупность знаний и умений, позволяющие личности принимать адекватные поведенческие решения, проявляя когнитивные, мотивационные, коммуникативные и деятельностные стратегии адаптивного взаимодействия с представителями различных этнических групп.

Чем выше социальное и национальное разнообразие общества, тем более необходим поиск оптимальной меры согласия. Государственная политика любой страны должна быть направлена на достижение социального доверия и толерантности как факторов экономического роста, социальной стабильности и личной безопасности. Как отмечают исследователи, итоги мониторинга социальной напряженности выявили ряд глубинных факторов, которые необходимо учитывать:

- рост гипермобильности населения, приводящей к ломке привычных социальных дистанций между различными этническими, конфессиональными и социальными слоями общества, поколениями, к росту вероятности социальных конфликтов;
- восприятие проявлений жестокости, ксенофобии, этнофобии, мигрантофобии как привычной социальной нормы и, тем самым, явное или неявное санкционирование использования негативных образов агрессивного поведения в деятельности отдельных личностей и социальных групп;
- распространение манипулятивных технологий формирования отношения к людям, как «свои – чужие», конструирование образа врага, использование языка вражды в СМИ, создание радикальных «сайтов ненависти».

Современное общество переживает период глубоких социально-культурных изменений. Межнациональные отношения, вопросы самоопределения нации, взаимодействия, а в некоторых случаях и противопоставления национальных интересов, культурных традиций, обычаев нередко сопровождаются острыми конфликтами, вплоть до военных столкновений.

Этнокультурная компетентность как способ адаптации и организации жизнедеятельности людей является важнейшим показателем их отношений друг к другу. В культуре раскрывается духовный мир человека, его способности, потребности, мировоззрение, знания, умения и т.д. В наше время выживание человечества зависит от становления мировой культуры, сочетающей в себе общечеловеческие ценности и самобытные национальные культуры. Основанием такого единения культур могут служить гуманистические ценности. Проблема формирования этнокультурной компетентности, этнотолерантности, взаимного уважения, доброжелательности, взаимопомощи сегодня актуальна как никогда.

Результаты исследований ученых указывают на необходимость четкой педагогической концепции в вопросах этнокультурного развития молодежи, что часто отражается на практической деятельности образовательных учреждений. В решении данной проблемы часто обнаруживается факт недостаточных знаний о многонациональной среде, не развиты компоненты положительного эмоционально-ценностного отношения к особенностям различных культур, а также умений и навыков взаимодействия с их представителями.

В соответствии с этим, возникает проблема, заключающаяся в необходимости разработки эффективной модели, определении и обосновании педагогических условий формирования этнокультурной компетентности старшеклассников на основе педагогических ситуаций. Известно, что человек и только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа и культуру межэтнического взаимодействия.

В настоящее время актуальность вопросов, связанных с формированием этнокультурной компетентности приобрела особую значимость. За этим кроются не только созидательные мотивы интереса к другим культурам, стремление обогатить свою культуру опытом и оригинальностью других, сколько совсем другие причины, происходящие в последние годы радикальные изменения в социальной, политической и экономической сферах вызвали потрясения мирового масштаба. И как следствия – рост потока миграции, их переселение, столкновения приводят к конфликту культур.

Создание обществ, ассоциаций, объединяющих исследователей проблемы взаимодействий культур, возросшее число публикаций на тему диалогов и особенно конфликтов культур, включение курсов по проблемам этничности в программы образовательных учреждений подтверждают всю важность данной проблемы. В новых условиях расширения обмена между странами в области деловых отношений, нации, искусства, спорта, туризма, культура выступает важным фактором регуляции не только внутренней жизни государства, но и взаимоотношений между странами.

Исходя из особенностей и сложностей межнациональных отношений в современных условиях, выражающихся, с одной стороны, в росте национального самосознания, с другой – изменения в политической системе, демократизации национальных культур, проблема межнационального общения в многонациональных коллективах встает очень остро.

Становление открытого гражданского общества России, продолжение демократических реформ должно опираться на широкую общественную поддержку, консолидации общества.

В современной социальной ситуации особо актуальным является определение механизма снятия или хотя бы снижения социальной конфликтности. Как отмечает А.А. Глебов, одним из важнейших таких механизмов является культура межнационального общения, характеризуемая как готовность личности и умение общаться с представителями разных наций и народностей, способность учитывать идеологическую специфику разных общественных движений и политических партий, проявлять деликатность и терпимость к людям в любых ситуациях всех сфер их жизни [2].

Недостаток знаний о других народах, отрицательные национальные стереотипы в обществе определяют во многом конкретные ситуации, вызывающие психическое неудовлетворение людей, которые переносятся на национальную почву. Поэтому в современной социальной ситуации актуальным является определение механизма снятия или хотя бы снижения межнациональной конфликтности. В связи с этим появились нормативные акты, отображающие госзаказ на воспитание в личности культуры межнационального общения, подчеркивает в диссертационном исследовании О.Н. Попова.

Сегодня слияние народов, языков, культур достигло невиданного размаха и, как никогда, встала проблема воспитания и уважения к чужим культурам, преодоление в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточной точности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано внимание к вопросам формирования этнокультурной компетентности в условиях глобализации современного мира.

Вызовы современной цивилизации ставят перед наукой проблему выявления механизмов перехода мирового сообщества от философии воспитания к философии мира.

Одним из таких механизмов также выступает этнокультурное образование. Формирование этнокультурной компетентности предполагает развитие такого качества как толерантность. По определению В.А. Тишкова, толерантность – личностная или общественная характеристика, которая предполагает осознание того, что мир и социальная среда являются многомерными, а значит, и взгляды на этот мир различны и не могут и не должны сводиться к единообразию или в чью-то пользу.

Важнейшей функцией современного этнокультурного образования является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве, мире представителей различных этносов.

Многонациональность России вносит в реализацию содержания этнокультурного образования и его организацию ряд объективных сложностей. Они обусловлены, во-первых, языковой, культурной и ментальной разнородностью общества, во-вторых, задачей обеспечения духовного формирования личности как числа единого социального, экономического, политического пространства, государственной общности, что предполагает единство языка и культуры; в-третьих, необходимостью осуществления этих целей на двуязычной и полиментальной основе.

В более широком значении толерантность трактуется как норма устойчивости, определяющая диапазон сохранения различий популяции и общностей в эволюционный механизм сосуществования больших и малых социальных групп, обладающих различными возможностями развития.

Этнокультурная компетентность способствует адекватному функционированию гражданского многонационального общества. Именно в этой связи и возникает необходимость в создании условий для формирования этнокультурной компетентности личности, способности ориентации в сложном, этнически разнообразном, противоречивом мире.

В современных условиях, когда мир все больше и больше осознает необходимость прекращения разрушающих человеческое бытие отношений, каждая страна включает даже в свои основополагающие документы необходимость обеспечения позитивных



межнациональных взаимоотношений на всех структурных уровнях государства, естественно, в мире межличностных отношений. И поэтому этнокультурная компетентность как нравственная и духовная в современных условиях категория отражает историческую потребность, от степени, удовлетворения которой зависит настоящее и будущее человечества.

В условиях, когда в Российской Федерации проявляются глубинные противоречия, порожденные историческим шлейфом нерешенных проблем, этнокультурная компетентность становится логически оптимальной основой рефлексии, помогающей не только понять и воспринять прошлое без излишней эмоциональной напряженности, но и найти смысл в настоящем, в каждом происходящем событии межэтнического взаимодействия [5].

Социальная значимость формирования этнокультурной компетентности состоит также в том, что она не только позволяет увидеть перспективу устранения противоречий и разрушительных конфликтов, но и пробудить требуемую социальную энергию общества и каждого ее члена, потому что объективно является особой духовно – нравственной ценностью, которая в равной степени дорога всем людям. Безотносительно к каким бы то ни было различиям и особенностям, отличающих их друг от друга.

Становясь формирующей основой духовно-нравственного воспитания, этнокультурная компетентность, способствует формированию исходных мировоззренческих установок личности, определяя тем самым ее отношение во всем их многообразии и непосредственные конкретные действия и поступки.

К началу XXI века во всем мире сложилась парадоксальная ситуация, заключающаяся в том, что гуманитарные науки подготовили почву для диалога, взаимопонимания и взаимодоверия между людьми, нациями, народностями, культурами, а вместе с тем в мире наблюдается апогей недоверия, неприятия, подозрительности, насилия во многих областях социальной жизни и социальных отношений.

В настоящий момент в трансформирующемся многонациональном российском обществе проблема этнокультурной компетентности, как важной составляющей личности, особенно значима в сфере отношений между различными этническими сообществами.

Сближение стран и народов, усиление их взаимодействия – важнейшая закономерность развития современного общества. Глобализация мира – явление неоднозначное. С одной стороны, она объединяет народы в хозяйственной деятельности, способствует ускорению научно-технического прогресса, разрушает исторические барьеры между народами, психологию провинциализма, узкого национализма, с другой – несёт угрозу стирания этнического и культурного своеобразия народов, унификация жизни по чуждым им стандартам, стремление защищать и сохранять уникальность собственной культуры. Согласно В.Н. Гурову, глобализация с её противоречивыми явлениями, имеющими тенденцию к усилению, выдвигает перед системой образования сложную задачу подготовки молодёжи к жизни в условиях многонациональной среды, формирование умений общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий. Важно научить человечество, наряду с развитием собственной национальной культуры понимать и ценить своеобразие других культур, воспитывать её в духе мира и уважения всех народов,

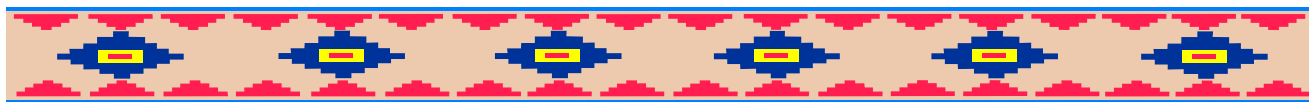
искоренять существующие в быту негативные представления о людях других национальностей [3].

М.Н. Кузьмин отмечает, что Россия представляет собой специфическую мозаику, состоящую из множества народов. Они различны по величине и интенсивности внутренних связей; по социальным и экономическим характеристикам; по уровню политической организации; по языку и культуре, духовному и национальному характеру [4].

Вопросы социальной стабильности, адаптивности, социализации личности в условиях многонационального мира значительно обостряют внимание ученых, педагогов, психологов-практиков к поиску новых концепций, методологических оснований и научно-практических разработок направленных на решение проблем конструктивного межэтнического взаимодействия современной молодежи.

## **Ссылки**

1. Батарчук Д.С. Диверсификация общества: проблемы мультикультурного самосознания: Монография. – Германия: Международный Издательский Дом LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 231, с.
2. Глебов А. А. Воспитание патриотизма, толерантности и культуры межнационального общения : учеб. пособие. – Волгоград : Перемена, 2004. – 102 с.
3. Гуров В.Н. Формирование толерантной личности в полиэтнической образовательной среде: учеб. пособие / В. Н. Гуров, Б. З. Вульф, В. Н. Галяпина и др. – М., 2004. – 240 с.
4. Кузьмин М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России / М.Н. Кузьмин // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 3 –12.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. – 4-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008.- 368 с.



**Троянская Анна Игоревна,  
кандидат психол. наук, старший преподаватель кафедры  
психологии развития, Московский педагогический  
государственный университет, г. Москва**

### **РЕФЛЕКСИВНАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В ЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ**

**Ключевые слова:** рефлексия личности, рефлексивная позиция, метаиндивидуальный этнический мир, этнокультурная личность, «второе рождение» личности.

**Аннотация:** В современном мире в условиях жизни в мегаполисе связь с этнокультурной традицией зачастую оказывается разорванной и в стремлении к гармонизации своего самосознания от личности требуется особая рефлексивная работа по восстановлению связи с этнической культурой. В статье рассмотрены теоретические основания изучения рефлексии личности как способа построения метаиндивидуального этнического мира. Обсуждается идея о двух рождениях этнокультурной личности, осознанно создающей себя.

В современном глобализированном обществе разнородные культурные миры существования человека тесно переплетены, они взаимно опосредуют друг друга в своем влиянии на развитие личности. Хотя развитие человека опосредуется реалиями его существования [1], это не умаляет и не исключает необходимости параллельного процесса определения себя через заданные реалии, нахождения себя в них. В актуальных условиях взаимо-наслоения различных реальностей проблема самоопределения встает особенно остро. Нынешняя действительность такова, что требует выработки определенного устойчивого отношения к каждой сфере действительности, что предполагает достижение взаимо-согласования различных социальных миров, культурных миров во внутреннем мире личности. Если достижение этого согласования культурных миров представляется довольно проблематичным во внешнем мире, то оно вполне возможно и необходимо во внутреннем (быть может, это приблизит нас к согласию и во внешнем мире). Итак, пересечение

социальных реальностей, подчас противоречивых, требует от человека все более усложняющихся способов самоорганизации.

Возможность психики организовывать себя и общее свойство доступности внутреннего мира осознанию достигается за счет механизма рефлексии, понимаемой как процесс осознания, анализа и переосмысления личностью своей жизни – внешней и внутренней, мира – объективного и субъективного, дающий возможность создавать в отношении к нему собственную позицию.

Отправной точкой и теоретической основой рефлексивного поиска условий самоопределения личности в культуре становится идея В.С. Мухиной о том, что развитие и бытие личности определяют реальности существования человека [1].

Как происходит взаимодействие некоторой внешней реальности, в частности этнокультурной реальности образно-знаковых систем со внутренним миром человека? Это взаимодействие можно рассмотреть как взаимодействие систем в русле полисистемного подхода, предложенного Л.Я. Дорфманом [2], который, будучи применен к этническому миру, описывается В.Ю. Хотинец в концепции метаиндивидуального этнического мира [3]. В согласии и в продолжении идеи, предложенной С.Л. Рубинштейном [4] и раскрытой В.С.Мухиной [1], о двух модальностях во взаимодействии с миром – существовании личности одновременно «внутри» и «за пределами» сообщества, можно рассмотреть личность и этнический мир как системы одновременно независимые и зависимые, взаимопроникающие и взаимообосабливающиеся. Это определяет двойственность их качественной определенности, а также двойственный характер их взаимодействия. Двойная качественная определенность индивидуальности соотносится с положением о двух ипостасях личности – социальной единице и уникальной личности. [1]

Личность, с одной стороны, является объектом этнического мира [3: 75 – 76], зависимой от него подсистемой, по отношению к которой мир как система более высокого порядка – метасистема, выполняет системообразующие функции. Личность является носителем этнических качеств и свойств, запечатлевает в себе и воспроизводит особенности этнического мира, ее активность отвечает особенностям, законам и способам существования этнического мира.

С другой стороны личность является автономной, саморегулируемой, независимой от этнического мира системой [3: 76 – 77], обладающей имманентным набором свойств и качеств, присущим только ей, не только «социальной единицей, но и уникальной личностью» [1]. Личность может становиться по отношению к этническому миру системой более высокого порядка, включать его в себя, и в этой связи выполнять в нем системообразующие функции.

Принцип сосуществования двух систем личности и социальной действительности, в частности этнокультурного мира, одновременно выступающих как самостоятельные системы и зависимые друг от друга подсистемы, обуславливает двойственный характер их взаимоотношений в пространстве метаиндивидуального мира – полисистемы [2: 126 – 127].

Метаиндивидуальный мир, как пространство взаимодействия может быть рассмотрен в трех позициях [3]. В первой позиции точкой отсчета становится этнический мир; во

второй – личность; в третьей одновременно рассматриваются первая и вторая позиции, раскрывая процесс интерактивного взаимодействия личности с этническим миром.

На основе полисистемного подхода и данной модели может быть рассмотрено взаимодействие личности с любым из миров, представляющих социальную действительность существования человека. Так нами было рассмотрено взаимодействие личности с профессиональным миром. [5]

Личность развивается на пересечении культурных миров. В качестве «культурных» могут быть рассмотрены совершенно разные социальные миры, – не только традиционный мир этнической культуры, но и, в частности, мир профессии. Широко распространено рассмотрение процессов профессионализации как универсальных для любой культуры, но при этом упускается культурная специфика их протекания, культурные закономерности, а, соответственно, и связанные с ними дополнительные ресурсные возможности.

Взаимодействие личности с любым из внешних социальных миров опосредовано ее внутренним миром, происходит через него. Рассматриваемая модель взаимодействия раскрывается в полной мере в том случае, если за точку отсчета берется внутренний мир, описываемые взаимодействия имеют место во внутреннем мире и при рассмотрении процесса с позиции личности. Это методологически обосновано в рассмотренных концепциях, поскольку эти концепции являются психологическими, в них точка отсчета – личность является приоритетной.

Полисистемная модель взаимодействия в рассмотренном варианте раскрывает сущность «взгляда изнутри», открывает путь к пониманию природы субъективной реальности. Необходимо отметить, что позиции рассмотрения, в которых точкой отсчета выступает личность или же точкой отсчета предстает внешний мир не равнозначны.

Действительно, личность в двух своих ипостасях или качественных определенностях может предстать: 1 – как система (подсистема), входящая в систему более высокого порядка – метасистему мира; 2 – и как более широкая метасистема, включающая в себя мир, способная видоизменять и произвольно упорядочивать его.

Если точкой отсчета выступает мир в своей объективной онтологической представленности он качественно определен и является метасистемой, включающей в себя личность как систему (пусть и особую), сам он, еще раз отметим – в объективной (не в субъективной) реальности не может являться системой личности, входящей в нее.

Внутренний мир способен удваиваться. Эта способность определяется фундаментальным принципом организации психики. Внешняя – объективная реальность (как метасистема, с которой исходно взаимодействует психика) получает в ней своего рода «удвоенное» существование в виде субъективной реальности – в форме так называемого «отраженного» (если пользоваться традиционной терминологией). Эта субъективная реальность может принимать очень разные формы. В психологии существует много понятий для обозначения этой реальности, а также ее разновидностей, форм, аспектов, проявлений и т.д.: «внутренняя информация», «знания», «ментальные репрезентации», «опыт», «образ мира», «внутренний мир», «модель ситуации», «субъективные репрезентации», «скрипты» и мн. др. (Величковский Б.М., Гибсон Дж., Фриман А.) [См. по 7: 184].

Специфическое свойство субъекта – удвоение качественной определенности своего мира – это сущность субъективности (и субъектности). Она раскрывается в возможности создавать и занимать определенную позицию по отношению к миру.

В этом состоит качественное принципиальное различие внутреннего и внешнего мира. Можно назвать это различие функциональным.

Таким образом, мы наблюдаем парадокс – личность, объективно являясь частью мира, субъективно «сама все в себе содержит» [1: 306]. Принципиальной становится позиция, с которой рассматривается полисистемное взаимодействие. Личность может совершать выбор между как минимум двумя позициями – системной (личность как часть мира) и метасистемной (личность включает в себя мир). Складывается достаточно необычная с точки зрения «классических» системных представлений картина, при которой, чем в большей степени «часть превосходит целое» и, более того, – управляет этим «целым», тем более адаптивным, эффективным и организованным является все поведение личности, тем полнее и объективнее ее ощущение реальности и своего «внутреннего мира». Описывая аналогичным образом отношения сознания и психики, А.В. Карпов заключил, что во внутреннем мире имеет место инверсия отношений целого и части. [7]

Вторая качественно новая сущностная позиция связана с появлением рефлексии. Механизм рефлексии обуславливает принципиальную возможность формирования своего мира, возможность выбора между двумя функциональными позициями, и возможность вариативного содержательного наполнения своих миров субъективно значимыми смыслами. Об этом заложенном в психике средстве преодоления собственной ограниченности и выхода за свои пределы писал С.Л. Рубинштейн, обозначая два способа жизни человека [4]. Можно заключить, что занятие личностью рефлексивной позиции открывает возможность выстраивания себя не только по образам объективного мира, но и по своему собственному выбору.

В содержательном плане для психологического здоровья важно принципиальное единство внутреннего и внешнего мира. Чем более внутренняя реальность подобна внешней, тем более адаптивно поведение личности. Если это единство отсутствует, то наблюдаются различные виды психопатологий. Даже и в том случае, когда личность не только отражает, создает подобие, воспроизводит, но и порождает реальность, вносит изменения в мир, эти изменения должны быть адекватны миру, отвечать его природе, обладать способностью быть встроенными в нее. Единство внешнего и внутреннего мира имеет объективную природу, человек «вырастает из мира».

Реальность внутреннего пространства человека есть продукт исторического развития человечества – это особая форма существования человеческой сущности [1: 316]. Личность испытывает универсальную потребность идентифицировать себя с общностью, быть связанной с этносом [1], входить в родовое «мы» [9]. В исконных условиях существования это происходит естественным образом через приобщение человека к культуре с детского возраста посредством традиционных форм организации жизни – ритуалы, обряды, соблюдение праздников, специфики имянаречения, ознакомление с предметами профессионального искусства и др.. В современном мире в условиях жизни в мегаполисе связь с традицией зачастую оказывается разорванной. Поэтому в своем стремлении к

принадлежности, к гармонизации своего самосознания от личности требуется особая сознательная работа по восстановлению этой связи со своей этнической культурой, корнями уходящей в прошлое и прорастающей в настоящее. Выяснить: «К какому этносу я принадлежу?» – становится все сложнее. Можно сказать, что традиционно выделяемая траектория развития этнического самосознания – от типологического уровня к идентификационным свойствам и далее к высшему уровню культурного самоопределения личности [3] – оборачивается. Часто путь к этнической определенности современный горожанин выстраивает в обратном порядке: сначала он определяет, к какому этносу отнести себя, а затем приходит чувство, что именно эти своеобразные свойства отличают его и его этнос от других.

Рефлексивная позиция, дающая возможность встать в отношении к себе и своему миру становится необходимым условием и средством определения своего места в этнической культуре. Представляется возможным применить к процессу инкультурации идею В.С. Мухиной о двух рождениях личности [1: 475 – 481], предполагающую не только физическое, но и духовное рождение человека, связанное с развитием самосознания, осознанным созиданием себя, происходящим в условиях ответственного выбора своего жизненного пути. Можно видеть, что самоопределение в культуре предстает в виде «второго рождения» этнокультурной личности, когда человек уже не только принимает свой этнос «по праву (и неизбежности) рождения» в нем, но осознанно идентифицирует себя с ним. Самоопределение в культуре сопровождается формированием ценностного действенного отношения к значимым сторонам этнокультурного мира и предполагает взаимосогласование значимых социальных миров во внутреннем мире человека.

Чтобы рассмотреть процессы интерактивного взаимодействия личности и мира одновременно как независимых и взаимосвязанных систем в единой полисистеме, мы должны учитывать обе описанные выше позиции взаимодействия: и когда точкой отсчета выступает личность, и когда точкой отсчета выступает этнический мир. В метаиндивидуальном пространстве опосредующим звеном взаимодействия личности с этническим миром выступает рефлексия личности. Процесс вхождения в этническую культуру общества, инкультурации может быть описан как процесс осмысления этнических значений мира и создания на их основе этнических смыслов [3], наполняющих внутренний мир личности и представляющих в своей идеальной форме этническое самосознание личности. Реальность образно-знаковых систем общественного сознания, культуры задает потенциал развивающейся личности, которая создает свое индивидуально неповторимое внутреннее пространство – образно-символический язык [1: 314]. Со следующим этапом инкультурации связана трансляция миру этнических смыслов [3], их означивание и воплощение в объектах материальной и духовной культуры, создание этнических значений (воспроизведение и развитие культуры), которые в свою очередь в своей идеальной форме представляют этническое самосознание общества. Индивидуально неповторимый образно-символический язык творца уходит к людям, встраиваясь в уже существующую реальность образно-знаковых систем общества [1: 318]. Рассматриваемые В.Ю. Хотинец, процессы субъективации этнических значений и объективации этнических смыслов [3] имеют рефлексивную природу – осознание назначения

объектов этнического мира, их внутренняя представленность, построение внутреннего мира обеспечивается рефлексивными процессами.

Человек, как любое сложное системное образование, приобретает новые качественные характеристики, развивается во взаимодействии с еще более сложной системой (в качестве которой выступает, в частности, этнокультурный мир). Это взаимодействие обеспечивают психические процессы отдельного уровня, который А.В. Карпов называет метасистемным уровнем, и относит к нему сознание и рефлексию, как его процессуальное средство [7]. Принадлежность рефлексии к метасистемному уровню объясняет ее развивающий потенциал. Ведь именно рефлексия позволяет личности выйти за свои пределы, пределы сильных и слабых сторон, по метафоричному выражению В.А. Лефевра, «осознать свои язвы», и наметить перспективы развития [8].

Рефлексия, обеспечивая формирование этнического самосознания, присвоение этнических ценностей, и сама в то же время осуществляется личностью в целостности ее собственных свойств, уже обладающей определенным самосознанием. То есть рефлексивные процессы испытывают на себе влияние имеющегося самосознания, его специфических этнокультурных свойств, придающих своеобразие способам осуществления рефлексии. Рефлексия осуществляется не только с когнитивных, но и с ценностных оснований, исходя из определенной нравственной базы, усвоенных норм. Становление способов организации внутреннего мира личности происходит в ходе инкультурации, в связи с этим культурные особенности могут влиять на специфику этих способов. В ходе инкультурации человек интериоризирует этнические значения, присваивает свойства этнокультурного мира, в соответствии с которыми строит систему способов организации и взаимодействия со своим внутренним миром. Тем самым рефлексивные процессы личности будут иметь культурную специфику. Реалии образно-знаковых систем являются источниками развития высших психических функций человека, его волевой сферы [1]. Через знаковые репрезентации человек сверяет свое поведение с культурными образцами, определяет направление развития собственной личности. В этнической культуре запечатлены способы «выстраивания» себя, самоограничения, самопобуждения, базовые варианты направлений самосозидания. Культура возвращает в человеке рефлексивные начала, побуждает к духовному существованию [1].

Личность, выбирающая путь своей жизни во внешнем мире, необходимо выбирает и путь своей «внутренней жизни», ей необходима ориентировка не только во внешнем, но и во внутреннем мире. Эффективными могут быть разнообразные способы рефлексивного упорядочивания субъективной реальности, которые могут быть в дальнейшем выстроены в типологию. Перспективным видится исследование индивидуальных стилей рефлексивной деятельности, предполагающих культурную обусловленность.

Можно подвести общий итог, что взгляд на системы личности и внешнего мира, конкретизированные в виде этнокультурной личности и этнического мира, в русле полисистемного подхода открывает возможность изучения существования человека в системе различных миров, репрезентированных во внутреннем мире человека.



Культура – это неиссякаемый резерв, из которого человек вычерпывает способы выстраивания себя, организации своего внутреннего мира. Что может проявляться в культурной специфике реализации механизма рефлексии личности.

Рефлексивная позиция, дающая возможность встать в отношении к себе и своему миру становится необходимым условием и средством самоопределения в этнической культуре. Самоопределение в культуре предстает в виде «второго рождения» этнокультурной личности, когда человек осознанно идентифицирует себя с этносом, созидает в себе ценностное действенное отношение к значимым аспектам своего мира.

### Ссылки

1. Мухина В.С. Личность. Мифы и Реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 2-е издание, исправленное и дополненное. – М.: Прометей, 2010. – 1088 с.
2. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы. – М., 1993. – 456 с.
3. Хотинец В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетейя, 2000. – 240 с.
4. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – 488 с.
5. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры. – Ижевск, 2011. – 120 с.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., дополненное. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
7. Карпов А.В. Психология сознания: Метасистемный подход. – М.: РАО, 2011. – 1088 с.
8. Лефевр В.А. Рефлексия. – М.: Когито-Центр, 2003 – 436 с.
9. Поршнева Б.Ф. Социальная психология и история. – 2-е изд., дополненное и исправленное. – М., 1979. – 232 с.



**Вартанов Армен Владимирович**  
**кандидат педагогических наук, доцент**  
**кафедры теории и методики обучения**  
**межкультурной коммуникации,**  
**Пятигорский государственный**  
**лингвистический университет, г. Пятигорск.**

### **ИНОЯЗЫЧНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА<sup>2</sup>**

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, обучение межкультурной коммуникации, культурно-языковая личность, уровни владения культурой, социокультурный аспект коммуникативного поведения лингвиста.

**Аннотация:** В статье рассматриваются актуальные вопросы обучения межкультурной коммуникации студентов лингвистического профиля. Автор критически рассматривает современные цели обучения иностранным языкам и культурам, соотнося их с реальными условиями обучения.

Начало XXI столетия характеризуется бурным развитием методики обучения иностранным языкам и культурам, поскольку социально-экономические процессы, происходящие в современном мире, обусловили острую необходимость владения иностранным языком специалистами в разных областях.

Социологи, политологи, лингвисты и психологи – все сплотились в едином порыве решить ребус 21 столетия, который в середине прошлого века получил название «межкультурная коммуникация». Увеличение межкультурных контактов, повышение значимости эффективной межкультурной коммуникации в мире дипломатии и коммерции сделали и лингводидактику наукой привлекательной и востребованной, поскольку именно

---

<sup>2</sup> Публикация выполнена в рамках проекта «Дидактика многоязычия» по заданию Министерства образования и науки РФ по Аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы на 2012-2014 гг.»

эта отрасль знания обеспечивает подготовку специалистов по межкультурному взаимодействию.

Культура страны изучаемого языка стала неотъемлемой частью предмета «иностранный язык». Формирование иноязычной коммуникативной компетенции рассматривается в неразрывной связи с овладением культурой, знанием основ коммуникативного поведения носителей языка и культуры.

В связи с этим, в лингводидактике появляется новый термин - культурно-языковая личность, которая понимается как интегративное и целостное качество субъекта, обладающего определенным этно- и социокультурным статусом, языковым и культурным информационным запасом, представленным в виде тезаурусов, и способностью его адекватного применения, которое свидетельствует об уровнях владения языком и культурой [1]. Безусловно, данная категория гораздо шире, чем собственно языковая компетенция, поскольку включает в себя и сферу невербальной коммуникации, и правила речевого и неречевого этикета и совокупность культурных символов, то есть различных предметов и явлений, обладающих знаковыми функциями и используемых в коммуникации для кодирования и декодирования сообщений.

В свете вышесказанного представляется необходимым проанализировать уровни владения культурой и определить, возможный уровень формирования иноязычной коммуникативной компетенции вне языковой среды в той ее сфере, которая содержит знания собственно культуры носителей языка.

Адаптация как приспособляемость к определенной культурной среде и способ ее познания являются своеобразной точкой отсчета при выделении нормативно-адаптивного, социально-адаптивного и креативного уровней владения культурой. Первый уровень является доминантой выделенной шкалы и означает владение основными нормами и конвенционально установленными правилами поведения, принятыми в данной культуре, в отличие от второго, когда речь идет о владении культурой на уровне определенной специальной или профессиональной группы. Третий уровень означает, что субъект выступает как создатель, художник, автор продуктов материальной или духовной культуры [2, с. 118].

В работах отечественных авторов прослеживается интерес к разработке стратегий речевого поведения коммуникантов и стремление выделить соответствующие правила, например:

1) соблюдение равенства в общении, недопустимость превосходства, которое может быть скрыто выражением доброжелательности, простоты, участия, недопустимость самоутверждения за счет другого;

2) недопустимость категорических суждений: выдвижение любого положения «в порядке обсуждения»; совместное решение вопросов, побуждение к размышлению над проблемой;

3) необходимость выражать благодарность в ответ за сделанное добро с помощью констатации фактов или открытой похвалы, защищать и поддерживать при незаслуженном обвинении, отсутствие установок к осуждению;

4) необходимость проявлять заинтересованность личностью партнера, его

деятельностью, успехами, умениями и знаниями;

- 5) необходимость заботиться о партнере в общении;
  - 6) умение критически оценивать свою позицию, самокритика;
1. тактичность [3, с. 56].

Данные правила позволили нам сформулировать требования, предъявляемые к нормативно-адаптивному уровню владения культурой, находящему свое выражение в осуществлении следующих действий:

- 1) определять условия общения, культурный контекст и ситуацию;
- 2) учитывать этно- и социокультурный статус субъекта: ориентироваться на возраст, пол, региональную и социальную принадлежность, социальную роль; соотносить показатели аутентичной культурно-языковой личности со своими собственными;
- 3) регулировать взаимоотношения с партнерами по коммуникации: проявлять интерес к личности партнера; распознавать прагматическую цель высказывания; определять собственную прагматическую цель; направлять действия партнера; создавать контуры отношений, приемлемые для участников общения; соблюдать равенство в общении; проявлять открытость и участие; стремиться к доверию и кооперации;
- 4) создавать благоприятный эмоциональный фон: снимать напряженность; сдерживать отрицательные эмоции; сохранять нейтральную позицию, не перебивать, не вставлять замечаний;
- 5) проявлять тактичность и вежливость; соблюдать этикетные нормы поведения, принятые в иноязычной культуре в соответствии с ситуацией.

Как отмечалось в предыдущем параграфе, коммуникативное поведение должно выступать одним из аспектов изучения иностранного языка и культуры, так как без сформированного представления о коммуникативном поведении носителей языка межкультурная коммуникация будет в известной мере затруднена. В рамках такого обучения должна реализовываться не столько описательная классификация языковых единиц, сколько выделение основных типов поведения, свойственного представителям конкретного этноса и, тем более, представителям определенного социального слоя в составе того или иного этноса. Типы поведения выделяются при помощи культурно-антропологических схем и приоритетных норм. Они также могут быть выделены на основании анализа фольклора, сюжетов в художественной литературе, этнографических и культурологических описаний [4, с. 155].

Однако формирование навыков коммуникативного поведения представителей изучаемых языка и культуры не должно быть целью процесса подготовки специалистов по межкультурной коммуникации. В учебной аудитории коммуникативное поведение носителей изучаемого языка должно быть представлено лишь в ознакомительной форме. Нельзя отрицать, что правильное употребление социокультурно маркированных единиц в речи имеет непосредственное влияние на успешность межкультурной коммуникации. При этом следует учитывать тот факт, что зачастую в результате патернирования культурного образца может получиться «пародирование».

Заявленные рядом авторов в качестве целей обучения иностранным языкам и культурам «моделирование ситуаций» и «принятие коммуникативных решений», то есть

формирование умений коммуникативного поведения представителей изучаемых языка и культуры, требуют дополнительного комментария. Фактически речь идет о подражании речеповеденческим тактикам партнеров по межкультурной коммуникации в процессе обучения иностранным языкам и культурам.

Все дело в том, что цель обучения иностранным языкам и культурам, на наш взгляд, применительно к условиям обучения вне естественной культурно-языковой среды очень завышена. В реальности мы не обучаем межкультурной коммуникации, мы лишь готовим личность к общению на межкультурном уровне. Социокультурный аспект коммуникативного поведения студента-лингвиста заключается в адекватном понимании поведения представителя иностранной культуры. Понимание в рамках межкультурной коммуникации рассматривается нами как процесс, скорее продуктивный, чем рецептивный. Понимание - это сложный интерактивный процесс, который нельзя отнести к простой предметно-понятийной дешифровке информации. Эта проблема связана с тем, что мы собственно понимаем: буквальный смысл сказанного или происходящего, намерения и позицию партнера, возможные результаты общения. Сложность рассматриваемой проблемы заключается в том, что она включает два аспекта, а именно: рецептивный (понимание информации) и экзистенциальный (понимание мира личности), и предполагает совокупную обработку информации.

Процесс понимания текста зависит от индивидуально-личностных характеристик реципиента, уровня его знаний, информированности и может быть определен как конструктивная, семантическая интеграция языковых и когнитивных факторов.

Научный интерес представляет рассмотрение понимания как процесса и результата, которые связываются со знаниями: «Если понимание - это процесс создания семантического продукта, который получается в результате соотношения информации «на входе» с общими знаниями, то такой семантический продукт (текст) должен включать больше информации, чем непосредственно выражено во «входе». Произведение реципиента (знаковый продукт) - это функция не только от того, что он услышал / прочел, но и от того, что он знает. Понимание текста связано не с аккумуляцией в памяти различных элементов, выведенных из текста, а с интерпретацией событий, действий на основе умозаключений, отношений, использования знаний разного рода» [5, с. 13]. Поэтому модель понимания невозможно построить без учета базы знаний. Помимо текстовой информации, содержащейся в коммуникативной ситуации, нужно обладать знаниями о картине мира, учитывая данные коммуникативного контекста, относящиеся к говорящему, ситуации общения, типам взаимодействия.

В связи с этим, по нашему мнению, в процессе подготовки к межкультурной коммуникации студент-лингвист должен приобрести:

- способность распознать культурный образец в коммуникативном поведении;
- способность верно трактовать коммуникативное поведение представителей иной культуры;
- способность прогнозировать восприятие и поведение носителей языка и культуры;

- способность выбрать адекватный данной ситуации тип коммуникативного поведения.

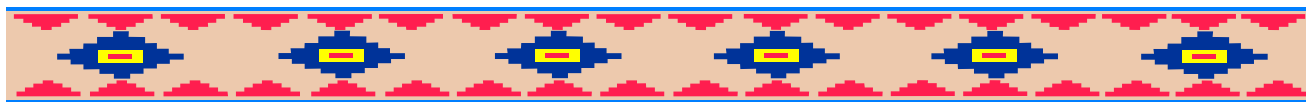
В процессе подготовки у специалиста по межкультурной коммуникации социокультурный компонент владения культурой может быть сформирован на нормативно-адаптивном уровне, что означает знание социокультурной рамки, того социокультурного контекста, в рамках которого должны анализироваться воспринимаемые в процессе межкультурной коммуникации элементы поведенческой культуры. Общеизвестно, что без знания соответствующих коннотаций, присутствующих в иностранном языке, невозможно полностью понять весь смысл, заложенный в том или ином высказывании. Кроме изучения иностранных языков существует другой аспект не меньшей важности - изучение своего родного языка и его истории.

Следует отметить, что в лингвистическом вузе обучаемые могут овладеть культурой только на первом уровне и не в полной мере – лишь опосредованно. Обучаемые не вступают в реальную межкультурную коммуникацию, поскольку отсутствует возможность реального общения с носителем другой культуры. Создаваемые в рамках учебного процесса языковые и культурные ситуации не могут быть приравнены к межкультурным явлениям, так как порождаются носителями одной и той же культуры.

Таким образом, иноязычные компетенции студента-лингвиста интегрируются в многоуровневую структуру культурно-языковой личности, формирование которой во многом обеспечивается за счет включения элементов культуры страны изучаемого языка в процесс обучения. Более эффективное формирование иноязычных компетенций студентов может быть обеспечено посредством реализации принципа междисциплинарности, модернизации содержания изучаемых предметов, выстраивания на базе дисциплин ФГОС единой системы подготовки специалистов по межкультурной коммуникации.

### Ссылки

1. Рубцова А.В. Осмысление концепта «культурно-языковая личность» с позиции продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании // Педагогическое мастерство: материалы междунар. заоч. науч. конф. — М.: Буки-Веди, 2012. — С. 290-293.
2. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: Дис. ... д. пед. наук:13.00.02. - М., 1994. - 475 с.
3. Егидес А.П. Психологическая коррекция конфликтного общения // Психол. журнал. - 1984, №5. - С. 52 - 62.
4. Карасик В.И. Субкатегориальный кластер темпоральности (к характеристике языковых концептов) // Концепты. Научные труды Центроконцепта. - Архангельск: Изд-во Поморск. гос. ун-та, 1997 с. 155.
5. Нахратова С.Ю. Проблема понимания: психолингвистический аспект // Структуры языкового сознания. - М., 1990. - С. 5-17.



**Кочетова Ирина Дмитриевна**  
кандидат педагогических. наук, доцент кафедры  
иностраннных языков, Хабаровская государственная  
академия экономики и права, г. Хабаровск

## **ВОСПИТАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КАК ОДИН ИЗ ПРИНЦИПОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** поликультурное образование, ответственность, социальная ответственность, многокультурная среда, высшее профессиональное образование.

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос поликультурного образования молодёжи в высших учебных заведениях. Автор связывает данный процесс с развитием духовно-нравственных качеств у студентов, в том числе социальной ответственности. В этой связи воспитании социально ответственной личности является одним из принципов поликультурного образования.

На современном этапе развития мирового сообщества происходит сближение и взаимодействие стран и народов. Человеческая цивилизация вошла в новую фазу развития, для которой характерны усиление интеграционных процессов и расширение межнационального сотрудничества. Обособленное существование народов и культур становится невозможным. В этих условиях закономерно проявляется большой интерес к поликультурному образованию.

Поликультурное образование стало предметом пристального изучения в 60-х гг. XX века в зарубежной науке как педагогическое решение урегулирования взаимоотношений представителей различных этнических культур в многонациональной социальной среде и получило широкое развитие и разнообразные трактовки в современной теории и практике образования многих стран мира. Значительный вклад в развитие идей поликультурного образования внесли Д. Бэнкс, С. Бэнкс, Д. Голлник, Р. Гарсия, К. Ирвин и др.

В российской педагогике доктрина поликультурного воспитания стала разрабатываться с 90-х гг. XX века. В настоящее время проведены специальные исследования по организации поликультурного воспитания в учреждениях образования различного уровня (А. Н. Джуринский, В. М. Ерёмкина, Ф. Н. Зиятдинова, И. И. Калачева, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Н. И. Сорочкина, Л. Л. Супрунова, С. Г. Тер-Минасова, А. Г. Ширин и др.)

Термин «поликультурное образование» рассматривается как приобщение подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культурам в целях духовного обогащения и как развитие планетарного сознания и формирования готовности молодежи к изменениям для жизни в многокультурной среде [7]. Поликультурное образование призвано обеспечить формирование представлений о многообразии культур в мире и своей стране; воспитывать позитивное, толерантное отношение к культурным различиям; развивать умения и навыки продуктивного взаимодействия с носителями других культур. Таким образом, поликультурное образование гармонично связывает в себе общечеловеческое, национальное и этнокультурное. В современных условиях именно поликультурное образование становится необходимым условием успешного развития каждого отдельно взятого народа и мирового сообщества в целом.

Принцип поликультурности в образовании О. В. Гукаленко рассматривает как педагогический норматив приобщения подрастающего поколения к этнической, общенациональной и мировой культуре в целях формирования готовности и умения жить в многокультурной и полиэтнической среде [3].

Поликультурность как процесс воспитания, по мнению российского исследователя О. В. Гукаленко, предполагает: признание общечеловеческих ценностей; возрождение прогрессивных этнокультурных и этнопедагогических традиций; утверждение этнических и правовых норм взаимодействия и непосредственного общения людей различных национальностей; соотнесение классической педагогики со средствами инновационной и этнопедагогики; формирование планетарного сознания, глобализма, уважительного отношения к правам всех людей; развитие наднационального мировоззрения, способов толерантного поведения; обеспечение взаимосвязи социальной, культурной и языковой ориентации в поликультурной среде.

Взаимосвязь образования и культуры, рассматриваемая в рамках культурологического подхода, и ориентированная на личность как наивысшую ценность, предполагает необходимость создания культуросообразной и культуuroобразующей образовательной системы, предоставляющей возможность успешной социализации личности в многокультурном мире. «Быть социализированным» – это значит быть сознательным и ответственным за все происходящее в этом мире, в бытии в целом» [5].

Проблема ответственности приобрела сегодня исключительную значимость в силу критического состояния современного мира. Какую бы сферу человеческой жизнедеятельности и реальных отношений – человека и природы, человека и человека – мы ни взяли, везде обнаруживается, что преодоление критического состояния (касается ли оно решения экологических или социальных проблем) зависит от людей, от их активных, целенаправленных и ответственных действий. Становится все более



очевидным, что происходит падение профессионализма у многих наших людей, занятых в различных сферах деятельности. Хотя в мире имеются объективно обусловленные и остро назревшие глобальные проблемы, возлагающие на человека определенную ответственность, но без активных действий прогрессивных сил они реализоваться не могут. «Это и показывает, что одно дело существование объективных отношений ответственной зависимости, а другое дело – формирование субъекта ответственных действий, призванного реализовать назревшие объективные потребности» [8].

Именно поэтому основная задача современного профессионального образования заключается в том, чтобы не только вооружить студентов глубокими профессиональными знаниями, но и развить в них чувство социальной ответственности за результаты своей деятельности.

Содержание образования при развитии социальной ответственности должно представлять собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем, т. е. способствовать формированию общекультурных компетенций студентов. Поэтому от вуза требуется снабдить будущих специалистов полным комплексом знаний о наиболее общих социально-экономических категориях, понятиях, законах, о сущности прав и обязанностей, ценностях, морали, нормах поведения, нравственности, допустимых и недопустимых социальных действиях.

Таким образом, высшее образование, отвечая требованиям времени, предъявляет повышенные требования не только к профессиональной компетентности выпускника, но и к его общей образованности. Культурологический подход расценивается как реализация гуманистической установки в понимании социальной функции человека (Е. В. Бондаревская, В. Л. Левченко, Н. С. Розов, Л. А. Степашко и др.). В контексте нашего исследования культура понимается как совокупность отношений людей между собой и к самим себе и выступает мерой ответственности в этих отношениях.

В контексте движения мировых общественных сил к поликультурному диалогу социальное познание всё в большей степени обращается к феномену нравственного потенциала, развивающегося открытого общества.

Совершенно справедливо процесс развития ответственности связывается с идеей духовности, нравственности личности. Личность должна подчиняться обществу настолько, насколько она подчиняется нравственному добру [11]. Согласно Н. А. Бердяеву, человек становится личностью лишь тогда, когда он научится нести «ответственность за самого себя, за то, чтобы состояться как личность, и за все, что происходит с другими людьми» [1, С. 178].

В этике ответственности не отрицаются такие ценности как справедливость, свободы, добро и зло, но ставится вопрос об ответственности человека за свое будущее: Человечество ответственно перед самим собой за все, от чего зависит его будущее, в том числе за неживую и живую природу. Принцип ответственности – это требование максимизации ответственности как интегральной ценности на все возможные перспективы – и временные (думай не только о сегодняшнем дне), и общечеловеческие (думай не только о себе и своих близких). Императив ответственности гласит: поступай так, чтобы

обеспечить благоприятное будущее тому целому, к которому ты принадлежишь. Существовая и обеспечивая свое будущее, люди должны руководствоваться ценностями, и если им позволяют ум и талант, то подлинно научными ценностями. Обогащение человека этическими знаниями – необходимый элемент в развитии социальной ответственности личности, так как только научные знания могут обеспечить благоприятное будущее человечеству, которое зависит от целенаправленных и ответственных действий человека.

Идея целостности человека как культурного существа является одной из важных в понимании социальной ответственности. Требования, выдвигаемые к современным специалистам с высшим образованием, предполагают наличие у них не только глубоких знаний, умений, навыков, но и высокого уровня культуры. Чем богаче сложившийся у индивида в процессе его приобщения к культуре состав потребностей, способностей и умений и чем более он человечен, то есть духовен, тем выше уровень его культуры. Такой специалист направляет свои знания, умения, навыки на решение задач устойчивого развития общества, страны, мирового сообщества в целом.

По мнению К. А. Шварцмана, современное общество нуждается в личности, которой «присущи активность, динамичность, умение быстро ориентироваться в сложных ситуациях, самостоятельность в принятии решений, чувство ответственности за выполняемую функцию», так как именно «человек, его мировоззрение... и уровень культуры» решает судьбу перестройки общества [12, С. 2, 15].

Сама социальная ответственность не имеет материально-вещественного содержания. Поэтому вне деятельности, вне субъекта этой деятельности социальная ответственность не существует. Субъективная сторона социальной ответственности (личность – общество) характеризует ответственность как важнейшее нравственное и социально-психологическое качество личности, отражающее отношение человека к действительности. Но существует и другая – объективная сторона социальной ответственности (общество - личность). В этом смысле социальная ответственность – это социальный механизм контроля, пользуясь которым, общество обеспечивает согласование личных и общественных интересов, направляет поведение людей в необходимое общественно-полезное русло.

Социальная ответственность органически включена во всю совокупность многообразных отношений личности и общества, во все сферы жизнедеятельности людей, во все формы общественного индивидуального сознания. В таком весьма сложном общественном явлении как социально ответственные действия личности специфически отражаются и объективные законы общественного развития, и общественные интересы, и субъективная активность личности, ее ценности, потребности, интересы и оценки.

Г. Гинкель считает, что образование и отчетливое осознание личной ответственности должны внести свой вклад в развитие общества, повысить уровень ответственности за осуществляемый личностью выбор [2].

Сказанное выше определяет актуальность поставленной нами проблемы развития социальной ответственности: детерминации поведения личности в обществе, слияние личностных и общественных интересов, побуждение к общественно полезной деятельности во всех сферах общественной жизни, максимальная самоотдача личности.

Ответственность не появляется сама по себе, она развивается, формируется и воспитывается [9]. Эту задачу призвано решить образование и воспитание.

К. Н. Вентцель считал, что хорошо продуманная система общественного устройства будет способствовать нравственному становлению нового человека, который преодолет барьеры тоталитарного мышления и станет ответственной личностью.

Современные условия развития нашей страны диктуют необходимость становления такого человека. Важным инструментом в выполнении данной задачи является поликультурное образование, цель которого заключается в воспитании граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей.

Как утверждают ученые, если не появится человек с новой нравственностью, если не возникает ноосфера как очеловеченная природа, если не будет выработана парадигма образования как образовывания человека, социума, Вселенной, то само существованием человечества может прекратиться. Неразумный и бездуховный человек смертельно опасен для всей земной жизни и для самого себя уже в силу обретения им постоянно растущего, оторванного от нравственности, гармонии и красоты окружающего мира человеческого знания и обнаружения в самом себе в результате эгоистического начала [10, С. 128].

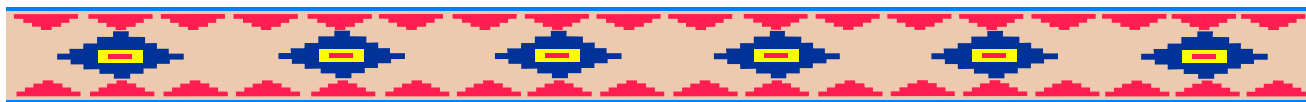
Так, Дж. Дьюи возражал против сведения социальной эффективности образования к прямому и квалифицированному исполнению служебных обязанностей, отмечая как главные ее составляющие определенные человеческие качества – разумное сочувствие, добрую волю, стремление сделать свой внутренне значимый опыт полезным и важным для других людей [4, С. 117 – 118].

При построении образовательного процесса, нацеленного на развитии ответственности, необходимо делать акцент на самостоятельность личности, в этой связи образование «призвано помочь человеку осознать свой внутренний мир и свое отношение с миром внешним, гармонизировать его личный и социальный интересы и активизировать на этой основе его сознательное самосозидание» [6, С. 5].

Высшая профессиональная школа предпринимает попытки создания новой образовательной способной обеспечить реальное взаимодействие специалистов в глобальном пространстве, включающее в себя конгломерат культур. Становление такой системы образования во многом зависит от создания условий для возможности такого взаимодействия, с одной стороны, и формирования таких качеств личности студентов, которые бы позволяли ему плодотворно жить и работать в условиях XXI века, с другой. Высшее образование нацелено на формирование духовно-нравственных качеств у студентов в т. ч. (социальной ответственности), уважению к историко-культурному наследию народов мира и своего народа, формированию толерантного отношения к другим народам, нациям, культурам. В этом смысле воспитание социальной ответственности является одним из принципов поликультурного образования.

## Ссылки

1. Бердяев, Н. А. О человеке, его свободе и духовности. – М.: МПСИ Флинта, 1999. – 312 с.
2. Гинкель, Г. Университет XXI века: задачи, проблемы, возможности и менеджмент // Вестник высшей школы. – 2008. – № 1. – С. 41 – 45.
3. Гукаленко, О. В. Поликультурное образование: теория и практика. – Ростов н/Д: Изд-во ГГПУ, 2003. – 510 с.
4. Дьюи, Дж. Демократия и образование. – М.: Педагогика– пресс, 2000. – С. 117 – 118.
5. Иваненков, С. П. Проблемы социализации человека в работах классиков буржуазной и современной западной философии // Credo. – 1997. – № 5. – С. 21 – 33.
6. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
7. Макаев, В. В. Малькова, З. А., Супрунова, Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – № 4. – с. 3-10.
8. Минкина, Н. А. Воспитание ответственностью. – М.: Высшая школа, 1990. – 216 с.
9. Пеньков, Е. М. Социальные нормы: управление, воспитание, поведение. – М.: Высшая школа, 1990. – 175 с.
10. Самойлов, В. А. Социально-экономические императивы реформирования образовательной системы России в рыночной экономике // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 2. – С. 237 – 242.
11. Соловьев, В. С. Оправдание добра: нравственная философия. – М.: Просвещение, 1996. – 479 с.
12. Шварцман, К. А. Теоретические проблемы этики. – М.: Высшая школа, 1977. – 144 с.



**Никитенко Виктор Николаевич**  
**доктор педагогических наук, профессор,**  
**Институт комплексного анализа региональных проблем**  
**Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Биробиджан**

## **ПОЛИЭТНИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО КАК СРЕДА ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ**

**Ключевые слова:** *воспитание, культура межэтнических отношений, полиэтническое сообщество.*

**Аннотация:** *автор представляет в статье концепцию воспитания культуры межэтнических отношений в полиэтническом сообществе. Даёт обоснование необходимости полиэтнической социальной среды для воспитания не только терпимых (толерантных) межличностных отношений, но и ассертивных межэтнических отношений.*

Для многонациональной России вопросы межэтнических взаимоотношений всегда были и остаются актуальными. В обществе они проявляются в разных соотношениях в формах симпатии или антипатии, эмпатии или безучастности, толерантности или ксенофобии. Социально одобряются культурные взаимоотношения различных этносов. Культура межэтнических отношений (КМО) включает в себя совокупность правил, норм общественного поведения, интериоризируемых социальными субъектами и выполняющих регулятивную функцию в направлении неагрессивного поведения людей разных национальностей по отношению друг к другу. В последние годы в России КМО в теории и практике часто сводится к так называемой толерантности, что нельзя считать оправданным. Заимствованное от латинского *tolerantia* это понятие обозначает не более чем терпимость, в то время как реальные отношения в полиэтнических сообществах россиян зачастую более чем терпимые. Так, к примеру, методом социологических опросов, проведённых на российском Дальнем Востоке сотрудниками лаборатории региональных социально-гуманитарных исследований Института комплексного анализа региональных проблем Дальневосточного отделения Российской академии наук, выявлено, что в молодёжные сообщества, как правило, входят представители различных

этносов, и они в большинстве своём относятся друг к другу заинтересованно, доброжелательно, дружелюбно, хотят больше знать о культуре, традициях и обычаях своего и других народов, иметь больше возможностей для публичного национального самовыражения и неудовлетворены тем, что для этого мало предоставляется таких возможностей в учреждениях образования и культуры.

Кроме того, большинство опрошенных отметили другие значимые для этнокультурного воспитания факты: 1) одобряют дружбу и семейные браки между людьми разных национальностей; 2) никогда не испытывали дискриминационных отношений в связи со своей национальностью; 3) никогда не испытывали неприязни, неудобств, напряжения или раздражения при общении с людьми других национальностей; 4) считают недопустимыми какие-либо ограничения по национальному признаку в праве проживания на территориях, на которых проживают сами.

Всё это свидетельствует о том, что в молодёжных полиэтнических сообществах преобладают межличностные отношения более чем терпимые, и на это следует опираться в воспитании КМО.

Опрос выявил и факты, проблемные для воспитания культуры межэтнических отношений: 1) многие наедине с собой редко задумываются или в кругу друзей и знакомых разговаривают о своей национальной принадлежности; 2) более половины отметили, что не придают значения повседневному общению с людьми иных национальностей.

Следовательно, фактически сложившиеся в молодёжной среде межэтнические отношения имеют достаточные предпосылки для воспитания КМО. Для этого педагогам образовательных учреждений различных типов и видов необходимо: 1) сделать предметом своего анализа национальные составы обучающихся, воспитанников и их семей, использовать возможности межэтнического общения для воспитания у них потребностей в асертивном взаимодействии с представителями различных национальностей; 2) создавать условия для наиболее полного публичного национального самовыражения представителей разных этносов, а не умалчивать об их национальной принадлежности (проводить круглые столы представителей разных национальностей, национальные дни семьи, фестивали этнических традиций и культуры, «малые ООН» в образовательных учреждениях и т. п.); 3) возродить деятельность детских клубов интернациональной дружбы (КИД), в которые входили бы представители имеющихся разноэтнических детских сообществ и которые осуществляли бы дистанционное взаимодействие со сверстниками национальных субъектов Российской Федерации и зарубежных стран; 4) организовывать общественные и трудовые дела детских и юношеских групп и бригад с разнонациональным составом воспитанников, учащихся и студентов [1].

Существенное влияние на воспитание КМО детей и взрослых оказывают регулярные фестивали национальных искусств и культуры. К примеру, в Еврейской автономной области сложились традиции систематического проведения фестивалей еврейской и славянской культуры. Последние с 2011 года трансформировались в фестивали «Русь многоликая» и приобщают население к культуре не только еврейского и

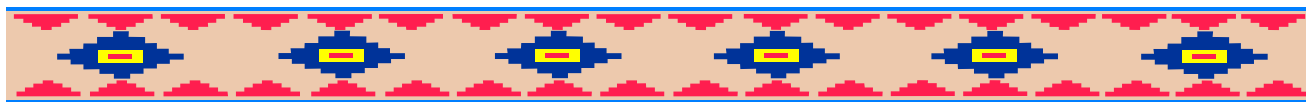
славянских, но и народов других национальностей. Фестивали активизируют участие в них семей разных национальностей, работу учреждений культуры и образования по организации межкультурного обмена [3]. Не случайно на территории Еврейской автономной области не отмечается экстремистских проявлений на национальной почве, а приезжающие в область гости всегда отмечают межнациональное согласие её жителей.

В одном из своих посланий Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В.В. Путин, формулируя в очередной раз приоритетные национальные задачи, призвал политиков, государственных служащих и всех граждан в своей деятельности «опираться на базовые морально-нравственные ценности, выработанные народом России за более чем тысячелетнюю свою историю» [2]. Одной из таких ценностей является мирное сосуществование народов разных национальностей. И потребность в таком сосуществовании может родиться и рождается в сознании и чувствах людей не иначе, как в воспитании на основе умело организованного и систематического межнационального общения. Разумеется, что такое общение реально возможно лишь в полиэтнической среде.

Полиэтническая социальная среда уникальна с точки зрения её возможностей для формирования культуры межэтнических отношений, и эти возможности требуются сполна использовать.

## **Ссылки**

1. Никитенко В.Н. Воспитательный потенциал молодёжных полиэтнических сообществ. Монография. – Биробиджан: ИКАРП ДВО РАН, БФ АмГУ, 2012. 110 с.
2. Послание Федеральному Собранию Российской Федерации Президента России Владимира Путина // "Российская газета" (Федеральный выпуск) N4353 от 27 апреля 2007 г.
3. Файн Т.А. Национальная школа – фактор гармонизации межнациональных отношений в ЕАО // Педагогика. – 2000. № 4. – С. 106-108.



## ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Бугаева Ая Петровна**

**кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального  
образования, Северо-Восточный федеральный  
университет им. М.К. Аммосова, г. Якутск**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕРОССИЙСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Ключевые слова:** этнокультурная идентичность, общероссийская идентичность, нравственные ценности, Отечество, Родина, патриотизм, гражданин, менталитет, воспитывающая функция образования.

**Аннотация:** Данная статья посвящена проблеме формирования российской идентичности младших школьников в современных социокультурных условиях. Особое внимание уделяется приобщению к национально - культурным ценностям, нравственному идеалу русского народа средствами усиления воспитывающей функции предмета русский язык.

Деструктивные социальные явления, разрушившие ментальные черты населения многонациональной России нельзя отнести только к последним десятилетиям. В настоящее время мы наблюдаем картину, когда общество «зависло» между распавшейся советской и еще не сложившейся общероссийской цивилизационной идентичностью. В связи с этим, В.В. Путин подчеркнул, что «духовное единство нашего народа и объединяющие нас ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая стабильность... Общество лишь тогда способно решать и ставить масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров».



Самоотождествление с ролью гражданина России – очень распространенная «я - идентификация». Она говорит о весьма высокой степени внутренней интегрированности общества и возможности формирования в обозримой перспективе гражданской нации. Хотя оказалось не все так просто обстоит с коллективной идентичностью. По данным Института социологии РАН, в категории «Мы – идентичность» часто отождествляют себя с россиянами 35% респондентов, 50% - иногда, 15% имеют отрицательную гражданскую идентичность. Более половины наших соотечественников не ощущают себя гражданами своей страны постоянно, а каждый шестой – практически не относит себя к россиянам [4].

В России понятие «российский народ» («россияне») родилось во времена Петра I и М.В. Ломоносова и утверждалось выдающимися деятелями начиная от Н.М. Карамзина с появлением его книги «История государства Российского». Он был первым, кто на рубеже XVIII-XIX вв., выделил, что самое главное в русской культуре наступающего XIX в. будут усилия по решению проблемы ее национальной идентичности. Для Н.М. Карамзина быть россиянином означало, прежде всего, чувствовать глубокую связь с Отечеством и быть «совершеннейшим гражданином».

Исследование развития отечественной педагогической мысли о воспитании подрастающих поколений позволяют выделить в качестве ведущих «идеало-сообразных» общероссийских цивилизационных ценностей идеи патриотизма (воспитание «истинного сына Отечества»). Главными отличительными качествами Сына Отечества в русской философско-педагогической мысли выделены: глубокая любовь к Родине, каждодневное служение на благо и силу Отечества (Ушинский К.Д.), просвещенный ум, добронравие, человеколюбие, трудолюбие, достоинство, готовность к защите Отечества. Доминантой воззрений отечественных просветителей на проблему воспитания патриота являлась философия «сердце», которая предполагала возвращение добродетельного, гуманного человека. Формирование доброго сердца является ядром духовно-нравственного развития как центра эмоционально-мотивационной сферы и источник духовной жизни.

В нашем понимании Россия рассматривается, прежде всего, как Отечество, федеративное государство, многонациональное содружество народов, особая евразийская цивилизация. Общероссийская идентичность способствует формированию истинного россиянина - Сына Отечества, «совершеннейшего гражданина», который чувствует глубокую любовь к стране. С младшего школьного возраста необходимо заложить в маленьком человеке чувство единения с родной природой, вызвать интерес к истории предков, родной земле, где родился, пробудить глубокую привязанность к родной Якутии – Родине, любовь к нашей великой стране России – Отечеству. Как писал Д.С. Лихачев: «Любовь к родному краю, к родной культуре, к родной речи – начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно, расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране, к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, к человеческой культуре» [3]. Одной из главных задач в современных социокультурных условиях является – «становление в юной душе патриотической сердцевины» (В.А. Сухомлинский), укрепление веры в добро и справедливость, стремление обеспечить благополучие и

процветание России, ответственность за свою Родину и Отечество перед будущими поколениями.

Российская идентичность изначально отличалась «всемирной отзывчивостью» (Ф.М. Достоевский), открытостью к иным культурам, «ориентацией на общность при уважении к различиям» (1). Формирование общероссийской идентичности предполагает, прежде всего, усвоение русской культуры как доминирующей на базе которой формировалась «семья народов» (В.С. Соловьев), «союз народов» (Г.П. Федотов), единый «живой организм, не подлежащий произвольному расчленению» (И.А. Ильин), «особая многонародная нация» (И.А. Ильин). Как справедливо отмечает Л.А. Степашко: «Русская культура, хранительница «духовных сокровищ тысячелетий русской истории», оценивается и как «духовная цивилизация», противостоящая рационализму и прагматизму, бездуховности современной массовой культуры» [5, с.89].

С нашей позиции духовно-нравственная система образования младших школьников ориентируется на воспитание «корневого человека», укорененного в свой род, в национальную культуру, в генеалогию предков (П.А.Флоренский), человека представителя уникальной евразийской цивилизации - экологического человека, человека-гуманиста, человеческого человека живущего в гармонии с собой и окружающим миром. Включенность в полноту бытия происходит через освоение национальных традиций, традиций общероссийской цивилизации с учетом глобалистических тенденций, происходящих в современном мире. Мы основываемся на требованиях к модели человека третьего тысячелетия, согласно которым культурный человек должен обладать планетарным мышлением, владеть комплексным знанием, быть готовым к расширению своего сознания, жить в высокотехнологичном конкурентном мире, иметь целостный подход к пониманию жизни, а самое главное быть духовным. Воспитание подрастающего поколения должно строиться в духе, объединяющем народы Российской Федерации, отраженное в понятии «общероссийская цивилизация» с единой исторической общностью, понимаемой как общность судеб страны и народов в радостях и бедах, как результат пройденного «содружеством народов» исторического пути на его жизненном пространстве, образуя историческую память, его традиции и совместную устремленность в будущее.

Образование в современных социокультурных условиях призвано вооружить подрастающие поколения не только современным научным мировоззрением, компетентностью, но и передать ребенку духовно-нравственные, ценностные основания бытия. О приоритете воспитания над обучением («обучающее воспитание») подчеркивали видные русские философы: И.А. Ильин писал «образование без воспитания есть дело ложное и опасное...», В.В. Зеньковский утверждал, что «основная нить педагогического процесса лежит на путях воспитания». Автор культурно-исторической концепции Л.С. Выготский подчеркивал: «Воспитать человека интеллектуально, не воспитав его нравственно, значит вырастить угрозу для общества». С точки зрения К.Д. Ушинского, основой образования человека является непосредственно нравственное воспитание: «Влияние нравственности составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познанием». Не случайно в рамках ФГОСа

второго поколения школа рассматривается как фундамент гражданского общества. В новом стандарте главнейшим документом является «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», возрождая понятие национального воспитательного идеала, целью образования является – воспитание ответственного, инициативного, компетентного гражданина России [2].

Одним из основных условий формирования общероссийской идентичности является усиление воспитывающей функции образования на основе ценностно-смысловой ориентации содержания на этнокультурные и общероссийские, общечеловеческие ценности, включение в содержание учебных предметов в начальной школе заданий, текстов, задач, дидактического материала, подбор художественных произведений, использование народного фольклора, игр, краеведческих данных, исторических и справочно-энциклопедических сведений.

Огромное значение для духовно-нравственного развития младших школьников имеет направленность содержания учебных предметов на воспитание гражданина и патриота своего Отечества - России:

- воспитание любви к своей Родине, раскрытие ее культурных, исторических, географических особенностей, отражение ключевых дат и событий жизни страны, биографических событий из жизни исторических лиц;

- воспитание уважения к историческому прошлому и культурному наследию своей Родины (древнейшие города России, история их возникновения (Древний Киев, Великий Новгород, Москва, Санкт-Петербург и др.); знание важных событий из жизни Российского государства (принятие христианства, монголо-татарское иго, Куликовская битва, борьба с немецкими и шведскими рыцарями, покорение Сибири, Северная война, война 1812 г., война 1941-45 гг.);

- воспитание чувства гордости за достижения науки и техники.

Мы в своей статье раскроем воспитывающие возможности учебного предмета русский язык. Данный предмет может при правильном подходе выступить мощным средством приобщения к общероссийской цивилизации.

Целевой компонент в нашей работе содержит следующие ценностные отношения в процессе изучения данного учебного предмета:

1. Воспитание бережного и вдумчивого отношения к русскому языку, слову: «В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубинных сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости...» [6].

2. Уважительное отношение к русскому народу и понимание его роли в становлении и развитии российской государственности, к русскому языку как важнейшему средству межнационального и межгосударственного общения;

3. Приобщение к национально - культурным ценностям, нравственному идеалу русского народа.

4. Формирование языковой личности, совершенствование коммуникативно-речевых умений с выходом в широкую сферу мира общения (внешнего с внутренним, реального с идеальным).

Содержание учебного предмета «русский язык» было выстроено в работе на широкой культурологической основе, что обеспечивалось интегрированием культурных полей: этического, исторического, природоведческого, фольклорного, религиоведческого, а связующим элементом выступал текст. Именно текст является основным методическим средством, который служит основой создания не только обучающей, но и развивающей речевой среды. Правильное использование текста обеспечивает решение таких важных проблем, как приобщение учащихся к духовному богатству и красоте родного языка, формирование духовно-нравственной личности, осознающей необходимость своего культурно-речевого совершенствования.

В нашем исследовании необходимо было выработать отношение к русскому языку как национально-культурному явлению. Через содержание данного курса формировали представления об общении, слове, речи, языке. Дети должны понять, что язык «живой» и изменения в экономической и социальной структуре, изменение образа жизни людей – носителей языка, контакты с другими народами – это все отражается на нем. В опытно-экспериментальной работе были выделены следующие направления:

1. Осознание уникальности и социальной значимости языка. Язык - средство общения и форма передачи информации, средство хранения и усвоения знаний, часть культуры народа. Речевое общение. Единицы речи. Виды речевой деятельности. Речь устная и речь письменная.

2. Коммуникативная функция языка. Полноценное овладение языком как средством общения.

3. О языке как общественном явлении и развивающейся системе. Общеславянское происхождение, восточнославянская языковая общность, собственно русские, заимствованные и интернациональные слова. Этимологический анализ слов, фразеологических оборотов, знакомство с архаизмами, историзмами. Роль морфем как носителей значения слова.

4. Язык как культурно - эстетическое явление. Прямое и переносное значение слов. Однозначные и многозначные слова. Изобразительно - выразительные средства языка: фонетические (аллитерация, ассонанс); лексические (антонимы, синонимы, омонимы, гипербола, метафора). Раскрытие «крылатых выражений», освоение постоянных эпитетов. Стилистические и жанровые особенности текстов. Выразительность речи и слова.

5. Культура речи и речевого поведения. Усвоение норм речевого этикета, изучение слов вежливости. Формирование представлений о культуре речи. Раскрытие первоначального смысла понятий добро, зло, любовь, спасибо, здравствуйте, красота и др. Традиции общения со старшими, младшими; приветствия и благопожелания, извинения, благодарность и просьба, традиции гостеприимства, семейные традиции.

Интересными открытиями для детей в понимании глубокой мудрости русского народа выразилось в истолковании социально-этических понятий, этикетных выражений, коннотативной лексики через установление исходной предметной отнесенности словесных значений («добрый» как «совершенный», «искренний» - «искра» в сердце, «простодушный» как «просторный» и чистый в душе и т.д.).

С целью складывания исторического образа Отечества изучались устаревшие слова. Использовали задания: замените устаревшие слова на современные: благая весть - ... (добрая весть), канун - ... (день перед праздником), не знобите - ... (не морозьте), предок - ... (древний предшественник по роду), снедь - ... (пища, еда), тын - ... (забор, плетень).

Изучая происхождение заимствованных слов, дети погружаются в определенную историческую эпоху. Например, младшие школьники узнают, что в период с IX по XI в. значительными были заимствования из греческого языка. Дети знакомятся с великими историческими именами России – крестителем Древней Руси князем Владимиром и князем Ярославом Мудрым. Погружаясь в данную эпоху, младшие школьники открывают для себя, что культурная Европа в ту пору олицетворялась для Руси в Греческой империи, поэтому именно через контакт с Византией – самой образованной в те времена державы перешли к нам как понятия юридические и государственные, так и начала умственной и литературной деятельности. Принятие христианства в 988 г. было переворотом, обновившим Русь и указавшим историческую дорогу. Неслучайно много слов относятся из области религии: анафема, ангел, архиепископ, демон, митрополит, клирос, лампада, икона, протоиерей, пономарь. Первыми учителями во время правления князя Владимира были греки. Так, в русский язык вошли научные термины: математика, философия, история, грамматика. Дело Владимира продолжил Ярослав, основавший первую библиотеку на Руси, а также при нем началось летописание.

Очень важным в нашей работе было «укоренение» младших школьников в их ценностном отношении к малой родине. Составляющими содержания национально-регионального компонента предмета русский язык явились:

1. Включение словосочетаний, предложений и текстов, тематически ориентированных на природно-географические, этнографические, исторические и культурные особенности региона;

2. Использование в учебном процессе произведений, как российских писателей, художников, музыкантов, так и известных произведений земляков - якутян;

3. Включение языкового материала: слова и фразеологизмы, семантика и этимология которых отражают миропонимание и мироощущение жителей местности, историческую ономастику и микротопонику региона, живую речь и фольклор, языковые особенности произведений местных писателей, поэтов, журналистов, ученых и т.п.

Например, дети, знакомясь с творчеством народного поэта республики Саха (Якутия) С.П. Даниловым открывают, что своеобразной визитной карточкой поэта, выпелом, лирическим гербом стало стихотворение «Мой русский язык».

Я ко всем наукам ключ имею,  
Я со всей Вселенною знаком –  
Это потому, что я владею  
Русским всеохватным языком.

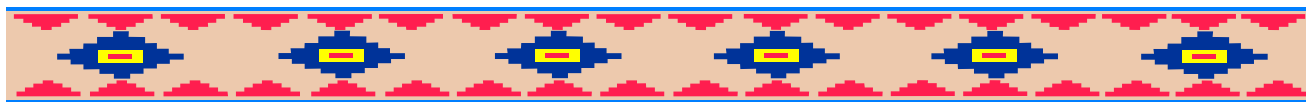
Дети усваивают, с каким уважением, душевной силой пронизаны строки, какое огромное значение придавал поэт хорошему знанию русского языка. Стихотворение

якутского поэта не однажды упоминается в российских вузовских учебниках, хрестоматиях, в антологии.

Таким образом, усиление воспитывающей функции учебных предметов в начальной школе может способствовать формированию общероссийской идентичности младших школьников. Данный принцип предполагает включение в содержание образования – в качестве ведущих российских цивилизационных ценностей – идеи патриотизма, которая органически сочетается с глубоким уважением к культуре других народов, со способностью «переимчивости» их духовного опыта; идеи сопричастности к истории и настоящему Родины, ответственности за ее судьбу, идеи сохранения и передачи лучших черт национального характера.

### **Ссылки**

1. Волков Ю. Идеология гуманизма и становление российской идентичности // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – №2. – С.9.
2. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2010. – С. 17.
3. Лихачев Д.С. Размышления о русской истории // Русская культура. – М., 2000.
4. Российский статистический ежегодник. 2007 г. М.: Росстат, 2007.
5. Степашко Л.А. Философия образования: онтологические, аксиологические, антропологические основания: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, - 248 с.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. [Текст]: / К.Д. Ушинский. – Т. 1. – СПб.: 1909. – 576 с.



**Самохвалова Светлана Юрьевна**  
**Кандидат педагогических наук, доцент кафедры**  
**педагогики, Южный федеральный университет**  
**г. Ростов-на-Дону**

**Руденко Галина Леонидовна**  
**Старший преподаватель, Южный федеральный университет**  
**г. Ростов-на-Дону**

## **СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ И ГРАЖДАНСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** *социокультурная практика, гражданская ответственность, практическое обучение, опережающее образование, поликультурное образование.*

**Аннотация:** *Практическое обучение, рассматриваемое не только как предметные задания, но и, главным образом, как общественно-значимая деятельность студентов, направленная на решение посильных социокультурных проблем, выдвигаемых конкретными учреждениями и общественными организациями, и отвечающая профессионально-личностным задачам студента, представляется нам эффективным методом освоения студентами способности к интеркультурной коммуникации и межнациональному общению, как центральных целевых установок поликультурного образования. Проектирование собственной деятельности в открытом социальном пространстве создает прецедент для того, чтобы студент обретал целостную идентичность, укреплял гражданскую ответственность, имел опыт анализа и реализации диалога культур, вел в социуме просветительскую деятельность, снижал социальную напряженность, вносил в теоретическое обучение актуальные вопросы практики, совершенствовал умение жить в многокультурной этнической среде и развивал национальное самосознание.*

Актуальность проблемы развития поликультурного образования в Южном регионе сохраняется уже на протяжении более чем двадцати лет. Связано это, в первую очередь, с тем, что на территории Ростовской области проживают граждане сорока шести национальностей. Изучению взаимоотношений, уровня культуры общения, особенностей и условий организации учебно-воспитательного процесса был посвящен целый ряд исследований, проводившихся в Научной школе академика Бондаревской Е.В. Поликультурное образование здесь рассматривается, как процесс освоения школьниками и студентами этнической, общенациональной и мировой культуры в целях духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде. (1.26). Основанием для миролюбивого отношения и искреннего уважения человека к другим религиозно-этническим культурам в такой среде служит любовь и знание всего того, что относится к родному отечеству: родной язык, литература, история, география, статистика, политические отношения, финансовое положение и т.д. Поэтому целью поликультурного образования является «формирование человека культуры, творческой личности, способной к эффективной жизнедеятельности в многонациональной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения других культур» (1.26).

Выработанные теоретические положения позволяют конкретизировать задачи поликультурного образования:

- глубокое и всестороннее овладение обучающимися культурой собственного народа, являющееся непременным условием интеграции в другие культуры;
- формирование представлений о многообразии культур мире и России, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, обеспечивающим прогресс человечества и условия для самореализации личности;
- создание предпосылок для интеграции обучающихся в культуру других народов;
- воспитание учащихся в духе миролюбия, терпимости, гуманного межнационального общения;
- развитие умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур.» (1.26-27)

Из представленных выше задач следует, что реализация поликультурного образования в высшей школе в огромной степени зависит от того, смогут ли студенты в ходе вузовского обучения обрести не только знания, но и опыт сохранения и преумножения самобытности, культурных ценностей и традиций своего народа, опыт сотрудничества и межнационального взаимодействия. Традиционно выполнение этого условия осуществлялось в вузе посредством проведения тематических встреч, конференций, дискуссий, дебатов и деловых игр. Однако в современной социокультурной и образовательной ситуации этих форм и методов явно недостаточно как минимум по трем причинам. Коротко их можно охарактеризовать так: динамичность социально-политических процессов, прагматичность студенчества и модернизация высшего профессионального образования. Тщательный анализ указанных причин показал, что развитие поликультурного образования в высшей школе неразрывно связано с необходимостью усиления практической составляющей образования, с увеличением



количества практик, связанных с выходом студента на всех этапах обучения в широкий социум. При этом направленность практической деятельности студента должна носить социальный, просветительский и культурный характер, гармонично сочетающийся с теми профессиональными и личностными задачами, которые ставит перед собой каждый студент на конкретных этапах своего образовательного маршрута.

Обобщая сказанное, можно сказать, что предполагаемая деятельность студента в широком социальном пространстве будет формировать и укреплять его гражданскую позицию. Позицию, которая позволяет сохранять национальное достоинство и уважать культуру других народов во благо всех проживающих на единой территории нашего государства. Обнаружив одно из условий развития поликультурного образования, авторами статьи была сформулирована проблема эффективности практического обучения в вузе.

На первом этапе для ее разрешения было пересмотрено традиционно сложившееся представление о практике, как о тренировке, упражнениях и заданиях, оттачивающих те или иные навыки. Первым, кто обратил внимание на пагубное влияние такого редуцированного видения определения практики, был выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн. Основываясь на субъектно-деятельностном подходе, он доказал, что процесс выработки навыков, привычно называемый практикой, является только частью целостной практической деятельности, ее первым способом усвоения знаний. Второй, неотъемлемой и связанной с первой, частью является, по словам С.Л. Рубинштейна, «общественная практика», которая реализуется на завершающем этапе процесса обучения. В ходе общественной практики субъект включает знания в жизненный контекст, в котором они обретают иные качества, и сосредотачивает свое внимание не на способах и схеме выполнения деятельности, а на результате, за который предусматривается большая мера ответственности, и в связи с этим, особая личностная установка. Основаниями для такой установки является понимание студентом того, что выполняемая им курсовая, дипломная или свободно избираемая проектная работа (деятельность), осуществляемая в рамках изучаемой дисциплины, является социальным заказом конкретного учреждения или общественной организации, с которой вуз заключил договор о сотрудничестве; что его труд не будет использован на кафедре в качестве черновиков и не будет пылиться на полках; что его знания, пусть еще не полные, уже востребованы в социуме, и он как полноправный гражданин участвует в социальном развитии. В процессе такого способа практического усвоения знаний, как общественная практика, у обучающегося пробуждается опосредованный интерес к предмету обучения, появляется желание проявить свои способности, испытать силы. Все это мотивирует его мыслительные процессы, включает действенное или практическое мышление, вызывает дополнительные требования к самому себе. Результатом такой деятельности, протекающей на завершающем этапе усвоения знаний, становится приближение субъекта к подлинному мастерству в какой-либо деятельности и к достижению поставленной цели.

Таким образом, по определению С.Л. Рубинштейна, практика - это способ усвоения учебного материала, который в структуре процесса прочного усвоения знаний следует за процессом выработки навыков и предполагает достижение обучающимся практически

значимой цели, связанной не с закреплением знаний, а с разрешением определенной проблемы, с достижением конкретной общественно значимой цели.

Не менее очевидным, является и то, что традиционное представление о практическом обучении разрушает баланс в мотивационном пространстве личности, заключающийся в перевесе личностных и индивидуальных мотивов и полном отсутствии социальной и культурной мотивации. В результате этого студент, желающий знать свою и мировую культуру, продуктивно взаимодействовать в интеркультуре и мирно со-развиваться, не в состоянии достичь целостной культурной идентификации, а значит остается способным к миролюбивым отношениям только до того момента, пока у него имеется личностная заинтересованность в продуктивном взаимодействии с представителями других народностей и культур.

На втором этапе в ходе многолетней теоретической, практической и экспериментальной работы авторов статьи были разработаны методологические основы (3.) и технология организации практической деятельности студентов (4). Сущность интегральной методологии, и ее основное отличие от всех тех подходов, которые в педагогике определяются как интегративные и интегральные, состоит в том, что она не эклектически объединяет ранее созданные подходы, теории и концепции, а структурирует и систематизирует их по признаку принадлежности к одному из четырех аспектов сознания человека. Аспектов, которые во взаимосвязи и взаимообусловленности постоянно присутствуют в человеке и реализуются им в системе практического обучения в высшей школе:

1. «Я» - внутреннее, индивидуальное, проявляющееся в духовном намерении.
2. «Я» – внешнее индивидуальное, проявляющееся в нравственном поведении и поступке.
3. «Я» – внешнее, коллективное, проявляющееся в социальной деятельности.
4. «Я» – внутреннее коллективное, проявляющееся в культурном творчестве.

Применение интегральной методологии позволило описать и систематизировать все виды практик, объяснить связи и отношения, установить характер их взаимодействия и закономерности развития на основе соответствующих четырех групп принципов:

1. Методологические принципы, позволяющие изучать внутреннее индивидуальное «Я» человека, проявляющееся в духовных интенциях
2. Методологические принципы, позволяющие изучать внешнее индивидуальное «Я» человека, проявляющееся в морально-нравственном поведении.
3. Методологические принципы, позволяющие изучать внешнее, коллективное «Я» человека, проявляющееся в социальной деятельности.
4. Методологические принципы, позволяющие изучать внутреннее коллективное «Я» человека, проявляющееся в культурном творчестве.

Предложенная в интегральной методологии систематизация принципов позволила установить отсутствующие на тот момент в системе практического обучения виды практик и выявить их сущность. Ими оказались социокультурные, просветительские и организационные практики, которые были определены, нами как самоорганизуемая социально-ориентированная практическая деятельность студентов, нацеленная на

развитие преимущественно общекультурных и общепрофессиональных компетенций, и реализуемая в процессе изучения дисциплин общепрофессионального блока в контексте контролируемой самостоятельной работы студента. Процесс организации социокультурной, культурно-просветительской и организационной практики представляет собой самостоятельную, смыслопорождающую, событийную, проектную деятельность студентов, направленную на развитие субъектного опыта и формирование целостной идентичности в ходе разрешения конкретной социокультурной проблемы, которая выявлена студентом во внутренней среде вуза (группы, курса, факультета, вуза) или во внешнем пространстве высшего учебного заведения, развивающегося в условиях социального партнерства и безвозмездного сотрудничества.

Коротко характеризуя сущность нововведений, необходимо отметить, что во время проведения эксперимента практическое обучение в высшей школе рассматривалось в системе непрерывной практики, включающей не только традиционные инвариантные виды научно-исследовательской, профессиональной и познавательной практики, но и новые вариативные виды практики: социокультурную, культурно-просветительскую и организационную практику. Узловыми моментами предпринятой деятельности можно считать найденные ответы на центральные вопросы исследования: как увеличить воспитательный потенциал практической деятельности в вузе, каким образом компенсировать недостаточное количество разнообразной самостоятельной свободной деятельности студентов, как придать практике непрерывный и целостный характер, каковы механизмы реализации студенческих инициатив в среде вуза и в открытом образовательном пространстве вуза - в контексте многообразных связей и отношений с учреждениями, фондами, организациями и обществами; как преобразовать социальную адаптацию, культурную идентификацию и профессиональное саморазвитие студентов в постоянный и последовательный процесс и др. В процессе исследования были разработаны такие актуальные понятия как: смыслопорождающий образовательный процесс, индивидуальный маршрут студента, студенческий портфель и резюме выпускника, самозадание и социокультурный проект, личностное событие, методика педагогического взаимодействия, движущие силы воспитания, синтез воспитания и обучения в современной образовательном процессе высшей школы.

На третьем этапе проводилась апробация результатов исследования. Основанием для введения технологии организации эффективного практического обучения в образовательный процесс вуза послужили ФГОС ВПО третьего поколения, утвержденные в конце 2010 года. Согласно новым стандартам социо-культурные и культурно-просветительские практики были введены в содержание образования и определены как обязательные, контролируемые компоненты учебно-воспитательного процесса.

В результате введения указанных вариативных видов практики студенчество получило возможность: шаг за шагом приближаться к подлинному мастерству; глубже осознавать персональную ответственность за совершаемую деятельность; формировать особую субъектно-индивидуальную (термин Г.С. Батищева) установку, позволяющую устанавливать взаимосвязи между личностным успехом и социокультурным развитием своего народа; взаимодействовать и выбирать достойные человеческие и

профессиональные образцы и идеалы для подражания, находить в современной жизни культурно, социально и профессионально заданные формы жизнедеятельности; отрабатывать умения: контролировать, критически оценивать, рефлексировать, мотивировать, обнаруживать скрытые противоречия, отстаивать свою независимость от внешних воздействий, выбирать нравственные ориентиры и соотносить их с общечеловеческими ценностями, порождать систему личностных смыслов, выводить себя из состояния возможностей в состояние действительности, создавать условия для проявления своего «Я», переходить из режима приспособления в режим регуляции, управления и развития своей мыслительной и практической деятельности, определять свое поведение, как личностное отношение к жизненным и профессиональным целям.

В ходе реализации вариативных видов практик наметились позитивные изменения в интенсивности работы студентов по развитию общекультурных и общепрофессиональных компетенций; в освоении обучающимися методов и средств самообразовательной и саморазвивающей деятельности; в распространении опыта формирования студентами индивидуальной образовательной траектории и накоплении портфолио для официального формирования резюме выпускника; в повышении духовного и нравственного уровня студентов посредством возвращения воспитанию контролирующе-оценивающей функции. Студенты более активно участвовали в организованной многообразной социальной и культурной жизни вуза, района, города, страны, повышали престиж своего учебного заведения, опосредовано проводили профориентационную работу в социуме.

Итак, если мы говорим, что в контексте новых стандартов студент должен быть компетентным специалистом в области межнационального общения и поликультурной коммуникации, значит, мы автоматически признаем его право на практическое воплощение, знаний и умений, в открытом социуме.

### Ссылки

1. Бондаревская Е.В., Гукаленко О.В. Педагогические основы межкультурного общения Учебное пособие. – Тирасполь, 2000
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989.
3. Самохвалова С.Ю. Стратегии развития гуманитарных практик студентов высшей школы. - Ростов-на-Дону 2010.
4. Самохвалова С.Ю. Социокультурная и просветительская практика студентов в высшем профессиональном образовании: технология организации. - Ростов-на-Дону 2012.



**Синякова Марина Геннадьевна**  
кандидат педагогических наук, доцент, директор  
Института кадрового развития и менеджмента, Уральский  
государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

**РАЗВИТИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА  
МЕГАПОЛИСА ДЛЯ АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ  
(на примере г. Екатеринбург)**

**Ключевые слова:** Тенденции миграционных процессов в регионе; образовательное пространство; поликультурное образование; ценности поликультурного образовательного пространства; содержание поликультурного образования; толерантность; профессиональная компетентности в области поликультурного образования школьников.

**Аннотация:** Развитие миграционных процессов в России рождает комплекс социально-экономических и правовых проблем, что заставляет искать оптимальные пути адаптации приезжающих и формирования у них российского сознания. В статье представлен опыт развития поликультурного образовательного пространства г. Екатеринбурга, связанного с целенаправленным созданием условий по информационно-аналитическому, научно-методическому, организационному и кадровому сопровождению социокультурной адаптации мигрантов школьного возраста.

Кардинальные политические и социально-экономические изменения в России и странах ближнего зарубежья привели к стремительному росту миграционной подвижности населения. При этом переориентация за последнее десятилетие основных миграционных потоков на Россию породило множество проблем экономического, правового и социокультурного характера.

До недавнего времени в России поселялись семьи, изначально ориентированные на русскую культуру; происходило воссоединение разрозненных частей русской диаспоры с

культурой метрополии. Однако доля таких переселенцев по данным ФМС оказалась незначительной [5].

Вместе с тем ежегодно возрастает доля въезжающих в Россию и не говорящих по-русски мигрантов из Средней Азии и Кавказа. С 2008 года, например, на территории Свердловской области ежегодно состоят на миграционном учете более 250 000 иностранных граждан и лиц без гражданства. Из общего числа поставленных на миграционный учет граждане стран СНГ составляют около 80%, в том числе: граждане Азербайджана – 5-6%; Казахстана – 7-8%; Кыргызстана – 11-12%; Таджикистана – более 26 %; Узбекистана – 20-22%. Растет приток иммигрантов и из Юго-Восточной Азии, очень далеких от наших социокультурных традиций.

Процессы трудовой миграции Свердловской области с 2008 году выявили новую тенденцию: граждане дальнего зарубежья (Вьетнам и Китай) стали вытеснять с определенного рынка занятости граждан ближнего зарубежья. В основном, это стало происходить в тех сферах трудовой занятости, где привлекаются неквалифицированные работники и не требуется знание русского языка, например в овощеводстве [5]. Таким образом, в близком соседстве оказываются очень разные этнические группы, которые отличаются друг от друга не только материальными и социальными условиями, но и находятся на разных этапах культурно-исторического развития.

В этой связи в условиях усиления миграционных потоков роль образования становится еще более значимой. Опыт показывает, что именно в процессе совместного образования и воспитания детей создается реальная возможность сблизить культуру государство-образующего автохтонного (коренного для данной территории) этнического большинства населения с культурой других этносов и иммигрантов, лишить этот процесс болезненных аспектов, сделать его желаемым и взаимообогащающим [3].

Поиски эффективных способов социокультурной адаптации мигрантов посредством образования ведутся как в России, так и в других странах.

Особенно интересен опыт таких европейских государств, как Германия и Франция, постоянно испытывающих серьезный иммиграционный прессинг. Иностранцы рабочие в странах Европы живут подолгу. Число рождаемости у иммигрантов выше, чем у коренного европейского населения, потому растет и число детей из семей иммигрантов и относительно, и абсолютно. Социальная адаптация таких детей в условиях образования вызывает немало сложностей. Для этих детей проводятся дополнительные занятия, создаются специальные коррекционные классы. Вместе с тем учебные и дидактические материалы для обучения европейцы вынуждены заимствовать в других странах, поскольку своих разработок у них нет. При этом проявляются постоянные противоречия: необходимо приобщать иммигрантов к культуре той страны, где они сейчас живут, и вместе с тем необходимо создать условия для сохранения ими родной национальной культуры. Анализ опыта работы, показывает, что эти страны в своё время отказались от идеи создания специализированных национальных школ, так как заметили, что от этого снижается эффективность процесса интеграции детей-мигрантов в социально-культурное пространство новой страны: дети-мигранты выводятся из зоны активного общения и контактов с местным населением, теряют практику языковой коммуникации.

В поиск эффективных методов и способов социокультурной адаптации включились педагоги и руководители образовательных учреждений одного из крупнейших мегаполисов России – города Екатеринбурга.

Понимая всю актуальность новой социокультурной ситуации, связанной с усилением миграционных процессов и притоком не только трудовых мигрантов в регион, но и их детей, управленческие решения руководства городской системой образования были направлены на создание специальных психолого-педагогических условий социокультурной адаптации детей-мигрантов.

Прежде всего, речь идет о развитии организационных условий, которые направлены на решение проблемы не только доступности образования для детей-мигрантов, но проблемы получения опыта межкультурного и межнационального позитивного взаимодействия.

Опыт Западной Европы и г. Москвы свидетельствует о том, что вначале была попытка создания специализированных образовательных учреждений для детей одной национальности. Как мы уже отмечали выше – позже от этой идеи отказались. Нужно отметить, что в Екатеринбурге изначально не создавались школы с мононациональным составом учащихся. Изучение реального национального состава образовательных учреждений г. Екатеринбурга показало, что в большинстве школ учатся дети – представители достаточно широкого круга национальностей (русские, украинцы, белорусы, немцы, башкиры, татары, казахи, удмурты, узбеки, армяне, таджики, цыгане и другие).

В отличие от опыта г. Москвы в Екатеринбурге нет широкой сети образовательных учреждений с национальным этнокультурным компонентом. Вместе с тем, открытие на базе некоторых общеобразовательных учреждений воскресной школы для представителей таких национальностей, как корейцы, азербайджанцы, армяне может свидетельствовать о том, что такая сеть будет развиваться. Этому способствует и создание сети городских экспериментальных площадок: сеть школ, осваивающих методики обучения русскому языку как иностранному; а также сеть школ, разрабатывающих особенности формирования толерантности в условиях поликультурного образования.

Эта ситуация стала отражением общей тенденции, сложившейся в конце прошлого и в начале нового столетия в российском образовании, – это появление нового образовательного института – школы с национальным этнокультурным компонентом. Считается, что такая школа позволит «мягко» адаптировать учеников-мигрантов к требованиям российского образования и сохранить черты и навыки национальной идентичности, и вместе с тем сформировать основы толерантности.

Совестная научно-практическая деятельность в рамках реализации сетевого проекта показала, что решение проблем социокультурной адаптации школьника невозможно без формирования толерантности как основы поведения личности. Очевидно, что толерантность, понимаемая сегодня как объективно возникший социальный феномен, как инструмент регулирования межнациональных и межкультурных отношений, как особого рода правила поведения, как основа для выработки многих реальных правил, норм и законов [5].

Одним из важных организационных условий социокультурной адаптации детей-мигрантов является создание системы целенаправленного взаимодействия всех институтов социума и школы в поликультурном образовательном пространстве. В этой связи оказывается поддержка образовательным учреждениям в процессе взаимодействия с социальными партнерами, заинтересованными в данном виде деятельности. Например, ГОС НИИ семьи и воспитания избрали своей федеральной базовой площадкой по теме «Социально-педагогические условия развития толерантной личности в полиэтнической образовательной среде» МОУ гимназию № 108, педагогический коллектив которой занимается проблемами поликультурного воспитания учащихся.

Проведение традиционных городских Дней профилактики (например, «Позволь другим быть другими», «Молодёжные субкультуры в правовом поле», «Мигранты и моё отношение к ним», тренинг «Формирование навыков толерантного отношения к людям другой национальности»), которые проводятся совместно со многими общественными и социальными организациями, способствует профилактике ксенофобии, молодёжного экстремизма, национализма среди многонационального состава учащихся школ Екатеринбурга.

Организация работы с родителями также способствует успешной социализации мигрантов. Популярность получили такие формы работы как родительские клубы «Диалог», «Клуб национальных традиций», «Счастливая семья», для бабушек и дедушек «Мудрость века - утру жизни», клуб интернациональной дружбы «Радуга»; «Контакт»; этноклуб для родителей «Начало».

Развитию и осознанию уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира способствуют ежегодно проводимые в рамках фестиваля «Город друзей»: Праздник народной песни, Конкурс народного танца; а также городской праздник, посвященный корейской культуре. В одной из школ города создан ансамбль татарской песни «Кугарсен».

Таким образом, к организационным условиям социокультурной адаптации учащихся-мигрантов в г. Екатеринбурге мы относим: развитие сети школ с этнокультурным компонентом обучения; сеть школ, имеющих специальные группы детей, изучающих русский язык как иностранный; со-здание системы целенаправленного взаимодействия всех институтов социума и школы в поликультурном образовательном пространстве города; организация клубной работы с родителями детей-мигрантов; организация и проведение национальных и этнических праздников.

Поиски оптимальных психолого-педагогических условий социокультурной адаптации детей-мигрантов привели нас к идее развития поликультурного образования, способствующего решению проблем языковой и средовой адаптации детей-мигрантов, воспитанию культуры толерантности, развитию межкультурного диалога различных народов. Поликультурное образование, таким образом, может стать средством снижения напряженности в обществе, так как одной из важнейших его функций является обучение людей принципиально новому отношению к совместной жизни в одном государстве представителей различных этносов.



Совершенно очевидно, почему в настоящее время проблема поликультурного образования приобретает особую актуальность и привлекает внимание отечественных педагогов. Данная проблематика отражена в научных исследованиях А.Г. Асмолова, Е.В. Бондаревской, С.К.Бондыревой, О.С. Газмана, О.В. Гукаленко, М.Н. Кузьмина, С.В. Кульневича, З.А. Мальковой, В.В. Макаева, В.А. Петровского, В.В. Серикова, Л.Л. Супруновой, Э.Р. Хакимова, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской и др.

В работах указанных исследователей обосновывается необходимость построения на уровне регионов, отдельных учебных заведений прогностической модели адаптационного поликультурного образовательного пространства с различным языковым, культурным и духовным полиэтническим составом учащихся.

Речь идет о развитии поликультурного образовательного пространства. Хакимов Э.Р. в своем исследовании сформулировал следующие требования к созданию поликультурного образовательного пространства:

1) расширять в территориально-культурном смысле, то есть на первом этапе вовлекать в его границы сначала «места» родной для обучающегося культуры и далее все более и более различающихся культур, на втором – «места» межкультурного взаимодействия и культурного взаимообогащения;

2) последовательно обогащать на первом этапе общечеловеческими гуманистическими ценностями, признанными в разных культурах, на втором – ценностями межкультурного взаимодействия и развития;

3) повышать открытость для конструирования обучающимся индивидуальной образовательной траектории, когда на первом этапе он признается субъектом образования, способным делать выборы, на втором – субъектом культуры, способным создавать новые межкультурные процессы и практики [6].

На практике психолого-педагогические условия адаптации учащихся-мигрантов связаны с возможностью реализации идей поликультурного образования в конкретном образовательном процессе.

В Екатеринбурге появились общеобразовательные учреждения разного типа и вида, внедряющие инновационные образовательные программы, направленные на реализацию идей поликультурного образования: «Гимназия - центр поликультурного образования»; «Школа как центр взаимодействия национальных культур»; «Толерантность и ценности семьи»; «Школа как центр воспитания толерантности и поликультурного образования»; «Клуб национальных культур». Последняя программа направлена на неформальное объединение участников образовательного процесса, их семей, представителей различных этнокультурных сообществ и организаций. Несмотря на то, что ежегодно таких проектов становится больше, в целом, общее количество образовательных учреждений, реализующих подобные проекты, в городе не более 7%.

К данному типу условий относятся также психологическое сопровождение адаптации учащихся-мигрантов. Обычно эту работу ведет школьные психологи, в некоторых образовательных учреждениях при участии социальных педагогов или социальных психологических служб. Эффективность такой работы очень высока. Но

современная ситуация такова, что не в каждой школе имеется школьный психолог, который бы мог оказывать такую помощь детям-мигрантам.

В целом в психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации учащихся-мигрантов в Екатеринбурге строиться, так же как и в других регионах, на основе реализации идей поликультурного образования в реальной образовательной практике. В Екатеринбурге в основном это происходит через реализацию конкретных образовательных проектов. Данное сопровождение невозможно без целенаправленной работы психолога по оказанию помощи в решении проблем адаптации детей-мигрантов.

Без формирования особого содержания поликультурного образования невозможна успешность взаимодействия с мигрантами в системе образования. Выявление особенностей этого содержания – задача научно-методического сопровождения рассматриваемой работы образовательной системы города.

Опыт показывает, что в первую очередь педагоги в реальной практике сталкиваются с проблемой освоения русского языка детьми-мигрантами. Методически грамотное решение данной проблемы было найдено в сов-местной работе специалистами – психологами, логопедами, учителями начальной школы и русского языка – сначала МОУ СОШ № 87 (позже к этой работе подключились и другие школы города), которые разработали учебно-методический комплекс по программе «Русский язык как иностранный». В данный комплекс вошли: методика диагностики устной речи двуязычных учащихся; рабочий вариант программы по формированию лексико-грамматических категорий и развитию связной речи у детей с билингвизмом (начальная школа); рабочий вариант программы факультативного курса «Русский язык как иностранный». На базе данного МОУ работает методическое объединение педагогов начальной школы, творческая группа педагогов русского языка, которые занимаются разработкой модели обучающего пространства для детей, для которых русский язык не является основным языком общения.

Сегодня мы говорим о том, что в городе накоплен достаточный опыт научно-методического сопровождения культурно-языковой адаптации детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком. В конце 2007 г. этот опыт был обобщён в сборнике научно-методических материалов «Толерантность в образовании: опыт работы образовательных учреждений Екатеринбурга». В этом сборнике представлен опыт как общеобразовательных учреждений (проект «Обучение русскому языку и литературе детей-мигрантов в контексте толерантности»; сетевая программа обучения учащихся социокультурному проектированию в сфере межэтнической коммуникации), так и опыт дошкольных образовательных учреждений (кросскультурное объединение «Лингвистическая палитра», которое разработало и реализует программы «Азбука общения», «Развитие речи», «Художественный облик родного края»).

В течение 5 лет Управление образования развивает активное взаимодействие с Межнациональным информационным центром в рамках пилотного проекта «Толерантность в образовании». Такое сотрудничество началось после проведения городского межведомственного совещания по теме «Правовой статус детей-мигрантов». Цель данного проекта: создание условий для оказания информационно-методической поддержки

образовательных организаций в части социокультурной адаптации и интеграции детей-мигрантов, представителей национальных меньшинств. В рамках данного проекта были проведены уроки-дискуссии со школьниками; Генеральное консульство Великобритании организовало и провело для участников проекта выездной 2-дневный семинар; в стадии разработки находятся практические рекомендации для учителей «Особенности социальной адаптации детей, представителей национальных меньшинств», разработка мини-брошюры для школьников «Ты особенный и уникальный...».

В настоящее время совместно с Уральским государственным педагогическим университетом реализуется сетевой проект «Научное сопровождение разработки и апробации программ по внедрению технологий обучения русскому языку детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком». В данном проекте участвуют 7 образовательных учреждений города.

В целом научно-методические условия связывается, на сегодняшний день, с разработкой и распространением методических рекомендаций по обучению детей-мигрантов русскому языку, формированию основ толерантного поведения, а также по решению проблем адаптации мигрантов в новых социокультурных условиях с привлечением ученых-специалистов педагогического университета.

Организация социально-культурной адаптации учащихся-мигрантов в образовательных учреждениях значительно затрудняется без специально созданных информационно-аналитических условий. Информационно-аналитические условия направлены на выявление проблемных зон деятельности, информирование субъектов образования и заинтересованных сторон в успешной адаптации детей-мигрантов о возможных направлениях сотрудничества в области создания поликультурного образовательного пространства города.

Так, в течение 2005 г. в городе впервые были проведены во всех районах города социологические исследования, которые определили тенденции принятия иноязычной среды, степень психологической напряженности в среде обучающихся из семей мигрантов. Результаты данного исследования показали, что подавляющее большинство детей-мигрантов испытывает трудности при использовании русского языка как средства общения, и поэтому не может успешно включиться в учебный процесс массовой школы без соответствующей предварительной языковой подготовки.

В этот же период были подготовлены и направлены во все образовательные учреждения нормативно-правовые документы, регламентирующие образование и правовой статус детей-мигрантов; разработаны «Методические рекомендации по организации работы с детьми-мигрантами в МОУ города Екатеринбурга», раскрывающие механизм социальной и языковой адаптации детей-мигрантов в условиях школы.

Особое значение в современных условиях приобретает распространение среди широких слоев населения знаний о жизни и культуре различных народов средствами массовой информации. Об особенностях этнокультурного образования детей-мигрантов в школах Екатеринбурга неоднократно в своих репортажах рассказывали журналисты телеканалов РТР «Урал» (новости), 4 канал (новости), НТВ+, ОТВ. (программы «Национальное измерение», «Час Дворца молодёжи») и др.

Таким образом, информационно-аналитические условия представлены в г. Екатеринбурге через распространение знаний о жизни и культуре различных народов средствами массовой информации (телевидение, газеты, радио); проведение специальных социологических исследований, подготовка нормативных документов.

Особое место в комплексе организационно-педагогических условий обучения и сопровождения детей-мигрантов занимают кадровые условия. Складывается система работы по повышению квалификации педагогических кадров, занимающихся проблемами языкового и социокультурного сопровождения несовершеннолетних.

Источником этих проблем в педагогической практике является противоречие между признанием учителями важности развития у учащихся толерантности, способности понимать различные культурные ценности и культуры и возможностями такого развития в условиях сохранения кризисных тенденций в современном обществе (интолерантность, межнациональные конфликты, культурные стереотипы, предубеждения и т. д.), которые оказывают влияние и на учителей, и на учеников [4].

В этой связи необходимо оказание целенаправленной помощи в формировании и развитии профессиональной компетентности в области поликультурного образования школьников, связанного с умением выстраивать адекватные современным требованиям межнациональные и межкультурные отношения.

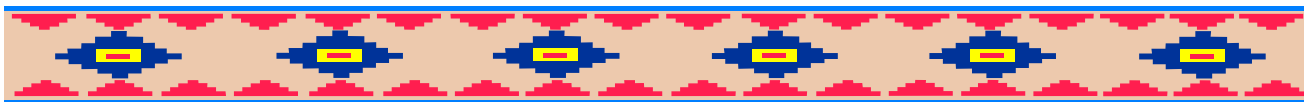
Работа в этом направлении осуществляется силами самих образовательных учреждений через работу творческих групп педагогов, методических объединений, проведение семинаров и тренингов, консультации с научными руководителями и др. Вместе с тем организованы были общие тематические семинары, курсы в рамках сетевого проекта «Разработка и апробация управленческих программ по внедрению технологий обучения русскому языку и литературе как иностранному детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком в инновационной деятельности» для различных целевых аудиторий (руководители школ, заместители руководителей по правовому регулированию, психологи, социальные педагоги, учителя начальных классов, русского языка и литературы) по плану.

В целом кадровые условия традиционно реализуются через систему повышения квалификации учителей и организацию методической работы. Однако более эффективно эта работа протекает через участие в этой работе ученых-специалистов.

Осознание важности социально-педагогической поддержки, защиты и реабилитации учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве г. Екатеринбурга позволяет продолжить начатую работу по выявлению и созданию комплекса организационно-педагогических сопровождения социокультурной адаптации детей-мигрантов. Данный комплекс включает в себя организационные условия, психолого-педагогические, информационно-аналитические, научно-методические и кадровые условия. Сегодня, как и многие другие, мы находимся на пути нового осмысления данной проблемы. Мы понимаем, что от уровня ее решения зависит не только безопасность наших детей, но и общая безопасность в нашем городе и государстве.

## Ссылки

1. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
2. Борисенков, В.П., Поликультурное образовательное пространство России / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк – М., 2006.
3. Вульфсон, Б.Л. Актуальные проблемы воспитания в условиях глобализации и встречи культур. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009.
4. Ращупкин, В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирование – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
5. Статистика Управления Федеральной миграционной службы // Материалы сайтов ФМС РФ и УФМС России по Свердловской области – [www.fms.gov.ru](http://www.fms.gov.ru); [www.ufms-ural.ru](http://www.ufms-ural.ru).
6. Хакимов Э.Р. Конструирование практики поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 2012 // Режим доступа - <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=15143>



**Аксюк Ольга Лазаревна**  
директор школы, средняя общеобразовательная  
школа №58, г. Хабаровск

**Кузьмина Юлия Геннадьевна**  
учитель русского языка и литературы, средняя  
общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск

## **РАЗВИТИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Ключевые слова:** *Толерантность, воспитание в духе толерантности.*

**Аннотация:** *Статья посвящена проблемам развития толерантности в процессе поликультурного образования. На какой ступени образования должно начинаться формирование толерантной личности? Какие учебные предметы могут быть задействованы в процессе решения проблем толерантного воспитания российских школьников? На эти и другие вопросы отвечают учителя средней школы г. Хабаровска.*

Актуальность проблемы развития толерантности в общеобразовательной школе.

Кейс 1. В одном из классов нашей школы учится азербайджанский мальчик Эюб Р. Ребенок с непростой судьбой, он остался без матери, отец увёз его в Россию, где Эюб два года проучился в школе. Позже ребенка отправили в глухую грузинскую деревню к бабушке и дедушке. Там ему пришлось пойти в местную школу, где из языков преподавался только грузинский. Спустя пять лет Эюб вернулся в Россию в новую семью отца и вновь поступил в российскую школу, в восьмой класс. Ребенок испытывает большие трудности в обучении и в общении. Ему тяжело дается как устная, так и письменная речь. Но несмотря ни на что, мальчик нашел общий язык со сверстниками, благодаря своим поступкам, обрел авторитет в их среде, привлек симпатии со стороны всех педагогов и некоторых родителей школы. Нелегкая судьба, жизненный опыт

общения с представителями разных культур сформировали в нем толерантное отношение к людям и их поступкам.

Описанный нами случай со всей очевидностью показывает, что российская система образования нашего времени ставит перед собой новую цель: воспитание личности, обладающей планетарным мышлением, способной рассматривать себя не только как представителя родной культуры, проживающей в конкретной стране, но и гражданином мира, носителем своей и других культур и осознающим свою роль, значимость и ответственность в глобальных общечеловеческих процессах. Стремление России интегрировать в мировое социально-культурное и образовательное пространство, сохранив при этом национальное своеобразие, является закономерностью развития поликультурного образования. Российский Дальний Восток, где мы живем, испытывает на себе интеграционные процессы. Они способствуют превращению региона в многоязычное пространство, в котором различные народы имеют равные права. Межкультурное взаимодействие нашего региона со странами и народами-соседями открывает большие перспективы, которые выявляют актуальность поликультурного образования в российской и региональной педагогической практике. Его результаты принесут успех в сфере науки, образования, бизнеса, культуры.

Многонациональное общество нашей планеты, интенсивное развитие экономических, политических, культурных отношений народов происходит в поликультурной среде, усиливая связи людей разных культур, национальностей и конфессий. В современных условиях педагогическая наука должна учитывать проявившиеся тенденции движения общества к новому качественному состоянию: цивилизованности, открытости, где основой является современная, мобильная, образованная и воспитанная в толерантных традициях личность. Образование призвано указать путь к становлению личности. Школьников двадцать первого века необходимо учить ценить не только родную культуру, но и понимать своеобразие других культур. Об этом говорится и в «Конвенции о правах ребенка» (статьи 29-30): «Образование должно быть направлено на воспитание и развитие у человека таких чувств, как уважение к культуре своего народа, его достижениям, самобытности, национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает и, вместе с тем, культурам других народов».

В вариативном образовательном пространстве России все чаще появляются предметы, дающие школьникам возможность изучать традиции художественной народной культуры разных народов, развивается сеть образовательных учреждений с углубленным изучением этнокультурных дисциплин на основе диалога различных национальных культур. Например, в школах Дальнего Востока проводятся факультативные занятия по дальневосточной литературе, на которых изучается творчество представителей коренных народов нашего региона. Также дети имеют возможность изучать историю родного края на занятиях по краеведению.

Принцип толерантности должен применяться во всех социальных отношениях, и прежде всего в образовательном процессе, во взаимоотношениях учителя и ученика. Толерантность выступает как неотъемлемый элемент современного понимания свободы, являющейся высшей человеческой ценностью [3]. Однако, во многих российских школах

проблемам культуры в целом и национальных культур в частности, уделяется пока мало внимания. Недостаточность необходимых знаний и убеждений нередко порождает у школьников, а порой и у педагогов, негативное отношение к представителям других национальностей, вызывает напряженность в общении, культурный нигилизм и другие антиобщественные явления. Воспитание толерантных начал носит многоплановый характер, поэтому поликультурное образование преследует решение следующих конкретных задач: 1) глубокое и всестороннее овладение учениками культурой своего народа; 2) формирование представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям; 3) формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур; 4) воспитание учащихся в духе терпимого, гуманного, межнационального общения.

Решение этих задач происходит при изучении таких учебных курсов, как «Обществознание», «Право», «Технология», «Мировая художественная культура», «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики», «Всеобщая история», «История России», «Литература» и т.д. Также на решение данных задач направлена организация внеурочной деятельности и воспитательного процесса. В Международный день толерантности, 16 ноября, в нашей школе проводятся конкурсы национальных костюмов, песен, блюд национальной кухни. На воспитание учащихся направлены ставшие уже традиционными акции «Помоги собраться в школу», «Посылка воину», «Ветеран живет рядом», «Освоить компьютер легко».

Особое внимание в программе поликультурного образования уделяется обучению юного поколения культуре мира и правам человека. Согласно документам ООН и ЮНЕСКО, обучение культуре мира ведет к построению и развитию социальных отношений, основанных на принципах свободы, справедливости, демократии, терпимости и солидарности, отказа от любых видов насилия. Такой тип социальных отношений способствует предотвращению конфликтов на ранней стадии их развития с помощью ликвидации (либо минимизации) порождающих их причин путем установления диалога между участниками образовательного процесса. Для обучения правам человека в России заложена неплохая законодательная база. Это положения Конституции, объявившие впервые в национальной истории права и свободы человека в качестве высшей ценности, закон РФ «Об образовании», нормативно-рекомендательные документы Министерства образования РФ, направляющие и стимулирующие деятельность школ в данной области.

«Открытие» России миру, плюрализм и дифференциация политического, экономического, идеологического, религиозного, культурного, образовательного пространства выдвинули проблему толерантности на авансцену современной российской жизни. Это сразу нашло отражение в повороте общества к данной проблеме – резко увеличилось само упоминание ранее незнакомого термина «толерантность» в СМИ, регулярно стали проводиться конференции, посвященные этой проблематике, появились соответствующие публикации в академических и общественно-политических журналах. Проводимые на Дальнем Востоке научно-педагогические форумы свидетельствуют о том, что в нашем регионе сложилось педагогическое сообщество, которое направляет свои



усилия на развитие толерантных аспектов дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования. В мае нынешнего года в г. Хабаровске прошел Международный фестиваль детского и молодежного творчества «Дальний Восток России и Азиатско-Тихоокеанский Регион: Великий Тихий Океан Дружбы и Мечты». В селе Кондон Солнечного района Хабаровского края создан Клуб интернациональной дружбы, ставший базой для межрайонного школьного фестиваля. В Хабаровской Государственной Академии Экономики и Права на факультете Международных экономических отношений ежегодно проводится музыкальный конкурс «Караоке», международный праздник «Восточный Новый год», в которых принимают участие российские и китайские студенты.

...А мальчик Эюб Р. успешно закончил первую четверть. Усердно занимается изучением русского языка, понимая важность и практическое значение данного предмета. Планирует дальнейшее обучение в одном из колледжей нашего города.

## **Ссылки**

1. Балицкая И.В. Поликультурное образование. - М., 2001.
2. Дударев, М.И. Воспитание этнонациональной толерантности. - М., 2007.
3. Бутенко, А.П. Нация, национализм, суверенитет // Социально-политический журнал, 1998.
4. Шалин, В.В. Толерантность. - М., 2000
5. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. - М., 2008.



**Науменко Галина Леонидовна**  
**Учитель физики и ОБЖ, средняя**  
**общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ ЗНАНИЯ – ВОЗМОЖНОСТЬ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДАЛЬНЕВОСТОЧНИКОВ НА ПРИГРАНИЧНОЙ ТЕРРИТОРИИ**

**Ключевые слова:** *Безопасная жизнедеятельность дальневосточников, приграничная территория, малокомплектная школа.*

**Аннотация:** *Данная статья поднимает проблему формирования умения использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для общения с представителями других культур. Автор раскрывает аспекты безопасной жизнедеятельности дальневосточников на приграничной территории..*

В докладе международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивалось, что одна из важнейших функций школы – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов в сознательную солидарность. 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 [3; 5].

Проблема развития поликультурного образования актуальна для всех регионов и территорий России. Не исключение Хабаровский край – многонациональный регион, являющийся также приграничной территорией. Хабаровский край, как и многие другие регионы страны, расположенные на границах государств является заложником региональной диспропорции. Регион является периферийным не только географически, но экономически и социально. Поэтому для края трансграничное сотрудничество со

странами АТР является одним из источников развития, позволяющим преодолеть «границы», создать возможности для контактов и интеграции, а также потенциалом для развития во многих сферах.

Российские ученые Г.В. Палаткина, А.Н. Джуринский,, Л.Л. Супруновапо-разному формулируют задачи поликультурного образования,но выделяется главная идея. Она заключается в том, чтобы вооружить учащихся соответствующими знаниями, сформировать и развить умения, которые позволят им активно и продуктивно взаимодействовать с представителями различных культур. Иными словами, первостепенная задача поликультурного образования в России заключается в воспитании уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке молодежи к жизни в поликультурной среде.

Г.В.Палаткина считает, что поликультурное образование должно иметь две главные цели: удовлетворение образовательных запросов представителей всех этносов и подготовка людей к жизни в мультикультурном обществе [5; 175].

Из целей вытекает ряд конкретных задач поликультурного образования: 1) глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как непереносимое условие интеграции в иные культуры; 2) формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности; 3) создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов; 4) формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур; 5) воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения [4; 6]; 6) формирование и развитие умения критически мыслить [3]; 7) формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа; 8) формирование осознанных, позитивных ценностных ориентаций личности учащегося по отношению к собственной российской культуре, поликультурной по своей природе; 9) воспитание уважения к истории и культуре своего и иного народа; 10) использование этнопедагогической среды как основы для взаимодействия личности с элементами других культур; 11) формирование способности учащегося к личностному, культурному самоопределению [5; 176].

В результате поликультурного образования, в школе у выпускников должно быть сформировано умение использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности и повседневной жизни для общения с представителями других культур. Ориентации в современном поликультурном мире.Самостоятельного изучения ценностей мировой культуры, культурного наследия и достижений других народов, для ознакомления представителей зарубежных стран с культурой и достижениями народов России. Все это делает необходимым обращение к целому ряду личностных параметров школьников, а именно таких качеств личности как открытость, терпимость и готовность к общению.

Организация поисково-исследовательской деятельности школьников в рамках подготовки к конференции или выполнения проектов с использованием Интернет-технологий, изучение и использование учащимися разнообразных источников и ресурсов, включая Интернет, невозможно без формирования у школьников критического подхода к изучаемым материалам. В связи с этим особое внимание уделяется навыкам у школьников критического подхода для обучения в условиях глобального образования. У учащихся формируются умения осуществлять рефлекссию: самоконтроль, самоанализ в процессе познавательной деятельности при изучении вопросов поликультуры. В процессе овладения современными способами организации учебного процесса в условиях глобального образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий, толерантное сознание личности школьника к особенностям культуры различных народов, иного рода взглядам, нравам, привычкам.

Исходя из прогноза демографической ситуации, в Хабаровском крае будет наблюдаться снижение численности трудовых ресурсов. Для их восполнения предполагается продолжить привлечение рабочей силы из других районов страны и из-за рубежа. Одним из возможных источников рабочей силы рассматривается добровольное переселение на территорию края соотечественников, проживающих за рубежом. Критериями отбора рабочих мест для добровольных переселенцев явились наличие жилья и предлагаемый работодателями уровень заработной платы (не ниже установленной в крае величины прожиточного минимума). В связи с дефицитом краевого бюджета, у Правительства края нет финансовых возможностей для жилищного обустройства соотечественников, поэтому ряд перспективных инвестиционных проектов, из-за отсутствия жилья для работников, не реализованы. Но люди, приехавшие на работу и на ПМЖ в наш край, должны осознавать, что одним из важнейших принципов их дальнейшей успешности является знание и понимание русского языка, уважение и соблюдение законов, культуры и норм поведения.

Задачи сохранения безопасности в обществе требуют постоянной работы по изучению природы конфликтов между представителями различных этнических групп, их влияния на социальную и экономическую жизнь общества, а также поиска путей их преодоления. Проблемы терпимости в разных сферах личной и общественной жизни, также как и ее антипода – экстремизма, являются особенно актуальными. В нашей школе все классы – многонациональны: узбеки, русские, армяне, украинцы, цыгане и другие – все представители большой школьной семьи, где проявление жестокости и насилия резко осуждается и пресекается, анкетирование выявляет проблемные зоны и те вопросы, которые требуют немедленного реагирования. Классный руководитель, активы классов, совместно с администрацией школы и родительским комитетом создают в школе атмосферу надёжности и уверенности, что любое проявление насилия будет пресечено.

Большую помощь в решении вопросов толерантности оказывает родительское содействие в ненавязчивом воспитании и привитии культуры безопасных взаимоотношений в обществе: класса, дворовой компании, других детских коллективах.

Привлечение узких специалистов (психолога, социального педагога, работников миграционной службы, религиозных деятелей различных конфессий и др.) при

проведении учебно - воспитательных мероприятий, тренингов, поможет учащимся осознать многообразие и разносторонность нашего бытия.

Малоконтактная школа, а наша школа и является таковой, имеет свои недостатки и ряд преимуществ. Она более мобильна и гибка, имеет большие возможности в поиске альтернативных форм организации образовательного процесса. Главными преимуществами такой школы являются:

- малая наполняемость классов;
- возможность более тесного общения педагогов и учащихся;
- возможность разновозрастного общения детей;
- осуществление частой связи с родителями.

Малоконтактность и небольшая наполняемость классов позволяет делать мобильным расписание, чтобы в малых группах была возможность организовать активную совместную познавательную деятельность, способствующую тесному общению с носителями языка, развитию разговорной речи и быстрой адаптации вновь прибывших. Все это создает предпосылки для того, чтобы создать в школе атмосферу психологического комфорта, сделать образовательный процесс максимально индивидуализированным и толерантным и именно эти обстоятельства являются привлекательными для семей, решившими избрать местом своего проживания – Хабаровский край, Дальневосточный регион.

### Ссылки

1. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США: Монография. - Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008.
2. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. - М.: Прометей, 2002.
3. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999.
4. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 1999. - №4. - С.3-10.
5. Палаткина Г.В. Этнопедагогические факторы мультикультурного образования: Дис. ... д-ра пед наук. - М., 2003.



**Левицкая Татьяна Фёдоровна**  
**заместитель директора по ВР,**  
**учитель начальных классов, средняя**  
**общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **АСПЕКТЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ВО ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**

**Ключевые слова:** *Внеурочная деятельность, начальная школа, культура разных народов.*

**Аннотация:** *Данная статья поднимает проблему поликультурного образования в современных школах. Автор раскрывает некоторые аспекты воспитания учащихся начальной школы во внеурочное время, направленные на межкультурное взаимопонимание, доверие, которые помогут адаптироваться ребятам в современном полиэтническом мире.*

Вторая половина XX века отмечена радикальными изменениями во всех сферах социальной жизни человечества – экономической, трудовой, политической, демографической, культурно-образовательной, духовной и т.д. Одной из характерных черт мира, вступившего в XXI век, является объективно обусловленное сближение стран и народов, усиление их взаимозависимости и взаимодействия, активное проникновение транснациональных корпораций на различные континенты и страны мира. Это влечет за собой массовую миграцию рабочей силы в мировых масштабах, повышение уровня поликонфессиональности и полиэтничности населения во всех регионах мира.

Социокультурная ситуация в мире и Российской Федерации характеризуется многообразием народов и их культур, которые в силу интернационализации мира вступают все в более тесные связи и взаимодействие. Людям настоящего и особенно будущего, придется жить и трудиться в многонациональной и поликультурной среде. Однако традиционно человек вступает в мир как носитель идеалов, ценностей, верований, норм поведения собственного народа, слабо подготовленный к пониманию и уважению иных культур. На этой почве произрастают неприятие, вражда, насилие, конфликты, которые не только блокируют самореализацию личности, но вызывают

состояние нестабильности как в масштабах отдельных стран, так и мира в целом. Дети мигрантов пришли учиться в школы нашего города. Число таких детей год от года растёт. Это дети преимущественно из армянских, азербайджанских, казахских и других семей. Дети являются носителями разных культур, особенности которых объективно вносятся ими в процесс обучения. Более того, для большинства таких детей русский язык не является тем языком, на котором они говорят дома, т.е. родным. Поскольку численность таких учащихся увеличивается, школа фактически становится поликультурной. Подготовка подрастающих поколений к жизни и труду в поликультурном пространстве – одна из важнейших задач современной школы.

Состояние межэтнических отношений в образовательных учреждениях является зеркальным отображением ситуации в обществе. Так, по данным проведенного исследования в 2008 г. в 7-ми регионах Российской Федерации, каждый пятый школьник характеризует их как недостаточно благоприятные, каждый седьмой не удовлетворен статусным положением в обществе своей этнической группы, каждый третий был свидетелем несправедливого отношения к человеку по этническому признаку. Значительно искажена социальная перцепция этнических групп – в 71% ответов школьников присутствуют негативные гетеростереотипы, социальная дистанция проявляется и в стремлении иметь друзей своей национальности – 56%. Это наносит не только непоправимый вред процессу становления личности ребенка, травмирует его психику, затрудняет межличностные и групповые контакты, но и влечет за собой другие социальные последствия, формирует социально дезадаптивных, интолерантных людей, не умеющих строить позитивные межэтнические отношения. Ситуация не изменилась и на сегодняшний день. Нередко в школах мы видим ситуации нетерпимости друг к другу учащихся разных национальностей, в основном ребят среднего звена и старшеклассников.

Однако проблемы поликультурного образования слабо изучены и получили свое отражение лишь в отдельных статьях (М.Н. Кузьмин, В.В. Макаев, З.А. Малькова, С.У. Наушабаева, Л.А. Супрунова). Возрастающее противоречие между неподготовленностью людей к продуктивной жизни в полиэтнической среде и неразработанностью этой проблемы обусловило понимания того, что данное воспитание должно начинаться на ранней стадии, то есть в начальном звене школы, когда ребёнок способен познавать и творить не только свою, но и другую культуру, путём диалогического общения, коллективного творчества, самопознания и самореализации, когда ребёнок ещё не задумывается над национальной принадлежностью своего одноклассника, когда он открыт для получения новой информации.

Как же решать данную проблему? Значительная роль в решении этой проблемы принадлежит образовательным учреждениям, как важнейшим институтам социализации личности, а в частности внеурочной деятельности, которую предоставляют ФГОСы, согласно которым ребёнку предоставляется широкий выбор детских объединений по интересам.

Дополнительное образование во внеурочной деятельности может быть представлено следующими направлениями: 1) изобразительное искусство (живопись,

декоративно-прикладное творчество); 2) народные промыслы; 3) хореография (национальные танцы); 4) народные песни; 5) музыка (национальные музыкальные инструменты); 6) национальные виды спорта; 7) дни национальных культур; 8) фестивали народных искусств; 9) конкурсы; 10) выставки и др.

Все эти формы работы направлены на формирование у учащихся устойчивых систематических потребностей к саморазвитию, самосовершенствованию и самоопределению в процессе познания искусства, истории, культуры, традиций разных народов, а это значит, что поликультурное образование — это процесс подготовки индивида к социальной, политической и экономической реальности, в котором используются языковые и культурные ресурсы, и развивается интерактивное межкультурное взаимопонимание.

В решении поставленных задач большое значение имеют установки родителей, их позиция в этом вопросе. Родительская семья является своеобразным транслятором особенностей этнического сознания. Традиционно именно она формирует идеалы, общественно-социальные установки через комплекс этико-нравственных понятий, составляющих в дальнейшей взрослой жизни основу ценностей и установок. Семья обеспечивает преемственность воспитания, передавая из поколения в поколение объективно-субъективные ценности и осуществляя связь времён, «спиралевидное восхождение человеческой духовности, наследование социально-генетического кода, социальной памяти народа» (Б.С. Гершунский). Родителей необходимо привлечь в союзники педагогам в этом направлении, поскольку именно семья, являясь источником традиций, дает ребенку важный опыт взаимодействий с людьми, в ней он учится общаться, осваивать приемы коммуникации, учится слушать и уважать мнение других, терпеливо и бережно относиться к близким. В освоении опыта конструктивного общения большое значение имеет личный пример родителей и родственников.

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

### Ссылки

1. Балицкая И.В. Поликультурное образование. - М., 2001.
2. Воробьев И.В. диалог культур в контексте единого образовательного пространства // Начальная школа - 2002. - №4.



3. Дворникова Е.И. Формирование культурной идентичности и толерантности // Искусство и образование. - 2003.
4. Инговатова А.Г. Диалог культур в контексте проблем современного образования // Российский вуз: В центре внимания – личность. Докл. конф. Т.4. - Ростов н/Д.: Дон. гос. техн. ун-т., 1999.
5. Менская Т.Б. Поликультурное образование: Программы и методы. В: Общество и образование в современном мире. Вып. 2. - М., 1993.



**Лысухина Марина Геннадьевна**  
**учитель начальных классов, средняя**  
**общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ВЫСОКОНРАВСТВЕННОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

**Ключевые слова:** школа, личность, поликультурное воспитание.

**Аннотация:** Поликультурная педагогика может быть оценена как неперенный инструмент выхода из кризиса воспитания и образования, способствующий гармонизации отношений представителей различных цивилизаций и культур.

Современные учреждения образования в России представляют собой многонациональные поликультурные сообщества, в которых сосуществуют различные культуры. Поликультурное воспитание фокусируется на нескольких педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству.

Главной целью межкультурного компонента в воспитании является также выработка навыков межкультурной компетенции. Поликультурное воспитание, собственно, не является для российских педагогов чем-то новым. В отечественной педагогике она имеет прочные традиции. Россия – одна из первых стран, где были высказаны идеи интернационального воспитания, предусматривающие защиту и покровительство этнических меньшинств.

Поликультурное воспитание имеет немало общего с интернациональным воспитанием. Результатами поликультурного воспитания, как и интернационального, должны быть: понимание и уважение иных народов, культур, цивилизаций, жизненных ценностей, включая культуру быта; осознание необходимости взаимопонимания между людьми и народами; способность общаться; осознание не только прав, но и обязанностей в отношении иных социальных и национальных групп; понимание необходимости

активной межнациональной солидарности и сотрудничества; основанные на понимании особенностей различных культур достижение взаимодействия и взаимообмена; готовность участвовать в решении проблем другого сообщества и этноса.

Подобно интернациональному, поликультурное воспитание имеет в виду налаживание связей между сообществами людей, исходит из необходимости взаимообогащения различных культур. Выполняя связующие функции, поликультурное воспитание сходно с интернациональным. Как и интернациональное, поликультурное воспитание предусматривает межнациональное и межэтническое взаимодействие, формирует чувства солидарности и взаимопонимания, противостоит дискриминации, национализму, расизму.

Поликультурное воспитание в современной школе понимается как психолого-педагогический процесс, предполагающий учет культурных и воспитательных интересов разных национальных и этнических меньшинств и предусматривает: адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми разных традиций; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии в отношении других наций и народов.

Процесс поликультурного воспитания охватывает все сферы жизнедеятельности образовательного учреждения и направлен на формирование, высоконравственной личности, способной к осуществлению собственной оценочной деятельности, самостоятельной выработке жизненной позиции, основанной на твердых нравственных убеждениях.

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы является поликультурное воспитание школьников, которое реализуется в работе: классных руководителей; службы психолого-педагогической поддержки; объединений дополнительного образования; учителей - предметников; а также привлечение учащихся к проектно-исследовательской деятельности; работа с родителями.

Работа классного руководителя ориентирована на формирование личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающей развитым чувством понимания и уважения различных национальных культур. Система работы классного руководителя строится с учетом возрастных особенностей, отражающихся в методах и технологиях организации воспитания:

- в младшем школьном возрасте - формы и методы, направленные на чувственное познание жизни и узнавание ценностей культуры, эстетическое и нравственное сопереживание;

- в подростковом возрасте – это технологии формирования нравственных основ и выбор жизненных ориентиров, воспитания социальной зрелости, гражданская идентификация, включения подростков в ситуации выбора ценностей, их осмысления, определения нравственно-мотивированного отношения к ним, помощь в оценке и самооценке своих действий, поступков, вовлечения в культурное творчество.

- в старшем школьном возрасте - воспитательные технологии, имеющие ценностно-ориентационный и рефлексивно-творческий характер.

Средствами поликультурного воспитания учащихся являются: общение с представителями разных национальностей; устное народное творчество; художественная литература; народные игры и игрушки; декоративно-прикладное искусство, живопись, музыка, мини-музеи. Формы работы, используемые классными руководителями в своей работе: индивидуальная и групповая работа учащихся под руководством учителей и специалистов, комплексные и профильные экспедиции, туристические маршруты, туристические бюро, конференции, слеты, конкурсы, выставки творческих работ, телекоммуникационные диалоги, телемосты, олимпиады, марафоны, турниры, интеллектуальные игры развития познавательных интересов и творческих способностей, сборы, школы одаренности, информационно-методическая и издательская деятельность, направленная на всестороннее развитие творчества детей и молодежи и многое другое. Использование всех вышеперечисленных средств во многом зависит от самого педагога, его нравственной культуры и профессиональной этики.

Психологическая поддержка детей в образовательном процессе в рамках поликультурного воспитания состоит из психологической диагностики и консультирования, психокоррекции, психологического сопровождения и поддержки.

Важную составляющую системы работы служб психолого-педагогической поддержки в области поликультурного воспитания представляет реализация следующих личностно-ориентированных технологий, направленных, на саму личность: 1) психологическая диагностика проблем личности; 2) обучение основным приемам общения, способам бесконфликтного поведения, умению анализировать ситуации и принимать решения; 3) обучение основным приемам преодоления барьеров и страхов, развитие умения ориентироваться в сложных ситуациях, анализировать мотивы собственного поведения и поступков других людей, преодолевать депрессивные состояния и др.).

Одним из приоритетных направлений воспитательной работы в современном образовательном учреждении является дополнительное образование школьников. Содержание дополнительного образования определено с учетом следующих факторов: свободный выбор учащимися области знаний в соответствии с его склонностями и интересами; создание условий для расширения и углубления знаний и умений по избранным направлениям; создание условий для развития творческих способностей учащихся.

Система работы объединений дополнительного образования реализует объективно существующую взаимосвязь с основным (базовым) образованием, органично включает в себя вариативный компонент поликультурной направленности.

Неоценимую роль в поликультурном воспитании школьников имеют учителя-предметники. Реализуя поликультурную направленность образования, учителя-предметники решают следующие задачи:

1. Обучение общению (основанном на взаимопонимании и взаимоуважении, знании этнических особенностей – психологии, этикета, традиций – того или иного народа).

2. Ознакомление с этнокультуроведческим материалом (поликультурное просвещение), интегрированным во все учебные дисциплины общеобразовательного цикла.

3. Овладение учащимися знаниями и умениями, предусмотренными государственной программой полного среднего образования в соответствии с федеральными и региональными образовательными стандартами.

Реализация поликультурного компонента осуществляется через обогащение базовых образовательных дисциплин поликультурной проблематикой и через введение спецкурсов, отражающих национальную духовную культуру и историю представленных в школе этнических групп.

Важным направлением поликультурного воспитания школьников является проектно-исследовательская деятельность учащихся по воспитанию культуры мира. Создаются исследовательские группы школьников по изучению конкретных вопросов, связанных с культурой разных народов. Знать как можно больше о других народах — это основа формирования культуры межнациональных отношений в любом возрасте.

Учащиеся осваивают культурные пласты истории и современности разных народов и приобщаются к богатому культурному наследию народов нашей страны. Перед педагогами стоит задача через глобальное образование преодолеть этот пробел в знаниях учащихся, приобщить их к: культурам и традициям различных национальностей, корректировать воздействие на детей социально этнических факторов и формировать у них чувство и сознание граждан мира. При этом следует, естественно, учитывать избирательность интересов школьников и специфику проектов.

В основу проектно-исследовательской деятельности положена личностная направленность: добровольность включения ребенка в ту или иную деятельность; доверие ребенку в выборе средств достижения поставленной цели, основанное на вере в потенциальные возможности каждого ребенка; оптимистическая стратегия в определении изменений в отношениях между детьми, предупреждение негативных последствий в процессе педагогического воздействия; дети, осознавая свою принадлежность к той или иной группе людей, должны сами стремиться к сосуществованию с иными группами; учет интересов учащихся, их индивидуальных вкусов, предпочтений, побуждение новых интересов.

К успешному вхождению человека в поликультурное общество и мир необходимо готовить с детства. Главную функцию в этой подготовке играет семья, которая является первым связующим звеном между ребенком и окружающим миром. В семье ребенок учится взаимоотношению с другими людьми, усваивает нравственные нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях общения. В семье у детей вырабатываются привычки поведения и критерии оценки добра и зла, справедливости и несправедливости. Существенна роль семьи в формировании национальной идентичности ребенка и толерантного или, наоборот, предвзятого отношения к иным нациям и культурам. По мере взросления ребенка семья начинает разделять свою воспитательную функцию с другими институтами. В конкретном случае нас интересует связь семьи и школы, которая играет одну из влиятельных ролей в формировании личности учащегося. Чем теснее

сотрудничество между семьей и школой, тем значительнее результат воспитания как единого целенаправленного процесса. Ведь любая национальная культура – это прежде всего культура семьи, в которой растет ребенок. Между тем семья не способна обеспечить в массовом порядке приобщение детей к истокам национальной культуры. Следовательно, эту задачу призваны решать профессиональные педагоги. Для того чтобы установить гармоничные отношения между школой и семьей, учителю необходимо знать о жизни своих учеников за пределами школы. К обязательным аспектам информации о семье ученика, которыми должен владеть учитель, специалисты относят 1) общепсихологический климат в семье; 2) социальный статус семьи (в случае необходимости для контакта со специальными организациями, осуществляющими социальную работу с семьей); 3) учебные ожидания родителей от ребенка; 4) язык, на котором общаются в семье (он может не совпадать с языком обучения); 5) национальную, культурную и религиозную принадлежность семьи. Данные характеристики определяют учебный стиль ребенка при овладении материалом, семейные традиции, ценности и нормы поведения, внешний вид ребенка (в одежде могут присутствовать элементы, отличающие данного школьника от большинства учащихся), что не может не отразиться на отношениях со сверстниками, остальными учителями и администрацией школы. Родители в свою очередь также имеют право на получение полной информации о школе, в которой учится их ребенок. Данные сведения касаются главной цели обучения в конкретной школе, учебного материала, методов и приемов работы с учащимися, безопасности ребенка во время пребывания в школе.

Программа поликультурного воспитания в школе предусматривает разработку и реализацию комплекса мероприятий по повышению социальной роли семьи в поликультурном воспитании своих детей. Особенностью организации работы с семьей в российских школах является нацеленность на обогащение культурных знаний и опыта учащихся, поэтому все проводимые совместно с родителями внеклассные мероприятия сводятся к организации досуга и носят главным образом познавательный характер (экскурсии, фольклорные праздники, спектакли, выставки). В современных школах главная задача учителя – это выявление семейных проблем учащихся, которые препятствуют ребенку полноценно развиваться, овладевать знаниями, и разработка соответствующей стратегии для оказания требуемой помощи семье и профилактики проблемы. Заслуживает внимания практика включения в работу родителей-волонтеров и учителей-посредников, выступающих помощниками учителя, который физически не в состоянии самостоятельно осуществлять работу с каждой семьей. Следует отметить еще одну не менее важную особенность работы учителей – это стремление сделать партнерами школы всех без исключения членов семьи ребенка независимо от расы, социально-экономического статуса, образования, пола, возраста. С этой целью в программы поликультурной подготовки учителей необходимо включать курсы по работе с различными типами семей.

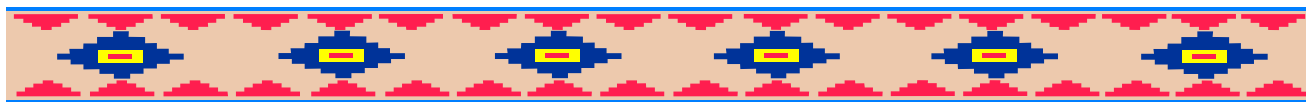
Таким образом, поликультурное воспитание – одна из приоритетных педагогических проблем, стоящих перед мировой цивилизацией.

Поликультурная педагогика может быть оценена как непреходящий инструмент выхода из кризиса воспитания и образования, способствующий гармонизации отношений представителей различных цивилизаций и культур.

В условиях экономической и политической интеграции все большее значение придается сохранению национальной специфики, в том числе и в воспитании. Поликультурное воспитание призвано поддерживать многообразие больших и малых наций в условиях глобализации современного мира. Оно оказывается средством сохранения и развития этнических культур, включения их ценностей в практику воспитания и обучения и тем самым решения актуальных проблем педагогики.

### **Ссылки**

4. Бессарабова И.С. Современное состояние и тенденции развития поликультурного образования в США. - Волгоград: Перемена, 2008.
5. Поликультурный подход в воспитании // Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире: Сб. трудов конференции. - Ростов: Ростовский государственный педагогический университет, 2000.
6. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. - 2008. - №4.
7. Супрунова Л. Л. Поликультурное образование в современной России // Magister. - 2007. - №3.



**Трубачева Марина Владимировна,  
учитель математики и информатики, средняя  
общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **ПОРТАЛЫ, КОТОРЫЕ МОГУТ ПОМОЧЬ ШКОЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В АСПЕКТЕ КУЛЬТУРНОГО РАЗНООБРАЗИЯ**

**Ключевые слова:** образовательные сайты, сервисы интернета, средства информатизации.

**Аннотация:** статья поднимает проблему вовлеченности школьников в Интернет: положительные и отрицательные моменты. Автор рассматривает образовательные порталы, которые могут помочь детям в самообразовании и воспитании. Статья предназначена для педагогов и родителей.

В Интернете все на расстоянии вытянутой руки.  
Надо только знать, как вытянуть руку.  
Януш Вишневский

Для цивилизованного мира образование и культура являются наиболее важными и весомыми общечеловеческими ценностями. Большие возможности для культурного развития и повышения образовательного уровня открывает информационное пространство Интернет. С одной стороны, Интернет выступает источником образовательной информации, с другой стороны, является средством ее поиска, представления и обработки. Это создает условия для развития инновационных методов обучения, для развития личности обучаемых, их творческой самореализации и активности.

Использование образовательных сайтов оказывает заметное влияние на современное российское образование. Образовательные сайты стали перспективным средством информационно – коммуникационных технологий в сфере образования, особенно их роль в едином информационном образовательном пространстве.



За прошедшее десятилетие школьники заметно изменились. Они растут в мире неограниченного доступа к информации. Интернет – обычная для школьника часть мира. «Новые медиа», являющиеся результатом и, одновременно, условием дальнейшего развития цифровых технологий и сетевых коммуникаций, становятся, чрезвычайно привлекательны для молодежи, и фактически являются одним их самых эффективных способов самовыражения, «расширения органов чувств» в процессе электронной коммуникации. Однако, их растущая популярность, обусловившая вовлечение в on-line коммуникацию огромного количества молодых людей, имеет как позитивные, так и негативные последствия и для участников коммуникации, и для общества в целом.

Анкетирование, проведенное с девятиклассниками МБОУ СОШ № 58, дало следующие результаты.

*Мотивация работы в Интернете:*

1. Мотив общения – 91,7%
2. Познавательный мотив – 50%
3. Игровой мотив – 37,5%

*Цели работы в Интернете:*

1. Личное общение – 83,3%
2. Отдых и развлечения – 70,8%
3. Удовлетворение любопытства – 25%
4. Участие в конференциях – 8,3%

*Психологические последствия нахождения в Интернете:*

1. Пополнение знаний – 58,3%
2. Потеря времени и отвлечение от реальных дел – 41,7%
3. Развитие личности – 33,3%
4. Утрата привлекательности обычного общения – 25%
5. Увлечение Интернетом в ущерб другим делам – 20,8%
6. Развитие игры – 20,8%
5. Чувство включенности в глобальный информационный процесс – 4,2%

Таким образом, ребятам используют сервисы Интернета в основном для общения, отдыха и развлечения. Одновременно с этим они приобретают знания. «Общение с разумными людьми надо очень рекомендовать каждому именно потому, что глупый, таким образом, из подражания привыкает поступать умно» (Мартин Лютер Кинг). Но ведь так происходит не всегда. Не всякое общение может принести пользу человеку.

Опрос старшеклассников показал, что не все дети владеют информацией об образовательных порталах общероссийского и регионального уровней, которые могут им помочь в самообразовании, самоорганизации и самовоспитании.

Образовательные порталы, создаваемые в сети Интернет, направлены на повышение эффективности использования средств информатизации в обучении школьников. Такие порталы, объединяя в себе основные электронные ресурсы, являются «точкой входа» в современные телекоммуникационные системы для всех лиц, так или иначе связанных с образованием. Использование системы порталов позволяет более эффективно организовать

работу педагогов, поскольку на порталах собраны и систематизированы наиболее востребованные ресурсы. Используя их, учителя, ученики и родители смогут получить доступ к качественным учебным и методическим материалам, сократить время на поиск требуемой информации, изучить особенности классификации информационных ресурсов сети Интернет.

Полезными могут оказаться собранные на порталах ссылки на ресурсы, содержащие контактную информацию об учреждениях образования и отдельных педагогах, новости сферы образования, объявления об олимпиадах, конкурсах, конференциях и других мероприятиях, в которых регулярно принимают участие учителя и школьники.

В России уже выработана организационная схема создания системы образовательных порталов, имеющая свои особенности. В организационную схему создания системы образовательных порталов включаются:

- горизонтальный портал «Российское образование»;
- профильные вертикальные порталы по областям знаний: гуманитарный, экономико-социальный, естественнонаучный, инженерный, медицинский, педагогический, сельскохозяйственный и др.;
- специализированные вертикальные порталы: книгоиздание, единый экзамен, новости образования и др.

Кроме того, порталы разделяются на общероссийские, межрегиональные и региональные.

Во многих случаях, используя системы поиска, рубрикации и каталогизации, которые имеются практически на любом образовательном портале, педагоги и школьники могут существенно упростить поиск электронных ресурсов, требуемых для образовательного процесса.

*Общероссийские образовательные порталы*

Сайт Министерства образования и науки РФ: <http://www.mon.gov.ru>

Федеральный портал «Российское образование»: <http://www.edu.ru>

Российский общеобразовательный портал: <http://www.school.edu.ru>

Портал информационной поддержки Единого государственного экзамена: <http://ege.edu.ru>

Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов: <http://eor.edu.ru>

Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов: <http://school-collection.edu.ru>

Единое окно доступа к образовательным ресурсам: <http://window.edu.ru>

Каталог учебных изданий, оборудования и электронных образовательных ресурсов для общего образования: <http://ndce.edu.ru>

Школьный портал: <http://www.portalschool.ru>

Федеральный портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»: <http://www.ict.edu.ru>

Российский портал открытого образования: <http://www.openet.edu.ru>

Общероссийский образовательный портал «Моя школа»: <http://www.1class.ru>

Общероссийский информационно-образовательный портал «5Ц»:  
<http://www.5values.ru>

Сайт для школьников и их родителей «Большая перемена»:  
<http://www.newseducation.ru>

*Региональные образовательные порталы и сайты органов управления образованием*

Министерство образования Хабаровского края: <http://minobr.khb.ru>

Хабаровский краевой образовательный портал «Пайдейя»: <http://abc.edu-net.khb.ru>

Образовательный портал Хабаровского края: <http://www.proobraz27.ru>

Школьный учитель должен учитывать необходимость повышения мотивации подростков к получению учебно-познавательной информации из сети. Руководствуясь интересами школьников, можно направить их увлечения ресурсами сети на повышение эффективности освоения школьных дисциплин, уменьшая или ликвидируя при этом вред, наносимый психическому здоровью.

Важно также учитывать и то, что для процесса восприятия информации большое значение имеет живая речь учителя, которую Интернет и опубликованные в сети ресурсы заменить не могут. Чтобы достичь эффективности восприятия, учитель должен говорить со школьниками на понятном им языке. Существенным элементом методики должны стать устные выступления школьников, в ходе которых они бы описывали все, что изучают, комментировали бы основные содержательные элементы используемых ресурсов сети Интернет и возможные технологии работы с ними.

## **Ссылки**

1. [http://www.vorcuta.ru/articles-science\\_education-web-site.htm](http://www.vorcuta.ru/articles-science_education-web-site.htm)
2. <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=465401>



**Слезко Ирина Юрьевна,  
учитель биологии, средняя общеобразовательная  
школа №58, г. Хабаровск**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛЕ**

**Ключевые слова:** этнотолерантность, культуротворческая направленность, рефлексивная деятельность, эмпатия, тренинг, ролевая игра, этнометодическая компетентность.

**Аннотация:** В статье раскрываются психологические условия реализации поликультурного образования в школе. Определены и разграничены психологические условия, создаваемые учителем на уроке, во внеурочное время, а также психологические компетенции самого учителя для того, чтобы процесс реализации поликультурного образования был более эффективным.

Поликультурное образование – компонент образовательной системы, направленный на развитие этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родному языку и культуре, с одновременным освоением культурных духовных ценностей всех народов, населяющих страну и включающий достижения мировой культуры.

В.В. Макаев, З.А. Малькова и Л.Л. Супрунова определяют главную цель поликультурного образования как формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умениями жить в мире и согласии с людьми разных национальностей, рас и верований.

Задачи поликультурного образования: 1) глубокое и всестороннее овладение учащимися культурой своего собственного народа как непременное условие интеграции в иные культуры; 2) формирование у учащихся представлений о многообразии культур в мире и России, воспитание положительного отношения к культурным различиям, способствующим прогрессу человечества и служащим условиям для самореализации личности; 3) создание условий для интеграции учащихся в культуры других народов;

4) формирование и развитие умений и навыков эффективного взаимодействия с представителями различных культур; 5) воспитание учащихся в духе мира, терпимости, гуманного межнационального общения; 6) формирование и развитие умения критически мыслить; 7) развитие этнотолерантности; 8) формирование у учащихся чувства национального самосознания, достоинства, чести через развитие «исторической памяти», побуждение интереса к своей малой родине, истории своего народа.

Первостепенная задача поликультурного образования в России заключается в воспитании уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке молодежи к жизни в поликультурной среде.

Поликультурное образование в школе базируется на следующих педагогических принципах: 1) воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; 2) воспитание для сосуществования социальных групп различных рас, религий, этносов; 3) воспитание толерантности, готовности к взаимному сотрудничеству.

Для того, чтобы поликультурное образование реализовать в школе, нужны психолого-педагогические условия, которые будут создавать школа и учитель: культурологическая и культуротворческая направленность учебно-воспитательного процесса; поликультурность образования и реализация принципа диалога культур; введение личностно-ориентированного принципа образования; природосообразность и свободное воспитание; рефлексивная деятельность учащихся и самореализация их творческой деятельности.

Каждый учитель должен ощущать необходимость реального сотрудничества учителя – ученика; учителя – семьи; семьи – ребенка и это единственно возможный путь для формирования ценностей. На уроках мы должны учитывать соотношение интересов людей разных культур, религиозных воззрений, противоположных взглядов.

Задачей сегодняшнего дня является формирование толерантного сознания учителя и учеников, позиционирование себя в современном мире. Требуется определенный психолого-педагогический инструментарий, который способствует освоению школьниками указанного содержания в системе «знание» – «отношение» – «действие», а именно: 1) при изложении и рассмотрении исторического материала должен применяться проблемный подход - постановка проблем и познавательных задач и т.д.; 2) применение технологий моделирования исторических и современных событий в виде ролевых ситуаций, игр, активизирующих рефлексивную, эмпатию (эмоциональную, когнитивную, предикативную) и т.п.; 3) создание ситуаций диалога между представителями различных культур на уроках, внеклассных и внешкольных мероприятиях.

Необходимо активное использование новых способов вовлечения учащихся в межкультурный диалог. Метод интерактивного обучения является именно той формой, которая посредством деятельностного подхода развивает умения учащихся сотрудничать, разрешать конфликты, вести диалог, анализировать собственные действия, оценивать результат. Использование активных форм организации коллективной деятельности на уроках в поликультурной среде делает процесс обучения более эффективным и успешным.

Современный мир ставит перед образованием новые задачи. Необходимость уметь взаимодействовать с другими людьми, сотрудничать с ними требует новых компетентностей от современного ученика. Формирование этих компетентностей на уроках возможно осуществить благодаря использованию технологии личностно-ориентированного обучения. При этом учитель организует деятельность и создает такие психологические условия на уроке, чтобы активизировать личностный опыт ребенка, приобретенный им при взаимодействии с другими людьми; процесс образования строится на диалоге ученика и учителя. Учеников стимулируют к предъявлению собственной позиции, создается атмосфера доверия к толерантности в ходе учебного взаимодействия. Оценивается не только конечный результат, но и процесс, используется самооценка и взаимооценка.

На уроках очень хорошо использовать прием «погружения в историю», с элементами драматизации, театрализации, сюжетно-ролевых игр.

Только во время учебных занятий трудно сформировать у современного школьника навыки решения социальных конфликтов. Необходимо формировать у школьников толерантное отношение к социуму и на внеклассных мероприятиях. В современных многонациональных классах целесообразно проводить дни национальной культуры. Знакомство с национальными особенностями помогает увидеть и понять различия народов и их образ жизни. То, что человек познал, перестает быть страшным. Так же, посещение разнообразных выставок и кинофестивалей поможет не только расширить кругозор школьников, но и научит их ценить культуру и достижения других народов и стран.

Во внеурочное время можно проводить в школе неделю толерантности. В этот период организуются: диспуты по проблемам межэтнической толерантности; цикл бесед для малышей «Вместе дружная семья»; беседы для учеников 5 – 7 классов «Все мы разные, но все мы равные»; конкурс плакатов «Услышать друг друга»; для педагогического персонала можно провести тестирование уровня толерантности.

Чтобы у школьника сформировалась устойчивая модель позитивного социального взаимодействия, учитель должен личным примером показывать правильные варианты поведения при решении конфликтов, которые постоянно случаются в школе. Среди набора личных качеств, которыми должен обладать учитель, выделяют следующие: терпимость, коммуникабельность, беспристрастность, честность, доброта, мудрость и оптимизм. При этом учитель должен уметь доходчиво объяснять свою позицию, слушать и слышать ученика и не навязывать ему свое мнение.

Учебный процесс в школе и на уроке должен сочетать в себе элементы традиционного обучения и методы активного психологического обучения (тренинг, ролевая игра, работа проблемной группы, групповая дискуссия по принятию общего решения и т.д.) и выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что предполагает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в процессе обучения.

Таким образом, теоретического знакомства с чужой культурой недостаточно. Не подлежит сомнению и то, что можно быть знатоком культуры, «в то же время проявляя

более или менее острую антипатию к людям или группам, ее составляющим». И наконец, совершенно очевидно, что, каков бы ни был объем передаваемой информации, учащиеся не могут быть полностью подготовлены к межкультурному взаимодействию, их необходимо «научить учиться». Простой передачи знаний о культурно-этническом разнообразии мира недостаточно, и ребенок должен эмпирическим путем открывать для себя сходства и различия с «другими».

Очень часто для этого используется тренинг, понимаемый в широком смысле слова как специальным образом организованная относительно краткосрочная форма групповой работы, направленная на получение соответствующих заданным целям знаний, умений и навыков, а также на изменение установок.

Метафорически тренинг можно назвать процессом интенсивной социализации, а в случае этнокультурного тренинга — интенсивной инкультурации (вхождения индивида в культуру своего народа) и аккультурации (вхождения индивида в чужую для него культуру). Разнообразные программы этнокультурного тренинга ориентированы на непосредственное взаимодействие с представителями других культур и призваны научить индивидов справляться с трудностями в ситуациях культурного многообразия, помочь им эффективно общаться, жить, учиться и работать в поликультурной среде, минимизировать конфликты, основанные на межкультурном непонимании.

Выполняя эти конкретные задачи, межкультурный тренинг направлен и на достижение более глобальных целей, так как способствует: 1) изменению социальной и культурной ситуации: ослаблению расизма, шовинизма и других форм существующих в обществе предубеждений и дискриминации; 2) урегулированию конфликтов и пропаганде более гармоничных межэтнических отношений.

Любая программа этнокультурного тренинга пытается ответить на вопрос «Как?»: как индивид может наладить межличностные контакты с представителями других культур, как он может овладеть их в соответствии правилами чужой культуры, не испытывая при этом дискомфорта. Он делает обобщения на основе выявленных различий, а не новые барьеры. Как правило, именно цель этнокультурного тренинга и свидетельствует о достижении человеком этнокультурной компетентности.

Следующим психологическим условием реализации поликультурного образования является рефлексивная деятельность учащихся. Рефлексия - это не только самопонимание, самопознание. Она включает такие процессы, как понимание и оценка другого. С помощью рефлексии достигается соотнесение своего сознания, ценностей, мнений с ценностями, мнениями, отношениями других людей, группы, общества, наконец, с общечеловеческими. Отрефлексировать что-то - это значит это что-то «пережить», «пропустить через свой внутренний мир», «оценить».

Таким образом, можно сделать вывод, что мир рефлексии разнообразен, богат и индивидуален у каждого человека. Именно способность к рефлексии дает возможность человеку формировать образы и смыслы жизни, действий, блокировать неэффективные. Важнейшей особенностью рефлексии является способность учащихся управлять собственной активностью в соответствии с личностными ценностями и смыслами, формировать и переключаться на новые механизмы в связи с изменившимися

условиями, целями, задачами деятельности. Рефлексия обеспечивает осмысление прошлого и предвосхищение будущего.

В процессе учебной деятельности учащийся развивается как личность, самореализуется, познает окружающую действительность и самого себя, анализирует свои учебные действия, учебные достижения и неудачи и стремится к саморазвитию и самосовершенствованию. В учебной деятельности, как и в любой другой, присутствует рефлексия. Рефлексия проявляется в способности субъекта к постоянному личностному самосовершенствованию на основе механизмов самоанализа и саморегуляции.

Рефлексивная деятельность учащихся представляет собой форму реализации рефлексивной позиции личности, активного отношения человека к освоению собственного опыта. Рефлексивной деятельности присущи следующие характеристики: целенаправленность, предметность, осмысленность, преобразующий характер и взаимосвязь всех ее структурных компонентов. Рефлексивная деятельность в контексте индивидуального развития учащихся связана с осознанием школьниками своей учебной деятельности, анализом учебных мотивов, потребностей, действий и поведения в целом. Результатами рефлексивной деятельности учащихся могут быть: фрустрация, стремление к самоутверждению в учебной деятельности; стремление к раскрытию творческих способностей в учебной деятельности.

Таким образом, рефлексивная деятельность учащихся выступает средством их саморазвития и самосовершенствования. Она представляет собой сложный феномен активного отношения учащихся к освоению собственного опыта, учебной деятельности

Безусловно, важны все элементы поликультурного образования: стандарты, программы, учебники, методические разработки, но ключевой фигурой школьного поликультурного образования является Учитель.

Поэтому важной проблемой реализации такого образования является профессиональная психологическая подготовка педагогов. Психологические компетенции, которые необходимы учителю в поликультурном образовании: рефлексивность, гибкость, эмпатичность, общительность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность, умение и стремление быть терпеливым, открытым к диалогу, готовым помочь ребёнку, уметь поддерживать диалог с учащимися, стремиться к доверию и уважению к себе со стороны учеников, понимать и принимать другую точку зрения.

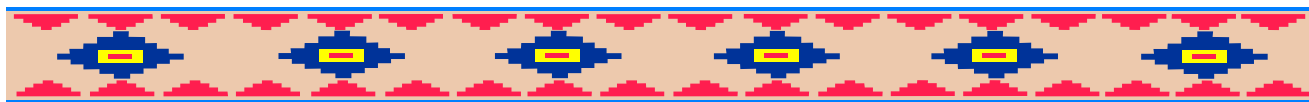
Согласимся с Э.Р. Хакимовым, что важно формировать такие виды компетентности, как: этнопсихологическую – готовность и способность воспринимать и учитывать этнообусловленные особенности и проблемы учащихся, родителей, педагогов и самого себя в образовательном процессе; этнометодическую – готовность и способность субъекта деятельности строить систему своей деятельности и организовывать деятельность других людей с учетом этнокультурных особенностей и понимания последствий, связанных с возможной межэтнической напряженностью и конфликтностью.



Обеспечивая выделенные нами психологические условия реализации поликультурного образования в школе, можно добиться значительных результатов обучения и воспитания.

## **Ссылки**

1. Липатникова И.Г. Рефлексивная деятельность как один из путей индивидуального развития учащихся // Начальное образование. – 2006. - №2.
2. Личностно–ориентированный подход: теория и практика / Под ред. Л.П. Качаловой. – Шадринск, 2004.
3. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития. – М.: Академия, 2002.
4. Тюков А. А. О путях описания психологических механизмов рефлексии // Проблемы рефлексии / Под ред. И.С. Ладенко - Новосибирск, 1987.
5. Джурицкий А.Н. Поликультурное воспитание в современном мире. - М.: Прометей, 2002.
6. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. - М.: Народное образование, 1999.
7. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова, Л.Л. Поликультурное образование - актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С.3-10.
8. Тренинг как метод развития этнокультурной компетентности. Эл. ресурс: [forum.pandia.ru/showthread.php?t=372558&langid=1](http://forum.pandia.ru/showthread.php?t=372558&langid=1)
9. Хакимов Э.Р. Профессиональная компетентность педагогов-психологов в области межэтнических отношений и ее формирование у студентов // Психологическая наука и образование. – 2008. – №1. – С. 74-81.



**Земцева Виктория Анатольевна**  
**учитель английского языка, средняя**  
**общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА НА ШКОЛЬНОЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

**Ключевые слова:** *информационная образовательная среда, информационные технологии, информационное общество, поликультурной среда.*

**Аннотация:** *В статье раскрывается значение и влияние информационной образовательной среды на процесс образования и его результаты, в том числе на поликультурное образование школьников. Рассмотрено как активное внедрение технологий информатизации современного общества коснулось и системы образования, как информационно - образовательная среда может помочь формированию поликультурной личности, сочетающей в себе системные знания в области национальной культуры, толерантности и способности к межэтническому и межкультурному диалогу.*

В последнее время возрастает значение и влияние информационной образовательной среды на процесс образования и его результаты. По сути, информатизация является особенностью современного образования, а образовательная среда трансформируется в информационно-образовательную среду. В двадцать первом веке информация передаётся за мгновение, соответственно информационно-образовательная среда меняется очень быстро и мобильно. Ее влияние возрастает день ото дня, охватываются все сферы человеческой жизнедеятельности, в ее пространство вовлекаются люди всех возрастов и всех профессий. Не удивительно, что скорость, легкость и доступность информации способствуют установлению контактов между людьми, получению новых знаний, возникновению новых аспектов общего образования, в том числе поликультурного образования школьников.

Предпосылками использования информационно-образовательной среды в современной школе являются следующие: усовершенствование образовательных технологий, увеличение процента использования дистанционного обучения, гуманизация образования, многонациональный, поликультурный характер среды, в условиях которой происходит

развитие, воспитание и обучение. У каждого народа существуют различные культурные проявления, неповторимый ассоциативный образ мышления, отражающий национальную специфику взаимодействия и общения, национальное самосознание. Познание культурных особенностей, изучение истории, традиций народов, живущих рядом, разворачивается с помощью информационных технологий и расширения информационного пространства.

Одним из важнейших средств обучения и развития учащихся, организации образовательной среды является обеспечение теорией и практикой процесса разработки и применения информационных и телекоммуникационных технологий. М.И. Башмаков, С.Н. Поздняков и Н.А. Резник описывают модели учебного процесса, в которых используются возможности новых информационных технологий. Эти технологии способствуют эффективной организации индивидуальной и коллективной работы преподавателя и учащегося, а также интеграции различных форм и стратегий освоения знаний по предмету, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятельности. Важнейшим качеством информационной среды обучения является ее возможность обеспечивать интерактивный режим взаимодействия с субъектом, то есть поддержание диалога между учащимся и средой обучения. Специфика географического положения дальневосточного региона России, его экономического развития придает значимый характер распространению информационной среды на учебную деятельность. Она расширяет границы, делает близкими объекты изучения, предлагает неограниченные ресурсы знаний.

Сюда можно отнести такой дальневосточный портал, как образовательный портал «ПроОбраз27». Этот ресурс посвящен развитию образования Хабаровского края. Здесь собрана самая разная информация: от сообщений о последних школьных реформах до подробных списков учебных заведений города. Сайт способен заинтересовать людей любого возраста и профессии. Главная цель информационного ресурса «ПроОбраз27» – объединить жителей города, предоставив им возможность узнавать интересные факты и обсуждать важные вопросы. На страницах сайта Хабаровского края регулярно появляются новые статьи об образовании и науке, освещаются новости, проводятся различные конкурсы для учеников, открыт Форум, где можно пообщаться и обсуждать самые разные темы. На сайте есть раздел – «Творческая мастерская». В нем размещаются работы посетителей портала: рассказы, фотографии и картины.

Многие всесоюзные сайты также оказывают неоценимую помощь учителям и ученикам. Это <http://pedsovet.org/> - XI Всероссийский интернет-педсовет; <http://it-n.ru/> - сеть творческих учителей; <http://viki.rdf.ru/> - детские электронные презентации и клипы; <http://www.rusedu.ru/> - архив учебных программ и презентаций; <http://www.uroki.net/> - всё для учителя - всё бесплатно; <http://www.uchportal.ru/> - учительский портал; <http://www.nachalka.com/> - сайт учителей начальной школы; <http://festival.1september.ru/> - Фестиваль педагогических идей «Открытый урок».

Многонациональность населения Дальнего Востока, интенсификация экономических, политических и духовных отношений народов протекает в полиэтнической, поликультурной среде, укрепляет связи людей разных национальностей. Данные условия выявляют социальную потребность в организации целенаправленной работы по формированию поликультурной личности. Такая поликультурная личность должна аккумулировать в себе

системные знания национальной культуры, национального самосознания, ориентацию на этнокультурные духовные ценности, толерантность и способность к межкультурному и межэтническому диалогу. Этому может помочь информационно-образовательная среда посредством привлекательных детских образовательных порталов, интернет-конкурсов, форумов по обсуждению общих проблем и международных общений.

Несколько лет подряд преподаватели школы вовлекают детей в интернет конкурсы, олимпиады, викторины. Один из конкурсов – международный математический конкурс-игра «Кенгуру», который рассчитан на самых обыкновенных школьников и поэтому быстро завоевал симпатии наших ребят и учителей.

Конкурсы компьютерного творчества школьников «Новогодняя открытка 2010, 2011» и «Цифровой художник», в которых принимали участие ученики нашей школы, развили у детей и подростков информационную культуру, более широко раскрыли индивидуальные творческие способности школьников и творческое воображение. Результатом такой творческой деятельности явилась активизация школьного сайта.

«Инфознайка», всероссийский игра-конкурс по информатике, и «КИТ» – это творческие конкурсы по компьютерным наукам и математике в комплексе. Они активизируют участие детей в творческой деятельности, развивают познавательный интерес школьников к компьютерным наукам. Дети активно и с удовольствием участвуют во внеклассной и внешкольной работе.

Всероссийский игровой конкурс по естествознанию «Человек и природа» ориентирован на детей, интересующихся окружающим миром, и позволяет учителям нашей школы расширить внеклассную работу по предметам естественно научного цикла.

«Британский бульдог» – всероссийский конкурс по английскому языку, в котором наши дети активно принимают участие. Это развивает их навыки чтения художественного текста, расширяет лексический запас, углубляет интерес к литературе и культуре английского языка.

В России ежегодно отмечаются «День мамы» и «День папы». Это праздники, к которым никто не может остаться равнодушным. В эти дни хочется сказать слова благодарности всем мамам и папам, которые дарят детям любовь, добро, нежность и ласку. Всероссийские конкурсы «День мамы» и «День папы» – это конкурсы стихов, рисунков, поделок, фотографий, посвящённых главным людям в жизни каждого – маме и папе. Эти конкурсы прививают и закрепляют любовь к родителям, доброжелательность и вдохновляют к созданию прекрасного – творческому вдохновению душ детей и реализации их мыслей.

Посредством конкурса «Письмо Санта Клаусу» дети на практике используют лексические языковые навыки и навыки практического письма, у них развиваются способность мечтать, фантазировать, воображать, обогащается их внутренний мир. Дети, участвовавшие во всех этих конкурсах были разных национальностей. Но их коллективная работа показала сплочённость, толерантность и способность к межкультурному и межэтническому диалогу.

Особенность Дальнего Востока России состоит в том, что находясь вблизи АТР, он испытывает на себе влияние этого региона. Ни для кого не секрет, что Япония, Китай, Корея являются основными производителями высоких технологий. Соответственно быстрыми

темпами обновляется информационная среда. Это сказывается на образовании: учебные учреждения оснащаются новейшей аппаратурой, становится доступнее интернет. С помощью информатизации становится быстрым общение. Люди могут расширять свои знания, изучать языки и культуры, получать информацию о последних достижениях науки и техники практически не выходя из дома. Примером тому был *Международный фестиваль детского и молодежного творчества «Дальний восток России и азиатско-тихоокеанский регион: Великий Тихий океан дружбы и мечты»*, который состоялся 21 – 26 мая 2012 года в г. Хабаровске. Одной из целей фестиваля было расширение социокультурного пространства для развития и общения творческой молодежи в поликультурном сообществе Дальний Восток России – АТР. Здесь в полной мере представилась возможность реализовать интерактивный режим взаимодействия – поддержание диалога между организаторами конкурса и участниками, что является важнейшим качеством информационной среды обучения. Этот диалог состоялся очень успешно и охватил не только многие города России, но и такие страны как Китай, Корея, Япония, Казахстан, Монголия, Украина, Финляндия. Участники конкурса приобщились к культуре других народов, их многовековым традициям, национальной культуре, творчеству ровесников.

Информационно-образовательная среда стран-соседей создаёт социокультурное пространство, в которое интегрирует образовательная система Дальнего Востока России. Это позволяет учащимся овладеть основными понятиями, определяющими разнообразие мира, воспитать у них положительное отношение к разнообразию культур, понять нормы, составляющие поведенческую культуру мира.

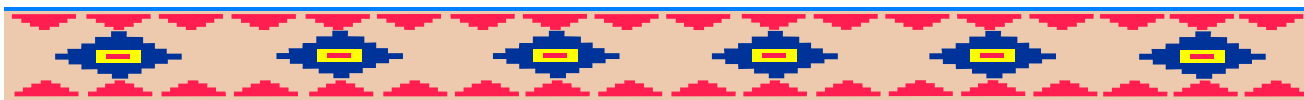
О.Г. Ултургашева считает, что содержание поликультурного образования имеет много аспектов, является междисциплинарным. Междисциплинарность позволяет рассматривать проблемы поликультурного образования как в составе учебных дисциплин гуманитарного, естественнонаучного, художественно-эстетического циклов, так и в специальных курсах по истории и культуре отдельных народов. Содержание образования при этом: 1) отражает в учебном материале гуманистические идеи; 2) характеризует уникальные самобытные черты в культурах народов России, мира; 3) раскрывает общие элементы в культурах народов.

Возможности общения и обмена знаниями инициируют содержательные информационные изменения в учебной программе. Поэтому в школах вводятся курсы восточных языков, страноведение Восточной Азии, история отношений России и соседних стран, изучение географии, социально – экономические профили. Это способствует мотивации учебно-познавательной деятельности, установлению ценностных ориентаций, формирования толерантного отношения к себе и окружающим. Компонентом поликультурного образования выступает дополнительное образование, включающее изучение культур, религий, прикладных искусств, народных танцев и обычаев. Проведение различных мероприятий - творческих, культурных – последнее время приобретает новые формы, так как информационные технологии открывают большие возможности для этого. Это проведение «Недели разных народов» в школе, где дети знакомятся с национальными культурами нескольких стран. Каждая группа выбирает определённую страну для изучения её культуры, кухни, одежды и истории.

В Концепции развития поликультурного образования в Российской Федерации взаимодействие культур определяется как одна из закономерностей развития мировой культуры, состоящая в необходимости выходить за рамки ограниченного культурного опыта, обмениваться ценностями, достижениями и смыслами культуры в ходе межкультурной коммуникации. Диалоговое взаимодействие культур является одним из важнейших факторов модернизации во всех сферах жизни общества. И это всё возможно посредством информационной образовательной среды.

### Ссылки

1. Дергачева Е.В. Формирование образовательной среды в поликультурном пространстве // Вестник КАСУ. – 2007. - №1.
2. Концепция развития поликультурного образования в Российской Федерации. Электронный ресурс, режим доступа – <http://mon.gov.ru/work/vosp/dok/6988>.
3. Ултургашева О.Г. Поликультурное образование как теоретическая основа подготовки педагогических кадров для национальной школы. – 2006. - №14.
4. Земцева В.А., Слезко И.Ю. Творческое развитие школьников в процессе участия в конкурсах (опыт МБОУ СОШ №58) // Вопросы воспитания творческой молодежи в поликультурном, многоэтническом мире: сборник научных статей / Под общей ред. В.А. Давыденко –Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманит. ун-та, 2012.



**Сетянова Наталья Викторовна**  
**учитель английского языка, средняя**  
**общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Ключевые слова:** этнокультурное воспитание, художественная культура, этнотуризм.

**Аннотация:** Автор рассматривает пути решения проблемы этнокультурного воспитания в общеобразовательной школе в Концепции этнокультурного образования в РФ. Первая часть статьи представляет анализ цели и задач, методологические подходы к развитию этнокультурного образования. Вторая часть статьи посвящена конкретным направлениям работы по этнокультурному воспитанию в МБОУ СОШ №58.

Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации опирается на «Национальную доктрину образования в Российской Федерации», которая устанавливает приоритет образования в государственной политике, определяет стратегию и направление развития системы образования в России на период до 2025 года. Она призвана обеспечить конституционные права и свободы граждан России в области образования и развития национально-культурного наследия каждого народа нашей страны. Концепция опирается на Закон Российской Федерации «Основы законодательства Российской Федерации о культуре».

Бакланова Т.И. и др. исследователи считают этнокультурное образование и воспитание целенаправленным педагогическим процессом приобщения учащихся к этнической культуре в учебном заведении на основе взаимодействия с семьей, учреждениями культуры и средствами массовой информации.

Они считают, что этническая культура включает в себя совокупность духовных и материальных ценностей того или иного народа. В нее входят национальные образы мира, менталитет народа, его празднично – обрядовые и семейно-бытовые традиции, этнические стереотипы поведения в природной среде и в социуме, народная художественная культура (художественные ценности, этнические, этнические формы их бытования, сохранения и трансляции).

Этнокультурное образование обладает огромным педагогическим потенциалом в формировании у учащихся этнической идентичности, толерантности, культуры межнационального общения, в профилактике межнациональных конфликтов. Такое образование воспитывает у учащихся понимание духовных ценностей других народов через ценностную систему своего народа. Оно обеспечивает, с одной стороны, взаимодействие людей с разными культурными традициями, с другой, сохранение культурной идентичности собственного народа.

Этнокультурное образование нацелено на освоение учащимися тех национально-культурных традиций, в которых воплощены высшие духовно-нравственные ценности как отдельных этносов так и всего человечества, имеющие особую значимость для духовно-нравственного воспитания и гражданского становления современного человека, а также позитивного развития и консолидации современного российского общества и его интеграции в мировое сообщество. Такое образование формирует, прежде всего, ценностное отношение к Родине, к природе, к семье, к родному дому и родителям, к труду и творчеству по законам красоты, к культурному наследию, к традициям своего и другого народов. Система этнокультурного образования призвана содействовать решению нескольких групп актуальных задач воспитания, обучения, развития личности, а также ее социализации, этнокультурной адаптации и коррекции.

К настоящему времени сложилось несколько методологических подходов к развитию системы этнокультурного образования: культурологический, художественно-эстетический, интегративный, личностно-ориентированный, этнорегиональный, экологический, деятельностный.

Этнорегиональный подход обуславливает возможность включения регионального компонента в содержание образования. В современном мире в этнических культурах, когда усугубляется социальная дифференциация, и когда различия в этническом смысле начинают преобладать над подобием, объединяющим культурным началом служит совместная символическая среда. Для России – символы исторической родины, географическое пространство. Признаки этничности, отраженные в фольклоре, былинах, сказаниях, которые выступают ценностно-нормативным регулятором поведения, содействуют культурной консолидации в пределах одного или нескольких этносов. Эта система общих значений символического поля, усвоение которой происходит с младенческих лет, переживаясь на эмоционально-чувственном уровне, становится основой формирования патриотизма, нормального чувства национального достоинства. Формируя единую символическую среду, этничность выступает также в роли своеобразного информационного фильтра, позволяющего систематизировать и упорядочить поток информации, в соответствии с общепринятыми ценностями и идеалами. Этнорегиональный характер содержания учебной деятельности помогает идентифицировать субъективный опыт личности с этнокультурными особенностями своего региона, а также других народов. В конечном итоге это влияет не только на формирование национального самосознания, но и на уважительное, толерантное отношение к иным культурам и народам.



Экологический подход – сохранение единства, связи человека с родной землей, с природой, как основой художественного творчества. В народной культуре и искусстве природа – всегда выразитель красоты и добра. Она слита с нравственным миром, поэтому выступает как критерий человеческих ценностей. Этот подход предполагает включение в содержание этнокультурного образования широкого спектра народных художественных традиций разных регионов, общение с которыми помогает сформировать у учащихся целостный многомерный художественный образ Родины, ценностное отношение к окружающему природному миру единой планеты Земля. Личность при таком подходе помещается в фокус рассмотрения высшего смысла бытия, безусловной ответственности, определяющей долг человека перед миром.

Деятельностный подход – неразрывность теоретической и практической сторон обучения и воспитания на основе народных традиций. Он позволяет учащимся самостоятельно осваивать этнокультурную среду.

Культурологический подход позволяет рассматривать процессы этнокультурного образования, выделяя в качестве предметов изучения этническую культуру личности, человеческих общностей (этносов) и в целом человеческой цивилизации (ее этносферы). Этот подход рассматривает человека и человеческие общности в разных этно-национальных и культурных системах на разных стадиях развития человечества.

Художественно-эстетический подход позволяет соединить процесс этнохудожественного образования с воспитанием эстетической культуры личности на основе освоения специфики художественно-образной системы разных пластов искусства. Каждое произведение народного искусства имеет определенную энергоинформационную структуру, ему присущ весь спектр знаков и символов, прочтение которых ведет личность к духовности, гармонии и творчеству.

Необходимость интегративного подхода обусловлена пониманием того, что в рамках конкретного исторического периода все уровни человеческой сущности переплетаются, находя отражение в отдельной человеческой личности. Потому в процессе образования и формирования целостной личности немаловажное значение приобретает интегрирующее начало, способное комплексно воздействовать на различные уровни индивидуальности. Такими универсальными качествами обладает традиционная художественная культура. Это позволяет рассматривать народное искусство как явление, обладающее интегрирующими качествами. Этот подход позволяет видеть процесс развития личности в контексте концепции гуманизации образовательной системы в целом; рассматривать народную культуру и искусство как явления, способные комплексно воздействовать на разные уровни индивидуальности и влиять на ее нравственно – эстетическое и творческое развитие.

В нашей небольшой, но очень уютной Хабаровской школе №58, расположенной рядом с великим Амуром, сложился свой, локальный подход к решению задач этнокультурного образования и воспитания молодежи. Еще учась в начальной школе, младшие школьники знакомятся с литературным творчеством народов Дальнего Востока и Сибири, читая народные сказки, мудрые пословицы и загадки. Благодаря введению регионального компонента в календарно-тематическое планирование таких предметов

как английский язык, литература и литературное чтение, история, обществознание, право, окружающий мир, музыка, технология, изобразительное искусство, у учащихся появилась возможность глубже познакомиться с историей заселения земель и жизнью людей, населяющих Дальний Восток и Сибирь, их традициями и обычаями. Почти на каждом уроке рассматриваются вопросы, связанные с изучением истории, культуры, народного творчества огромного региона. Например, на уроках иностранного языка наряду с изучением страноведческого материала включается и региональный. Так, при изучении темы на английском языке «Благосостояние народа. Идеальное государство. Каким оно должно быть?», учащиеся дают оценку благосостояния не только жителей нашего города Хабаровска, но и малочисленных народов Приамурья, затрагивая проблемы рыболовства, оленеводства, изменения климата. Для проведения элективных курсов написаны авторские программы «Региональный компонент при изучении иностранного языка», «Чудеса Хабаровского края» (автор - Сетянова Н.В.).

Стало традицией у нас организовывать осенью выездные экскурсионные туры в Сикачи-Алян, где находятся памятники стоянок древних людей-рисунки на камнях, посещение этнографического музея, выставки работ народного промысла, просмотр концертной программы местного творческого коллектива. Большинство памятников дальневосточной истории по своей научной ценности не уступают сокровищам скифских курганов и египетских пирамид. Глубокие переживания и волнения дарит общение с миром древней культуры удивительной страны на краю света.

В нашем образовательном учреждении обучаются ребята разных национальностей. Среди них русские, украинцы, корейцы, нанайцы, азербайджанцы, армяне, евреи. И все они живут весело и дружно, как одна большая семья.

В нашей школе учился и председатель ТСОКМС - общины коренных малочисленных народов Севера «Чжурчженин» Леонид Сунгоркин. Он является также учредителем газеты «Пост Хабаровка», которая освещает жизнь коренных малочисленных народов, проживающих на Дальнем Востоке, в том числе и на языке аборигенов. Эта газета выпускается для тех, кому интересна история Дальнего Востока от каменного века до наших дней. Наша дальневосточная земля была одной из колыбелей человечества. История всегда волнует. И всегда интересно знать прошлое земли, на которой ты живешь. И надо уметь видеть необыкновенное. В местах, где мы живем, есть много удивительного и интересного.

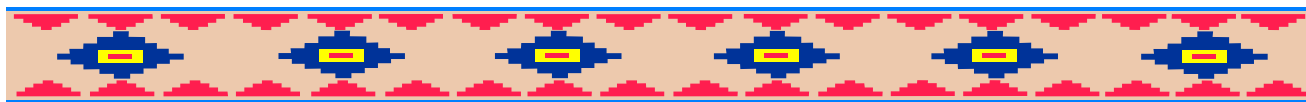
В 2001-2003годах учащиеся нашей школы (выпуск 2003 года) совместно с учителями истории Черным Дмитрием, Ковалевым Дмитрием, Бахметьевым Дмитрием принимали участие в археологической экспедиции в низовьях Амура, организованной Педагогическим институтом. В результате раскопок было найдено много уникальных экспонатов. В марте 2012 отряд 9 класса нашей школы во главе с учителем Т. Ф. Левицкой выехал в район г. Слюдянка на озеро Байкал. В течение десяти дней они знакомились с жизнью и бытом местного населения, посетили лимнологический музей, Институт изучения проблем озера Байкал при Академии наук РФ, побывали в этнографическом центре, недавно открывшемся в столице Восточной Сибири – городе Иркутске. Много ярких впечатлений, которые запомнятся на всю жизнь, привезли они назад.

Этнокультурное образование и воспитание имеет значение для молодого поколения. Приобщение к народной культуре, знакомство с народными обычаями, традициями и праздниками формирует творческую личность, обогащает ее духовный мир, развивает такие качества, как доброта, человечность, толерантность. Именно в них нуждается сегодня население нашей страны.

В школе делается много для поликультурного развития учащихся, но есть куда стремиться, нужны лишь более приемлемые условия, дополнительное финансирование этнотуризма для реализации проектов учителей и школьников. Необходимо создать Примерную программу этнографического образования и воспитания Дальнего Востока и Сибири.

### **Ссылки**

1. Бояринцева Н.И. Школа этнографии и прикладного искусства. - Хабаровск 2003.
2. Бакланова Т.И., Ершов Л.В., Шпикалова Т.Я. Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации. - Шуя, ГОУ ВПО «ШГПУ», Изд-во «Весть», 2006, - С.23.
3. Жущиховская И.С. Археология и этнография народов Дальнего Востока. - Владивосток 1984.
4. Афанасьев Е.Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. - Якутск 1979.
5. Брачун Т.А. Этническая культура в глобализирующемся мире. - Магадан. Ноосфера 2010.



**Бузилова Вера Анатольевна,  
Педагог-психолог, Ягульская средняя  
общеобразовательная школа,  
Удмуртская Республика**

### **«ПОДВОДНЫЕ КАМНИ» В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ И ПСИХОЛОГОВ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ У УЧАЩИХСЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Если перейдешь меру, то самое приятное станет самым неприятным.

Демокрит

В современном образовании, несомненно, остаются актуальным: формирование у детей представлений о многообразии культур и их взаимосвязи, осознание учащимися важности культурного многообразия для самореализации личности, воспитание позитивного отношения к культурным различиям, развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур на основе толерантности и взаимопонимания. Все это является частью фундамента для формирования такой личности, которая максимально быстро найдет себя в современном мире и максимально эффективно применит свои способности на благо обществу.

В нашей школе не один год проходил эксперимент «Воспитательная система мультикультурного образования в условиях сельской школы» по формированию толерантности у учащихся и воспитанников детского сада (школа-сад). Педагогами школы была выработана система воспитания в рамках поликультурного образования в сельской школе. Мы с увлечением, и даже с энтузиазмом принялись за работу, которая, безусловно, проводилась с психологическим сопровождением. В своей статье хочу рассказать, с какими трудностями нам пришлось столкнуться.

Начиная свою работу, мы задались вопросом с чего начинать, как построить работу: с формирования соответствующей окружающей среды или с внутреннего мира ребенка. Мнения разделились: одни считали, что нужно начинать с различных мероприятий (конкурсы, акции, концерты, классные часы, дополнительное образование, встречи), и тем самым, через внешнюю среду ребенок придет к внутренней потребности в принятии и понимании другого человека. Оппоненты считали, что если у ребенка «не проклюнулся зародыш» к толерантному поведению, то и на внешнюю среду он вряд ли

откликнется. Как следствие, надо работать с толерантностью - как с качеством личности. Исходя из этого, мы решили сочетать мероприятия, и направить свою деятельность в оба русла.

Результаты психологического исследования (тесты, анкеты, опросники) отмечали динамику, показатели по шкалам теста «Индекс толерантности» росли. Но спустя некоторое время (два с половиной года) динамика резко снизилась. Показатели упали, особенно в факторе «социальная толерантность». Как в последствии оказалось, что сработал, так называемый, «эффект антирекламы» - на всё, что дети откликались с радостью, пониманием, интересом, вдруг им стало чуждо, отмечались даже негативные реакции. Мы осознали, что поликультурное образование должно протекать более мягким, естественным путем; что мы слишком увлеклись и перегрузили данное направление. Нельзя резко обрушивать на детей все то, что когда то было утеряно нашим обществом.

Следующим моментом, с которым пришлось столкнуться, это недостаточность материала для отслеживания результатов. Во первых, их неудобство – большой объем вопросов, либо не возможность использовать тест фронтально, что важно при большом количестве опрашиваемых. Во вторых, отмечается их неполная эффективность: в основном она заключалась в том, что ребята на вопросы теста или анкеты давали социально значимые ответы, т.е. те, которые хотели услышать окружающие, а не действительное их мнение. Кроме того, в рамках школа-сад, мы работаем с детьми разных ступеней образования, в том числе и дошкольниками. И использование стандартизированных методик в саду и начальной школе невозможно, а такие методы как наблюдение и беседы не достаточны. Поэтому, хорошей «палочкой – выручалочкой» стали проективные методики.

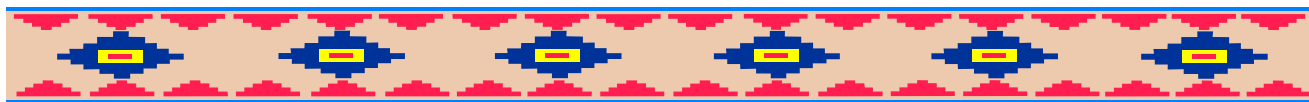
Методики дополнения включала: набор слов-стимулов (или карточек с рисунками) - от детей требуется назвать слова, которые «приходят на ум» в связи с услышанным словом (увиденным рисунком); набор неоконченных предложений или неоконченный рассказ, которые требуют завершения («Неоконченные предложения»).

Методики интерпретации, представляла набор картинок, фотографий – от детей требуется составить рассказ по предложенным картинкам; ответить на вопросы по предложенным ситуациям на картинках, отобрать приятные-неприятные картинки-фотографии. Хочу заметить, что стимульный материал изготавливался или собирался ребятами старшекласниками, в рамках проектной работы.

Методики изучения продуктов творчества. Предметом интерпретации является детский рисунок, аппликация, поделки в разных техниках, и даже презентации Power Point

Не нужно бояться использовать данные методики, ведь они очень «красноречивы», а так же не ставят ребенка в ситуацию тестирования, которую они воспринимают как ситуацию проверки знаний.

Надеюсь, что коллегам вышеизложенные наблюдения будут полезны. А так же еще раз хочу обозначить важность психологического сопровождения, в частности в формировании толерантного поведения на разных ступенях образования. Желаю успехов!



**Никитина Надежда Геннадьевна**  
**учитель удмуртского языка и литературы,**  
**Ягульская средняя общеобразовательная школа,**  
**Удмуртская Республика**

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ В УРОЧНОЕ И ВНЕУРОЧНОЕ ВРЕМЯ**

В полиэтническом пространстве России уходят из быта этнокультурные традиции, произведения фольклора, язык. Проблемы знания и понимания этнокультуры стоят перед каждым народом. В многонациональной России необходимо сохранять историческую память всех народов с учетом культурно-исторических особенностей тех или иных территорий. Актуальной проблемой современного общества является сохранение национально-культурного своеобразия различных регионов, что не противоречит идее создания целостного культурного пространства России.

Удмуртская Республика – одна из многонациональных субъектов Российской Федерации. В последнее десятилетие проявляется большой интерес к изучению удмуртского языка представителями других национальностей. Сохранение удмуртской культуры, языка, традиций через сохранение и принятие самобытности других культур, построение положительных межкультурных отношений между всеми участниками образовательного пространства, воспитание у подростков терпимого отношения к себе и к окружающим, независимо от личностных особенностей, убеждений, этнической принадлежности – основная задача системы образования Удмуртии. Реализация основных принципов многокультурного образования позволяет всем участникам образовательного пространства адекватно сосуществовать в многонациональном и многоязычном обществе Удмуртии.

Негативные последствия процессов глобализации и межнациональных коммуникаций можно корректировать введением этнокультурного компонента в общественное сознание. Формирование цивилизованного этнокультурного сознания должно стать одной из задач системы образования. Школа является каналом формирования у молодого поколения потребности в своей национальной культуре, в языке, стремления идентифицировать себя со своим народом.

В связи с этим, выявление и создание условий, обеспечивающих формирование этнокультурного образовательного пространства, является одной из приоритетных социальных задач социума и педагогического сообщества. В Ягульском поселении в результате миграционных потоков народов произошло соприкосновение разных культур, языков, традиций. В селе Ягул всегда проживали коренные удмурты, но на сегодняшнее время ситуация изменилась. Удмуртские корни стали терять свою актуальность, а русский язык стал более популярным. В селе Ягул много смешанных семей. Поэтому большинство учащихся нашей школы - обрусевшие, многие понимают язык, но не умеют говорить. Проблема заключается в том, что школа работает в условиях активизации миграционных процессов, усиления полиэтничности местного социума.

Ягульской средней общеобразовательной школе присуще этническое и культурное разнообразие: здесь обучаются представители многих национальностей - удмурты, русские, татары, марийцы, кумыки, армяне.

5 лет назад школе был присвоен статус республиканской экспериментальной площадки «Воспитательная система школы в контексте мультикультурного образования» и в рамках проекта был введен удмуртский язык для обрусевших и совершенно незнающих национальный язык детей. Уроки отличаются объёмом информации и уровнем сложности заданий в старших классах. Программа основывается на использовании учебника Надежды Прохоровны Боталовой «Зеч-а, бур-а, Удмурт кыл!» (Здравствуй, Удмуртский язык!) и книги Алевтины Николаевны Журавлёвой «Удмуртско – русско – английский картинный словарь».

Программа составлена с учетом того, что в неделю проходит 1 час, т.е. за год 34 часа. При составлении программы учитывались следующие задачи: 1) развитие мышления учащихся, формирование у них умения самостоятельно приобретать и применять знания; 2) развитие позитивного имиджа удмуртского языка; 3) активизировать интерес учащихся к богатству национальной культуры, истории родного края, уважения к нему; 4) формирование познавательного интереса к удмуртскому языку, развитие творческих способностей, осознанных мотивов учения; подготовка к продолжению образования и сознательному выбору профессии.

Используются различные виды уроков: лекции, практика, самостоятельная и творческая работа учащихся и т.д. На уроках также используются элементы мультикультурного образования, которые основываются на сравнении и сопоставлении языков, традиций и культуры разных народов. Традиционными в школе стали интегрированные уроки. Например, интегрированный урок удмуртского, русского, изо и музыки при изучении темы «Алфавит», «Буэльёс» («Цвета»).

Особенно интересно проходят уроки с использованием элементов фольклора, где активное участие принимают сами дети. Например, при изучении темы «Удмурт аффрикатаос» («Удмуртские аффрикаты») – используются песни и скороговорки; «Лыдпусьёс» («Числа»), «Чиньыос» («Пальцы») – считалки и загадки. В начале каждого урока несколько человек рассказывают о себе на удмуртском языке. Чтобы не было споров, кому первым рассказывать, проводится считалка: «Мон, тон, со, ми ,ти, соос, кин вылэ лыдзон усез, ачиз сярись вералоз»(Я, ты, он(она), мы, вы, они, на кого счет упадет,

тот и говорить начнет). При изучении темы «Удмурт диськут» («Удмуртская одежда») провожу урок в национальной одежде, демонстрация одежды происходит под пение народной песни «Лымы тоды». Уроки проходят в форме игры.

Использование на занятиях различного материала (дидактического, словесного, наглядного), расширяющего знания учащихся о быте и культуре других народов, взаимоотношения между людьми, общечеловеческих нравственных ценностях способствуют формированию личности ребенка, умеющего мирно сосуществовать в современном противоречивом мире.

Рабочая программа предполагает использование компьютерных технологий, аудио и видео сопровождение отдельных уроков, что активизирует учебно-познавательную деятельность учащихся. При составлении программы учтены возрастные особенности учащихся, региональный компонент, психическое развитие учащихся.

На базе школы также проводятся различные мероприятия и конкурсы мультикультурного содержания. Стало уже традицией школы проводить недели разных культур, которые играют важную роль в системе воспитания учащихся в духе этнической толерантности и национального самосознания на основе изучения культур народов России, проживающих в регионе. Во время праздников проходят презентации проектов «Национальная кухня», «Народные игры», «Национальные костюмы», «Народные песни», где принимают активное участие и родители учащихся.

Так презентация проекта «Национальная кухня народов» имела творческую защиту, в которой были представлены блюда различных народов. Это мероприятие сопровождалось песнями и танцами различных национальностей, в т.ч. и шотландских. В презентации этого проекта принял участие член экспертного совета международного проекта «Мозаика культур», член международной ассоциации по мультикультурному образованию профессор университета г. Глазго Шотландии Йен Маккеллар, с которым школа сотрудничает уже в течение 4-х лет. На базе школы функционирует школьный музей. Посетителями музея являются учащиеся, педагоги, воспитанники детского сада, гости и друзья школы. Многие экспозиции музея также связаны с традиционной культурой удмуртского народа. Они знакомят с традиционным бытом, национальным костюмом, кухней, ремеслом и со всем, что связано с культурой народа, его историей и становлением.

В МБОУ «Ягульская СОШ» накоплен опыт организации деятельности участников образовательного процесса в поликультурном образовании. Ведущей формой работы в образовательном пространстве школы по поликультурному образованию учащиеся педагоги отметили проектно – исследовательскую деятельность. Результаты итогов анкетирования субъектов образовательного процесса свидетельствуют, что в школе сложились новые традиции, существует творческий потенциал педагогического коллектива и мотивация учащихся для дальнейшей работы в проектно–исследовательской деятельности.

Исследовательская деятельность применима в обучении не только старшеклассников и подростков, но и младших школьников, обладающих любознательностью, жадой новых впечатлений и желанием экспериментировать. Многие



ребят, занимающихся исследовательской деятельностью, привлекают исследования в области традиционной культуры удмуртов в сравнительном аспекте с другими народностями. Работы получают очень интересными и познавательными, получают хорошие отзывы и получают призовые места на научно-практических конференциях. Учителя и учащиеся также принимают участие в научно-практических конференциях российского и международного уровня и добиваются хороших результатов.

Интересные работы по изучению народного фольклора на территории села Ягул выполнены ученицами 7 и 9 классов Ларионовой Ариной и Мироной Марией. Первая исследовала русский фольклор через знакомство с народным ансамблем «Лель» и выполнила работу «Фольклорный ансамбль «Лель» села Ягул как отражение традиционной культуры русского народа». Миронова Мария в работе «Народный ансамбль «Ягдор» в культурном пространстве села Ягул» отразила роль удмуртского фольклорного ансамбля в жизни села как единственного коллектива, который является хранителем и распространителем местной культуры и традиций, народного фольклора. Школа тесно сотрудничает с данными коллективами. Они являются постоянными гостями и участниками в проведении различных мероприятий в школе. Многие учащиеся и учителя нашей школы являются членами данных коллективов. Работа ученицы 11 класса Бабинцевой Натальи «Проблема взаимоотношений людей в английских, русских и удмуртских пословицах и поговорках» раскрывает нравственные общечеловеческие ценности, единые для всех народов мира. Ученик 5 класса Матвеев Денис в своей работе «Русский самовар как предмет бытовой культуры предков» через описание предмета - самовара раскрывает жизнь удмуртской крестьянской семьи, ее культуру и традиции. Ученица 9 класса Никифорова Елена увлеклась изучением свадебных обрядов нашего многонационального села и пришла к выводу, что смешанные браки способствуют взаимопроникновению и обогащению культур народов. Сравнив и сопоставив культурное наследие двух разных народов, проживающих на одной территории, в работе «Образ коня (лошади) в русском и удмуртском фольклоре» ученица 9 класса Перевозинова Анастасия также подчеркнула взаимовлияние и взаимопроникновение фольклорных жанров, традиций и образов. Ученица 8 класса Вернякова Екатерина изучала взаимовлияние удмуртской, русской и татарской культуры в изделиях рукодельниц села Ягул.

В селе Ягул на удмуртском языке общается только поколение бабушек и дедушек; поколение родителей может понимать язык, но не общаются на родном языке между собой или со своими детьми. Поэтому в 2011 - 2012 учебном году школа разработала и успешно защитила в Министерстве образования и науки УР программу на 5 лет для воспитанников детского сада и обучающихся с 1 – 11 класс «Формирование этнокультурной компетенции учащихся дошкольного и школьного возраста в условиях полиэтничной среды». В программу входят 3 модуля: 1) занятия по технологии «Шудон корка» (Игровой дом) в детском саду и начальной школе по разным темам, 2) проект «Вуюись» (Радуга), где предусматривается защита проектов классами по разной тематике, 3) «Удмуртская культура» - включает исследовательскую и проектную работу, экспедиции, посещение музеев, театров, встречи с писателями, поэтами, художниками, артистами УР. Программа предусматривает изучение удмуртской культуры и языка учащимися в интеграции с

культурами других народов, что создает свободу выбора для учащихся других национальностей и способствует созданию толерантных отношений между учащимися.

В конце эксперимента пройдет защита всех проектов и фестиваль «Вуюись» («Радуга») с приглашением родителей, делегаций финно-угорских языковых групп, фольклорных ансамблей, эстрадных рок групп, где предусматривается работа следующих площадок: научно-исследовательская (защита исследовательских работ по данной тематике); игровая площадка; музыкальная площадка; мастер-классы по изготовлению удмуртской игрушки, разучиванию элементов удмуртского танца и песен.

Кроме этого в школе налажена работа по дополнительному образованию. Дети активно посещают кружки, в которых также ведется работа по внедрению знаний народного фольклора. Например, на кружке «Кройки и шитья» (руководитель Ившина Н.А.) дети знакомятся удмуртской национальной кухней, одеждой, орнаментом, а затем сами стараются составлять свои блюда, придумывают элементы к одежде и т.д.

Работает кружок «Удмуртского фольклора» (руководитель Никитина Н.Г.), который посещают в основном учащиеся 5 - 6 классов. На кружке разучиваются удмуртские народные песни, танцы, игры, готовятся инсценировки сказок. Ребята с удовольствием выступают перед своими сверстниками. Принимают участие в проведении занятий по технологии «Шудон корка» в 1 - 4 классах. На первом занятии выступили с инсценировкой сказки «Репка» на удмуртском языке.

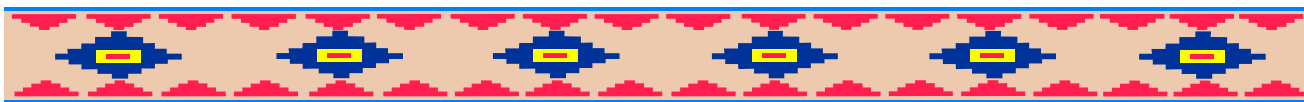
Я сама являюсь участницей проекта «Шудон корка», провожу мастер – класс «Кырзаськом но эктиськом» («Поем и танцуем»). Здесь с ребятами 1 - 4 классов разучиваем удмуртские народные песни, элементы танцев. Частыми гостями занятий по технологии «Шудон корка» 1 – 4 классов, «Вуюись» 5 – 11 классов являются участницы удмуртского фольклорного народного ансамбля «Ягдор» (участницей которого являюсь и я). Классные часы по проекту «Вуюись» как, например, «Удмуртские народные игры», «Удмуртский народный костюм» в 5 – 6 классах провела Максимова В.К. – руководитель ансамбля. На технологии «Шудон корка» 1 – 4 классов, проведенный на тему «Тол бабай дорын кунын» («В гостях у Деда мороза») участницы ансамбля показали элементы гадания во время святок, провели с ребятами игры.

В рамках международного проекта «Финно-угорские параллели» весной 2011 года учащиеся и учителя школы посетили Финляндскую республику. Побывали в детских садах, школах, были участниками Международной НПК «Двужычное образование: теория и практика» в городе Хельсинки, Финляндия. Встречались со студентами, которые изучают удмуртский язык, с ними общались на удмуртском языке. Летом 2012 года четверо учащихся школы, активно занимающиеся исследовательской работой, с руководителем – Никитиной Н.Г.- отдыхали в молодежном лагере «Альянс» в г. Хельсинки. Ребята приехали под большим впечатлением и в надежде, что это будет не в последний раз. А уже в ноябре месяце нашу школу посетила координатор по воспитательной работе школы г. Турку из Финляндской республики Илона Саммалкорпи. Она приезжала к нам с целью распространения опыта изучения родного языка, традиций, быта народов финно-угорской группы. Кроме беседы с учителями, Илона посетила мастер-классы по изготовлению игрушек, оберегов, блюд, играла с ребятами в удмуртские народные игры.

В настоящее время традиционная культура народа уходит вглубь времен, теряется целый пласт народной культуры, выраженный в фольклоре. Предки уносят старые обычаи и традиции, которыми была богата удмуртская деревня. Современные люди теряют интерес к духовной культуре народа, плохо знают историю своего рода, бытовые условия предков, их жизни, культуру и традиции. Молодое поколение не проявляет интереса к традиционной культуре. В условиях «обрусения» удмуртского народа, удмуртский язык теряет свою значимость. Вместе с языком может исчезнуть и культура народа, его традиции и обычаи. И лишь пожилые люди и фольклорные коллективы сохраняют язык коренного народа и воспроизводят забытые традиции, обряды. Именно школа может помочь и взять на себя ответственность в обучении родному языку и в его сохранении, через язык – распространение культуры и традиций его народа, в целом, народного фольклора.

### **Ссылки**

1. Хакимов Э.Р., Ларионова И.С., Ившина З.С., Корепанова Т.А. Поликультурное образование: Учебно-методическое пособие. – Ижевск: УдГУ, 2011 – 101с.
2. Формирование этнокультурной компетенции детей дошкольного и школьного возраста в условиях полиэтничной среды. Проект МБОУ «Ягульская СОШ, 2011.
3. Миронова М.Ю. Народный ансамбль «Ягдор» в культурном пространстве села Ягул: Исследовательская работа / науч. рук. Н.Г. Никитина, 2011.



**Данилова Татьяна Валентиновна**  
**учитель русского языка и литературы, Ягульская**  
**средняя общеобразовательная школа,**  
**Удмуртская Республика**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ «ОСНОВЫ МИРОВЫХ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР»**

Вопрос духовно-нравственного воспитания детей является одной из ключевых проблем, стоящих перед каждым родителем, обществом и государством в целом. В обществе сложилась отрицательная ситуация в вопросе духовно-нравственного воспитания молодого поколения. Характерными причинами данной ситуации явились: отсутствие четких положительных жизненных ориентиров для молодого поколения, резкое ухудшение морально-нравственной обстановки в обществе, спад культурно - досуговой работы с детьми и молодежью; резкое снижение физической подготовки молодежи. Конечно, все эти проблемы волнуют каждого. Доказательством этого является повышение внимания к культурному наследию народа, населяющего наше государство. Так или иначе, но задумываясь о будущем потомков, мы неизбежно обращаемся к прогрессивной мысли прошлого, к жизненному опыту всех времен и поколений, к основе основ – народной философии, мудрости традиционного мировоззрения.

Народ, не знающий истории и культуры предков, обречен на духовное вырождение. Это хорошо знакомая нам истина звучит сегодня с новой силой. Именно поэтому мы отмечаем острую необходимость осмысления основ традиционной народной культуры, тысячелетнего опыта освоения культурного пространства, механизмов передачи его грядущим поколениям, возрождения национального характера.

Сегодня встал вопрос о том, что преподавание знаний о религиозных культурах призвано сыграть важную роль не только в расширении образовательного кругозора наших детей, но и в формировании достойного гражданина России, готового к межкультурному и межконфессиональному диалогу. Особо актуальным становится включение в школьную программу курса «Основы религиозных культур и светской этики», имеющего комплексный характер, знакомящего школьников с основами

различных мировоззрений и опирающегося на нравственные ценности, гуманизм и духовные традиции.

Введение в школах курса «Основы религиозных культур и светской этики» вызывало множество опасений со стороны родителей. Они не понимали, для чего необходимо все это нашим детям и что они будут делать на этих уроках. Родительские собрания, книги для родителей, беседы с учителями, преподающими данный курс, развеяли сомнения. Родителей постоянно приглашали на уроки, проводили консультации. Родители получили возможность познакомиться с учебниками, по которым обучаются их дети. На родительском собрании родители единодушно приняли решение остановиться на модуле «Основы мировых религиозных культур», который позволяет познакомиться детям с различными религиями и мировоззрениями. Родители активно помогают своим детям готовить домашние задания, создают вместе с детьми небольшие проекты к урокам.

Действительно, наши ученики с радостью приходят на эти уроки, ждут, когда будет следующий. Они много рассуждают, доказывают, не боятся ошибиться. На уроках часто учитель просто направляет беседу. Дети сами задают вопросы, самостоятельно ищут на них ответ. Ребята очень любят работать с книгой. Они с увлечением рассматривают иллюстрации, читают тексты. Пытаются анализировать то, что узнали. Очень часто дети самостоятельно готовят сообщения к урокам, делятся своими знаниями. Иногда у меня создавалось впечатление, что они знают больше меня. Это очень подстегивает, заставляет учителя самосовершенствоваться. Хочу отметить, что для меня многие факты из этого курса были открытием. Чтобы владеть информацией, приходилось обращаться к дополнительным справочникам.

Подготовка к урокам этого курса занимает большее количество времени, так как это новый предмет, незнакомый и преподается он в начальной школе. Очень важно учесть возрастные особенности ребят. Для своих уроков придумывала разные игры и задания. Постоянно использую компьютер, так как на каждом уроке работаем с диском к учебнику, составляю презентации с новыми терминами, картинные галереи, иллюстрации к текстам учебника. К сожалению, нет возможности использовать на своих уроках интерактивную доску. Часто использую напечатанные карточки. Дети с интересом работают над каждым заданием, исправляют друг друга, спорят, составляют сами такие же задания.

Хочу привести пример заданий, которые я использую на уроках «Основы мировых религиозных культур».

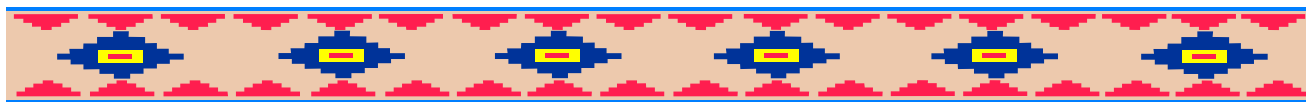
«Филворд» можно применять при закреплении изученных терминов. Это задание немного легче кроссворда и дети с удовольствием находят знакомые слова, соревнуются – кто быстрее найдет. Например, при подведении итогов урока «Искусство в религиозной культуре» предлагаю ребятам найти в Филворде термины, изученные на уроке.

**Филворд**

ч	с	м	и	т	ь	б	ю	д	ж	п	а	в	в	а
ц	у	м	е	ч	е	т	ь	а	р	м	о	л	д	ж
э	г	е	а	р	о	л	д	м	ч	и	м	и	т	ь
а	л	т	а	р	ь	м	а	и	у	н	п	р	о	л
т	о	д	о	ы	ф	и	ё	х	в	а	с	п	р	о
ч	а	о	л	д	ж	н	с	р	и	р	м	ы	ц	ф
а	и	м	а	м	о	б	л	а	н	е	л	д	ж	ж
и	с	т	ь	б	б	а	й	б	ы	т	к	е	г	ш
ё	а	р	о	л	д	р	с	р	о	л	д	у	д	э
п	а	г	о	д	а	у	н	ш	х	с	т	у	п	а

На уроки придумываю тематические физминутки. Это позволяет ребятам отдохнуть и проверить свои знания. Например, «Приготовили ладошки: если я назову термин, который относится к иудаизму – хлопаете, если к буддизму – молчите (тора, синагога, Будда, трипитака, лама, раввин, минора, ступа, Моисей, пагода, семисвечник, ларец)».

Мне интересно преподавать курс «Основы мировых религиозных культур». На этих уроках дети учатся уважать все религиозные культуры, узнают, что важно для каждого человека на земле, видят свое место в этом мире. Через игровые задания пополняется словарный запас наших учеников, развивается речь и, конечно же, положительная мотивация. Очень хорошо, что данный курс преподается при выходе из начальной школы. Все нравственные и культурные понятия в этом возрасте хорошо осознаются. Хотелось бы, чтобы курс имел свое продолжение. Эти знания необходимы каждому человеку. Например, в старших классах, когда идет изучение литературы, то большинство произведений можно анализировать с позиций уроков этого курса. Необходимо продумать этот аспект. Ведь нравственная культура необходима каждому человеку.



**Семенова Анна Анатольевна**  
**преподаватель по ОРКСЭ, Старокармыжская**  
**средняя общеобразовательная школа,**  
**Удмуртская Республика**

## **ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КУРС «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»: ПРАКТИКА ВНЕДРЕНИЯ В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

В условиях становления новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, идет активный процесс поиска моделей образования, которые позволяют сохранить духовно-нравственные и культурно-исторические традиции отечественного образования и воспитания, сформированные как в дореволюционный, так и в советский, и современный периоды его развития.

Последнее десятилетие в теории и практике обучения и воспитания недостаточно внимания уделялось гуманитарному развитию личности, воспитанию её духовных ценностей. Но ведь духовность – одна из вечных проблем человечества, а воспитание на основе богатой русской традиции является важнейшей задачей современной педагогики.

Социальная значимость воспитания духовных ценностей учащихся обусловлена велением времени, поскольку именно от духовности общества зависит его будущее. Не будет преувеличением мысль, что главным положительным событием в культурной, религиозной и даже политической жизни нашей страны стало введение в общеобразовательных школах нового предмета «Основы религиозных культур и светской этики», состоящего из шести модулей. Слишком серьезное влияние на умы и сердца многих миллионов россиян- как детей, так и взрослых - оказывает религия в целом, независимо от положительного отношения к ней. Религия содержит в себе нравственный компонент в ярко выраженном виде: она говорит о добре и зле, прививает нравственные нормы, соблюдение которых заметно улучшит ситуацию в обществе. Это поможет бороться с многочисленными язвами общества: пьянством, наркоманией, развратом, брошенными детьми и др., при этом решаются вопросы демографии, противодействия преступности. Государство обеспокоено вопросами, связанными с этикой и моралью, и возлагает надежду на то, что изучение нового курса в школе вызовет не столько погружение в религиозные истины, сколько улучшит моральный климат в обществе. Мы

должны порадоваться тому, что школьники будут слышать, читать о смысле жизни, добре и зле, о верности и предательстве, о прощении и милосердии, о взаимопомощи и уважении. Это вещи жизненно важные, и их не нужно считать специфически религиозными, они могут прозвучать в контексте как религиозного мировоззрения, так и светской этики, это общечеловеческий духовный и нравственный опыт. В условиях нестабильного мира, где стремительно меняются ценностные авторитеты и разрушаются государственные границы, стабилизирующую роль традиционных религий невозможно переоценить.

В истории нашей страны и нашей Церкви религиозное образование и вообще знакомство с темой религии в школах было либо общеобязательным, либо эта тема находилась полностью под запретом. Времена, когда Церковь имела монополию в сфере духовной культуры и религиозного образования, безвозвратно ушли, это надо понимать. Времена изменились, и надо учиться с этим жить. В этой связи актуальным становится включение в школьную программу курса «Основы религиозных культур и светской этики», имеющего комплексный характер, знакомящего школьников с основами различных мировоззрений и опирающегося на нравственные ценности, гуманизм и духовные традиции. Содержание Концепции и структуры комплексного учебного курса, разработано Министерством образования и науки в русле реализации поручения Президента РФ Д.А. Медведева от 2 августа 2009 г. и Распоряжения Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина от 11 августа 2009 г. (ПР-2009 ВП-П44-4632). После долгих согласований курс получил название «Основы религиозных культур и светской этики».

7 декабря 2009 г. на заседании Межведомственного координационного совета по реализации плана мероприятий по апробации в 2009-2011 годах комплексного учебного курса для общеобразовательных учреждений «Основы религиозных культур и светской этики» эти документы были утверждены.

Меня радует тот факт, что это важный шаг в сторону действительно светского образования сделан. Светский - значит равноправный. Светскость обеспечивается там, где представлены разные возможности, разные позиции, где человек получает адекватное представление о каждой из них и ему никто не навязывает выбора, Он может выбрать что-то одно, а может не выбрать ничего. Это нормальное, взвешенное, классическое понимание светскости, не отягощенное атеистической идеологией и фундаменталистскими религиозными представлениями [1].

Цель комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» — формирование у младшего подростка мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании культурных и религиозных традиций многонационального народа России и уважении к ним, а также к диалогу с представителями других культур и мировоззрений. Учебный курс является культурологическим и направлен на развитие у школьников 10—11 лет представлений о нравственных идеалах и ценностях, составляющих основу религиозных и светских традиций, на понимание их значения в жизни современного общества, а также своей сопричастности к ним.



Новый курс призван актуализировать в содержании общего образования вопрос совершенствования личности ребёнка на принципах гуманизма в тесной связи с религиозными и общечеловеческими ценностями. Курс должен сыграть важную роль, как в расширении образовательного кругозора учащегося, так и в воспитательном процессе формирования порядочного, честного, достойного гражданина.

Основной принцип, заложенный в содержании курса, — общность в многообразии, многоединство, поликультурность, — отражает культурную, социальную, этническую, религиозную сложность нашей страны и современного мира. Общая духовная основа многонационального народа России формируется исторически и основывается на ряде факторов: 1) общая историческая судьба народов России; 2) единое пространство современной общественной жизни, включающее развитую систему межличностных отношений, налаженный веками диалог культур, а также общность социально-политического пространства.

Учебный курс является единой учебно-воспитательной системой. Все его 6 модулей - «Основы православной культуры», «Основы исламской культуры», «Основы буддийской культуры», «Основы иудейской культуры», «Основы мировых религиозных культур», «Основы светской этики» - согласуются между собой по педагогическим целям, задачам, требованиям к результатам освоения учебного содержания, достижение которых обучающимися должен обеспечить образовательный процесс, осуществляемый в пределах отведённого учебного времени с учётом образовательных возможностей младших подростков.

В нашей школе родители сделали выбор модуля «Основы православной культуры», т.к. нет учащихся, которые представляли бы другую конфессию. Школа никаким образом не оказывала давление на них при выборе конкретного модуля для изучения: ни указывая предметы, какие нужно именно выбрать, ни отмечая те, которые выбирать не следует.

Апробация учебного курса ОРКСЭ шла в течение трех лет. Хочется отметить, что курс нравится учащимся. Ребята заинтересованно относятся к преподаваемому предмету, серьезно воспринимают материал, предлагаемый учителем. Дети обсуждают услышанное на уроках с родителями дома. В ходе изучения курса изменились отношения между детьми. Дети стали добрее, вежливее, любознательнее, более терпимо стали относиться друг к другу, к окружающим. А «первопроходцы» жалеют, что нет продолжение курса в средних и старших классах. Большинство из них хотели бы продолжить курс в дальнейшем, но пока он есть только в 4 классах.

В процессе апробации комплексного учебного курса, да и как основного предмета стараюсь применять современные образовательные технологии (анализ проблемных ситуаций, тренинги практических навыков, деловые, ролевые игры, коллективно-групповая, проектная деятельность, составление словаря терминов), систематически использую компьютерную технику, мультимедийное оборудование, что позволяет наиболее полно включать иллюстративный материал, интерактивные модели в учебное занятие.

Большая роль в определении путей достижения целей принадлежит исследовательской работе. Мои учащиеся являются победителями и призёрами школьных и районных научно-исследовательских конференциях. Участница районной конференций по защите проекта заняла призовое место, а нынче участвуем на Всероссийской олимпиаде по основам православной культуры. Возможности курса использую и для организации внеурочной деятельности обучающихся краеведческой направленности в системе воспитательной работы школы. Одной из форм работы является приобщение детей к миру прекрасного: посещение музеев, театра, храмов, проведение экскурсий. Посетив храм, дети выполнили творческие работы, такие как «Храм-корабль в небо», «О чем рассказывает икона...», «Кто Вы настоятель храма?».

У нас уже сложились традиции: Мы проводим православные праздники: Пасха, Масленица, День Николая Святителя, Рождество, День славянской культуры и письменности. Готовясь и участвуя в них, ребята учатся уважать традиции своего народа, уважать нравственные нормы христианской морали, проявляют свои творческие способности. У них формируется понятие о русской традиционной культуре как основе формирования духовно-нравственной ориентации. Во время подготовки этих мероприятий происходит единение детей, учителей, родителей и это способствует формированию единого школьного коллектива. Содержание курса позволяет укреплять связи родителей со школой, влиять на взаимоотношение детей и родителей в семье посредством совместного выполнения заданий, предусмотренных программой.

Современные родители мало говорят со своими детьми. Родители обеспечивают семью, решают производственные и домашние проблемы, устают после работы. Все так. Но есть еще одна причина, затрудняющая речевое общение детей и родителей, – недостаточно между ними общих тем, мало содержания для прямого личностного общения. Новый предмет позволяет заметно расширить содержание речевого общения родителей и детей, благодаря своему нравственно-ориентированному характеру. Родителям сложно общаться с детьми на темы решения математических задач или правильного выполнения упражнений на уроках физкультуры. Но у каждого взрослого человека есть уникальный опыт жизни, собственная жизненная история, знание добра и зла. Нравственные уроки жизни человека, народа и человечества как раз и составляют основное содержание нового предмета [2].

В нашей школе сложилась определенная система работы с родителями в рамках внедрения нового курса: тематические заседания школьного управляющего совета, тематические родительские собрания, беседы с участием священнослужителя, врачей, психолога, индивидуальные консультации, родители активно участвуют в подготовке домашних заданий по предмету, в организации и проведении экскурсий, внеурочных мероприятий. В школе имеется информационный стенд для родителей, организовываются выставки книг для родителей и творческих работ детей.

С 2003 года педагогический коллектив школы начал работать над созданием воспитательной системы гармонично развитой личности. Модель воспитательной системы легла в основу разработки программы развития школы. В 2011 году в школе был разработан проект Программы «Реализация принципа диалога культур в образовательном

и воспитательном процессе как условие духовно-нравственного развития учащихся» и с этого же года открыта районная экспериментальная площадка. На основе социологического исследования по проблемам духовно-нравственной жизни населения, а также отталкиваясь от решения педагогического коллектива о необходимости системного подхода в организации и управления работой по духовно-нравственному оздоровлению и духовно-нравственной профилактике был разработан план мероприятий.

Главной задачей наша школа определила воспитание и развитие высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России, приобщение обучающихся к нравственным и духовным ценностям православной культуры.

Реализация Программы осуществляется с целью последовательного создания в школе целостной, гуманистически ориентированной, научно прогнозируемой в своём развитии системы духовно-нравственного воспитания детей на основе диалога культур.

В основу Программы мы заложили следующие направления деятельности: гражданско-патриотическое воспитание (воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека, воспитание ценностного отношения к традиционным российским религиям); научно-познавательное воспитание (формирование у учащихся чувства значимости научного исследования, ЗОЖ, воспитание ценностного отношения к природе, окружающей среде, формирование ценностного отношения к семье, здоровью и здоровому образу жизни); художественно-эстетическое воспитание (воспитание ценностного отношения к прекрасному, формирование представлений об эстетических идеалах и ценностях, воспитание нравственных чувств и этического сознания).

Качественное образование – это, прежде всего, становление человека, обретение им себя, своего образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Качественно образовывать человека – значит помочь ему жить в мире и согласии с людьми, Богом, природой, культурой, цивилизацией. Работа школы, проводимая по данным направлениям, на мой взгляд, способствует формированию основ духовной культуры личности школьника, отражающей основные признаки культуры мира, необходимой для полноценного развития человека как гражданина планеты Земля, как члена будущего общества-общества III тысячелетия. Чем больше ребёнок развивается, чем больше он впитывает и начинает ощущать всё богатство и разнообразие нашей культуры, тем больше у него возникает вопросов духовного характера, тем больше он задумывается над смыслом жизни. Воспитание в ребёнке сильной личности невозможно без духовно-нравственной базы. Если человек научится мудрому отношению к страданиям и испытаниям, он станет сильной личностью в полном смысле этого слова. Мы надеемся, что свет доброты проникнет с нашей и божьей помощью в души и сердца наших воспитанников.

Выводы: одним из положительных моментов введения курса ОРКСЭ является то, что изучение основ православной культуры привело к усилению интереса школьников к прошлому своей страны, её культуре, традициям своей семьи. Особый интерес представляет тесная взаимосвязь урочной и внеурочной деятельности в рамках предмета,

работа с родителями, семьей ребенка. Сильной стороной курса является использование современных интерактивных методик, которые в свою очередь повышают эффективность внедрения курса в учебный процесс и его результативность. Через предмет создаются условия для систематического духовно-нравственного образования и воспитания детей в школе. Курс помогает учащимся стать образованными, толерантными людьми, развивает их творческие способности. Под влиянием курса у детей формируются нравственные установки на поведение в определенных ситуациях. Гораздо важнее дать ребёнку почувствовать основы мировых религий. Этот начальный курс по духовно-нравственному воспитанию должен показать всё самое светлое, чистое и доброе, что есть в каждой священной книге. Главное, не пропагандировать, не вкладывать в детей определённые ответы, а оставлять за ними свободу мнения.

### **Ссылки**

1. Антоненко М. Церковь призвана к учительству / Святые иконы и молитва. - 2012.- №22.- С.8-10.
2. Данилюк А.Я. Книга для родителей. – М.: Просвещение, 2010.
3. Данилюк А.Я. Программа ОРКСЭ 4-5 кл. – М.: Просвещение, 2010.
4. Сазонова Н.И. Религиоведческие дисциплины в сельской школе // Директор сельской школы. – 2010. - №3.
5. Квашнин Е.К. Создание единой информационной образовательной среды // Директор сельской школы. – 2009. - №4.
6. Сапожникова В.И. Школа – центр формирования духовно – нравственных ценностей личности» // Директор сельской школы. – 2009. - №4.
7. Соколова В.Н. Духовно-нравственное воспитание младших школьников // Директор сельской школы. – 2010. - №4.
8. Горбунова Л.М., Сусуйкина О.С. Этнокультурная идентичность личности ребенка в сельской школе // Директор сельской школы. – 2011. - №1.
9. Устюжанина С.А. Программа духовно – нравственного развития и воспитания обучающихся «Дорога добра».



**Павельева Олеся Александровна**  
**учитель русского языка и литературы, средняя**  
**общеобразовательная школа №58, г. Хабаровск**

## **АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ УЧЕБНИКА «ОСНОВЫ СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» В РАМКАХ МОДУЛЬНОГО КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»**

**Ключевые слова:** анализ учебника, светская этика, отбор материала.

**Аннотация:** Автор представляет анализ модуля «Основы светской этики», в частности материал программы курса и учебника М.Т. Студеникина «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики» с точки зрения отбора материала и его качества, конкретным направлениям работы по этнокультурному воспитанию в средней общеобразовательной школе №58 г. Хабаровска

В современном образовательном процессе проблема передачи духовно-нравственных ценностей от поколения к поколению является одной из самых актуальных. Ранние курсы пытались частично решить ее в рамках региональных и национальных компонентов в большинстве субъектов Российской Федерации. Следующим этапом работы в данном направлении на федеральном уровне стало экспериментальное введение в учебный план на 2010 – 20011 год модульного курса «Основы религиозных культур и светской этики». В начале 2012 года Приказом Министерства образования и науки были внесены изменения в Федеральный компонент государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования 2004 года. Благодаря этому в учебном плане для 4 класса появился комплексный учебный курс «Основы религиозных культур и светской этики» с делением на соответствующие модули.

Настоящая статья является попыткой проанализировать модуль «Основы светской этики», в частности материал программы курса и учебника М.Т. Студеникина «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики» [2].

Материал учебника, представляющий программу курса, направлен на знакомство детей с основами этикета, историей его возникновения и развития. Курс предполагает установление межпредметных связей с русским языком, литературой, историей, изобразительным искусством и предметом «Окружающий мир». Для этого автор учебника поместил информацию как в основных текстах, так и в дополнительном материале, а также в вопросах и заданиях к параграфам. Программа, несмотря на светский характер, безразлична к религиозным ценностям верующих людей и в ознакомительном порядке дает понятие об основных религиях россиян.

Содержание модульного курса «Основы светской этики» полностью отражает академическое понятие этики. Часть материала посвящена этике, как качественной характеристики социума. В данном значении весьма логичен упор именно на русскую историю и культуру («Семейные традиции» [2; С. 105-112], «Праздники народов России» [2; С. 132-142] и др.). Другая часть содержания курса и учебника к нему посвящена этике в связи с характером и судьбой отдельного человека, его нравственных проблем и ценностей («Вежливость» [2; С. 27-38], «Гордость и гордыня» [2; С. 70-78] и др.). Тем не менее, говоря о нравственности и морали, авторы учебника практически ничего не дают в качестве основ для формирования нравственного и высокоморального человека. Периодически в тексте учебника встречаются упоминания о русских традициях и о догматах христианства, но эта информация настолько скудная и общая, что не позволяет ребенку опереться ни на догматы, ни на традиции в своем повседневном поведении. К тому же ни в одном из параграфов учебника ничего не говорится о правовых отношениях в обществе, хотя в названии курса заявлен именно его светский характер.

Компоновка теоретического и дополнительно материала заставляет подвергать ее отдельному критическому анализу. Сведения из истории России, информация о поведении в гостях и за столом, отрывки из литературных произведений и другие сообщения, расположенные после основного теоретического материала, часто совершенно не сочетаются с ним. Например, в параграфе «Семейные традиции» рассказывается об обычаи одной семьи собираться на чаепитие у бабушки за столом, накрытым старой белой скатертью, передаваемой из поколения в поколение [2; С. 106-107]. В то время как замечательный пример поведения за столом, который так и называется «Если капнул на скатерть...» в рубрике «Этикет», расположен в предыдущем параграфе, посвященного семье [2; С. 103]. Материал же под названием «Традиции годовщин супружества» помещен в параграфе 11 [2; С. 110], а подробное описание обычаев и традиций, связанных с супружеством, авторы учебника поместили в 8-ом параграфе [2; С. 79-82]. Теоретический материал параграфа «Гордость и гордыня» [2; С. 70-78] зачем-то дополнен информацией о сдаче Москвы Кутузовым во время войны с Наполеоном [2; С. 75-77]. Такой неоднозначный подбор материала только вводит детей в заблуждение и усложняет задачу преподавателю при выстраивании урока.

После каждого параграфа учащимся предлагается выполнить какие-то задания или ответить на вопросы. Большая часть вопросов и заданий логично связана с изученным материалом, но встречаются и совершенно алогичные моменты. Например, первым же заданием после параграфа «Честность и искренность» [2; С. 61-69] является попытка добиться от учащихся трактовки библейских заповедей [2; С. 65]. И хотя они даны не все (в таком случае целесообразнее было бы поместить все заповеди), они практически никак не перекликаются с только что освоенным учащимися материалом, кроме заповеди о запрете на лжесвидетельствование.

Непонятно так же почему учебник, который так красочно рассказывает о семье и семейных традициях, после параграфа о семье и семейных ценностях в вопросах и заданиях упоминает только маму, минуя отца и других членов семьи. Маме даже посвящен отдельный параграф [2; С. 113-122]. Это, безусловно, замечательно, но как можно рассуждать о полноценном воспитании, если мы не даем понятие на уроках о роли отца в семье. Говоря с детьми 4 класса о главенствующей роли матери, мы профанируем институт

семьи как таковой: даем понятие о необязательности присутствия мужчины в семье для мальчиков (что может стать для них в будущем прецедентом к отказу от создания семьи), а также воспитываем в девочках готовность изначально отказаться от брака и взвалить на себя весь груз обязанностей.

Помимо спорных и нелогичных вопросов в учебнике существуют вопросы, ответы на которые найти в параграфе не возможно. Например, вопрос № 4 о нравственности к параграфу «Добро и зло» [2; С. 45]. Если авторы учебника хотели заставить учащихся обратиться самостоятельно к поиску дополнительного материала, то должны были сказать об этом.

Авторы учебника сами не всегда соблюдают этические нормы. Так, в материале параграфа о вежливости существует совет не грубить в ответ, потому что иначе мы опускаемся «до уровня первобытного человека» [2; С. 30]. То есть у учеников 4 класса создается ошибочное мнение о первобытном человеке. Взрослому человеку понятно, что хотел сказать автор, используя иносказание, но ребёнок все воспринимает буквально. Поэтому при составлении учебника нужно быть предельно внимательным к слову.

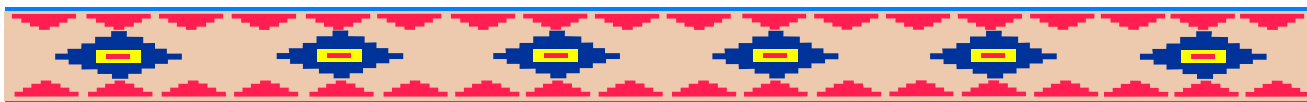
Подмена понятий происходит и в одном из ключевых параграфов «Этика и этикет». Именно здесь авторы пишут, что «этика... подсказывает, как надо жить радостно, без печали» [2; С. 17]. Только взрослый и православный человек может понять, что здесь, скорее всего, речь идет об одной из заповедей – не поддаваться унынию. Но неподготовленный учитель может неправильно трактовать эти слова или вовсе отдать все на откуп детям. Учащиеся же создадут в своем воображении весьма искривленный образ понятия этики, и в дальнейшем уже будет сложно его исправить.

Хотелось бы также обратить внимание на наличие грамматических ошибок в тексте учебника, что абсолютно недопустимо для материала такой направленности и специфики. Например, в одном из предложений параграфа «Дружба и порядочность» в предложении одновременно употреблены глаголы в 3 и 2 лице, что нарушает грамматическую сочетаемость слов [2; С. 52]. А в параграфе «Честность и искренность» в качестве однородных придаточных употреблены односоставное безличное предложение и двусоставное неполное [2; С. 64]. Необходимо заметить, что большая часть фотографий, размещенных в учебнике, явно сделаны за рубежом и не соответствуют российской действительности.

В завершении, на основании проведенного краткого анализа модульного курса «Основы светской этики», содержания и оформления учебника, можно сделать вывод о компилятивном характере материала. В оправдание авторов следует заметить лишь только тот факт, что данный модуль, как и весь курс «Основы религиозных культур и светской этики», является новым, еще не полностью выверенным. Остается надеяться, что авторы учебника откорректируют материал и исправят недочеты, потому что в вопросе воспитания мыслящего, высоконравственного и духовно богатого человека не может быть неточностей.

## **Ссылки**

1. Программа курса: к учебнику М.Т. Студеникина «Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики». 4 класс / авт.-сост. М.Т. Студеникин. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012.
2. Студеникин М.Т. Основы духовно-нравственной культуры народов России. Основы светской этики: учебник для 4 класса общеобразовательных учреждений. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2012.



**Степанова Галина Семеновна**  
кандидат психологических наук, доцент кафедры  
общей и педагогической психологии, Воронежский  
государственный педагогический университет, г. Воронеж.

## **РОЛЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

(Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ и Правительства  
Воронежской области проект № 12-16-36002 а/р )

**Ключевые слова:** поликультурное образование, этническая идентичность, гражданская идентичность, толерантные установки, этностереотипы, культурно-исторический контекст.

**Аннотация:** В статье рассматриваются проблемы поликультурного образования и роль учителя в их решении. Отмечается значение личностных особенностей педагогов, а конкретно: степени выраженности этнической идентичности, роли этнокультурного самоотношения, особенностей толерантных установок, степени включенности в современный социокультурный контекст. Подчеркивается важность подготовки нового поколения учителей, включенных в современную культурно-историческую ситуацию, активно направленных на решение современных проблем поликультурного образования, обладающих необходимыми личностными качествами

Аналогом термина «поликультурное образование» является понятие «multicultural education», которое сформулировано в западной интеллектуальной культуре в 1970-е годы. Наиболее исчерпывающее определение понятия «multicultural education» представлено в Международной энциклопедии образования, где оно рассматривается как педагогический процесс, в котором репрезентированы две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку.

Обсуждение российским научным сообществом проблем поликультурного образования позволяет выделить несколько ключевых аспектов его разработки. Основой поликультурного образования, как отмечает Е.Н. Яркова [5], является осмысление мира культуры как единого и, в то же время, многообразного, что представляется сложной задачей. Для ее решения необходим особый, диалогический способ мышления. Такой способ мышления не задан человеку изначально, а требует своего формирования. Кроме того, несмотря на то, что поликультурное образование несет в себе много позитивного, расширяет сферу образовательной деятельности, способствует формированию многогранного видения мира, ставит своей целью воспитание «неоднородного» человека, формирует толерантность как нравственный принцип и норму поведения, стратегии поликультурного образования несут в



себе и определенную односторонность. Ставя во главу угла идею многообразия мира культуры, они умаляют идею его единства. Автор подчеркивает, что, поликультурное образование — лишь обратная сторона монокультурного образования. Нам представляется перспективной точка зрения, что оптимальная образовательная стратегия возможна при условии соединения принципов монокультурности и поликультурности, их взаимной коррекции, равновесия. Такой стратегией является диалог. Диалог — это не простое наложение двух противоположностей: монокультурализма и поликультурализма. Он заключается в поиске «срединной культуры». Понимание поликультурного образования предполагает, в первую очередь, особый образ мышления, основанный на идеях свободы, справедливости, равенства, а так же понимание его как процесса приобщения учащихся к богатству мировой культуры при условии, что очень важно, последовательного усвоения знаний о родной и общенациональной культурах.

Анализируя отечественные подходы к поликультурному образованию, несмотря на различную формулировку задач образования российскими учеными, можно выделить главную идею, заключающуюся в том, чтобы вооружить учащихся соответствующими знаниями, сформировать и развить умения, которые позволят им активно и продуктивно взаимодействовать с представителями различных культур. Иными словами, первостепенная задача поликультурного образования в России заключается в воспитании уважительного отношения к культурным различиям и в подготовке молодежи к жизни в поликультурной среде [1]. При этом поликультурное образование составляет часть общего образования и ориентировано на формирование индивида, сохраняющего свою социально-культурную идентичность, стремящегося к пониманию других культур, уважающего иные культурно-этнические общности, умеющего жить в мире и согласии с представителями разных национальностей, верований [4].

Поликультурное образование опирается на ряд принципов [2], среди которых наиболее важными и разрешающими вышеуказанные противоречия между монокультурным и поликультурным подходами в образовании, на наш взгляд, являются: 1) отражение в учебном материале уникальных этнических, национальных, самобытных черт в культурах народов России и мира; 2) раскрытие в культурах российских народов общих элементов и традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии; 3) приобщение к мировой культуре, раскрытие процесса глобализации, взаимозависимости стран и народов в современных условиях; 4) формирование толерантности, терпимости к иному рода взглядам, нравам, привычкам, к особенностям различных народов, наций, религий.

Таким образом, реализация поликультурного подхода в образовании требует формирования у учащихся умения видеть в окружающем этнокультурном многообразии общее и особенное, развития особого образа мышления, обеспечивающего понимание равенства и права на многообразие этнокультурных проявлений, формирования толерантного отношения к этнокультурному многообразию, а так же сохранения собственной этнокультурной идентичности.

Ключевой фигурой в процессе реализации принципов поликультурного образования является личность педагога, основная задача которого — гармонизировать взаимоотношения учащегося и изменяющегося социокультурного окружения.

Миграционные процессы ставят ряд проблем перед учителями не только в полиэтничных российских регионах, но и в относительно однородных по этническому признаку районах, т.к. в школах, особенно в сельских (например, в Воронежской области), все больше появляется детей иных национальностей. Это требует особых условий в организации учебно-воспитательного процесса и предъявляет ряд требований к личности педагогов.

По данным Н.М. Лебедевой и А.Н. Татарко [3] сегодня наблюдается изменение ценностной сферы российских учителей в сторону приоритета таких ценностей, как социальный порядок, уважение традиций, безопасность семьи, самодисциплина, социальная власть, авторитет. Но при этом наблюдается устойчивое стремление принимать мир таким, какой он есть, пытаюсь скорее сохранить, чем изменить его. Данные нашего исследования подтверждают эти результаты.

Учитель как представитель старшего поколения играет ведущую роль в передаче этнокультурного опыта и этнокультурных ценностей подрастающему поколению, способствуя интеграции учащегося в сложную структуру современного полиэтничного российского общества. Эффективность передачи такого опыта зависит от особенностей включения самого педагога в современную социокультурную ситуацию, от особенностей осознания учителем себя представителем этнокультуры, понимания оснований этнического самоопределения, а также степени позитивности и толерантности межкультурных установок.

Исходя из заявленной актуальности, предметом нашего исследования выступили структурные компоненты этнического самосознания педагогов, а именно: степень осознания себя представителем этноса и соотношение этнической и гражданской идентичности; этноинтегрирующие признаки, или ценностные основания, по которым личность относит себя к определенному этносу; степень выраженности межкультурных толерантных установок; включенность в современный социокультурный контекст. Под межкультурными толерантными установками мы понимаем безоценочное, безусловное принятие самобытности других культур и уважение права на реализацию этой самобытности. Степень включенности в современный социокультурный контекст показывает, на наш взгляд, адекватность отражения и понимания педагогами особенностей современного периода и определенную гражданскую позицию в плане готовности к строительству и преобразованию современности.

По результатам нашего исследования этнического самосознания учителей (выборку испытуемых составили 60 человек – учителей г. Воронежа и г. Старого Оскола Белгородской области. Возрастной состав группы учителей: до 30 лет - 10%, от 35 до 50 лет – 70%, старше 50 лет - 20%, мужчины составили 7% от выборки. Преобладающее большинство испытуемых отнесло себя к русской национальности) у педагогов был выявлен ведущий характер этнической идентичности и низкая ценностная значимость космополитических установок. Гражданская идентичность несколько уступает этнической по степени выраженности. Такие данные были получены в результате ранжирования учителями категорий, отражающих религиозную, этническую, гражданскую, региональную идентичности, а также космополитические и «общепланетарные» установки. Категории расположились в следующей последовательности: «Я – русский» (среднее значение ранга – 2,40), «Я – россиянин» (2,49), «Я православный» (3,16), «Я житель города...» (3,65), «Я житель планеты Земля» (4,0), «Я космополит» (5,56).

Изучение этноинтегрирующих признаков (объединяющих с этносом) выявило, что для учителей основным критерием отнесения себя к определенной национальности является русский

язык (среднее значения ранга 2,0). На втором месте у педагогов стоит единство происхождения или общая история (3,14). Далее располагается такой критерий, как обряды, традиции, обычаи (3,42). Религия как интегрирующий признак занимает у учителей четвертое место (4,2). Затем следуют критерии совместного проживания и национальная художественная культура (5,3 и 5,7, соответственно). Интересно, что чувство духовной общности, понимание, единство взглядов и ценностей имеет одинаковую выраженность и находится в иерархии признаков на седьмом (последнем) месте (среднее значение ранга 6,0). Содержание этноинтегрирующих признаков отражает ценностные основания, по которым личность относит себя к этнической общности. В данном случае, настораживает, что для исследуемой группы педагогов не является достаточно значимой духовная общность народа, понимание, единство взглядов и ценностей.

Одной из важнейших задач, стоящих сегодня перед современным педагогом, является формирование у учащихся межкультурной толерантности. Данные нашего исследования показывают определенную противоречивость толерантных установок педагогов. Учителям предъявлялся ряд утверждений, требующих согласия или несогласия с ними. Проанализируем некоторые из результатов. Так, с утверждением: «Когда люди различных национальностей живут рядом, общество богаче и культурнее», согласны 79% учителей; 92% учителей поддерживают утверждение, что «Представители других национальностей имеют право на свой собственный образ жизни, только если это не создает трудностей для моего народа». При этом с утверждением: «Жители коренной национальности должны иметь больше прав, чем мигранты или представители некоренных народов», согласны 35% педагогов, а с утверждением - «Некоторые национальности, которые живут на одной территории с моим народом, представляют угрозу его культуре», - согласны 39,5 % учителей. Но при этом утверждение: «Власти должны запретить переселение людей других национальностей в местность, где я живу», поддерживают лишь 16 % учителей.

Отношение к другим национальностям непосредственно связано с особенностями самоотношения. Невозможно уважать иные культуры, не испытывая уважения к собственной культуре. Степень самопринятия и самоуважения, или установки по отношению к собственной культуре и проблеме поликультурности исследовались также путем предъявления педагогам ряда утверждений и задания их проранжировать, и в процессе исследования этностереотипов, а конкретно - автостереотипов. Обработка результатов путем подсчета среднего значения ранга утверждений показало, что на первом месте в самосознании учителей находится установка, отраженная в утверждении: «Культура моего народа требует пристального внимания и сохранения» (среднее значение ранга 2,5), на втором месте - утверждение «Все люди одинаковы» (2,8), третье место разделили утверждения «Я являюсь представителем самой уникальной и самобытной культуры» и «Я являюсь представителем уникальной и самобытной культуры, но она одна из сотен культур, имеющих такое же право на уникальность, самобытность и сохранение» (значение ранга - 3,0), и последнее место заняло утверждение «Национальные особенности не имеют для меня никакого значения» (3,5). Автостереотипы, или представления о своем этносе, исследовались с помощью метода свободного приписывания качеств. Частотный анализ показал, что русские, по мнению испытуемых, в первую очередь готовы прийти на помощь, они доброжелательны, целеустремленны, трудолюбивы, добры, гостеприимны, но при этом еще грубы, злы, невоспитанны, склонны к алкоголизации. Результаты показывают явное

противоречие, как в области толерантных установок, так и в области этностереотипов. Противоречивость в области этностереотипов показывает противоречивость самоотношения, что, на наш взгляд, проявляется и в отношении к представителям других культур. Принятие и положительное отношение к факту полиэтнического соседства сочетается у педагогов с выраженной установкой на приоритет и активную защиту своих национальных интересов.

Степень включенности в современный социокультурный контекст исследовалась с помощью вопроса о предпочтении того или иного исторического периода, в случае воображаемой возможности перенестись в другое время. Результаты показали, что 35% испытуемых предпочитают современный период, 32% хотели бы вернуться во времена СССР, 26,5% респондентов предпочли бы время реформ Петра I, 5,8% опрошенных предпочитают XIX век, и 3% испытуемых предпочитают будущее. Данные показывают, что лишь трети учителей интересен современный период. По прошлому, в целом, ностальгирует более половины испытуемых. Несмотря на условный характер вопроса, данные показывают, что учителя дистанцируются от современных проблем, в силу их, можно предположить, определенной сложности для значительной части педагогов. При этом, как мы уже говорили выше, одной из важнейших профессиональных задач педагогов является гармонизация личности учащихся и современной, стремительно меняющейся поликультурной действительности.

Таким образом, современные проблемы разработки и внедрения основ поликультурного образования с неизбежностью должны учитывать специфику личности, а конкретно, особенности этнокультурного самосознания современных учителей. Следует считать безусловным, что социальный опыт педагогов должен соответствовать стремительно изменяющемуся социокультурному окружению, педагог должен быть максимально включен в современную ситуацию. Учитывая, что в современной школе работают учителя разных поколений, прошедших социализацию в разные исторические периоды, возникает проблем подготовки нового поколения педагогов, включенных в современную культурно-историческую ситуацию, активно направленных на решение современных проблем образования, обладающих необходимыми личностными качествами, для которых толерантность, или принятие учащегося в любой его «инаковости» будет нормой. Ключевым механизмом формирования этого качества мы рассматриваем формирование позитивного отношения к многообразию этнических культур на основе формирования непротиворечивого, отрефлексированного, позитивного этнокультурного самоотношения.

### Ссылки

1. Бессарабова И.С. Цели, задачи и принципы поликультурного образования в России и США // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 8. – С. 73-75.
2. Колобова Л.В. Поликультурное образование как педагогический феномен // Вестник ОГУ: Гуманитарные науки. – 2006. – №9 – С. 28–32.
3. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Культура как фактор общественного прогресса. - М., 2009.- 408 с.
4. Тишулина С.Г. Поликультурное образование в системе подготовки будущих учителей // Вестник МГТУ. – 2006. – №4, том 9. – С. 573–575
5. Яркова Е.Н. Философия поликультурного образования и ее альтернативы // Топос. Литературно-философский журнал. URL: <http://www.topos.ru/article/2130>



## ABSTRACTS

**Aksyuk Olga.** Principle, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.

**Kuzmina Yuliya.** Russian and Literature teacher, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.

### **DEVELOPMENT OF TOLERANCE IN THE POLICULTURAL EDUCATION**

**Key words:** Tolerance, upbringing in the spirit of tolerance.

**Abstract.** The paper is devoted to problems of tolerance development in the multicultural education process. What education level should correspond to the tolerant personality formation? Which school disciplines could enable to solve problems of tolerance existing in the Russian pupils' rearing? High school teachers from Khabarovsk try to find answers to these questions.

**Balitskaya Irina.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc.), Professor of theory and methodology education department, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia.

### **THE DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL AND CITIZENSHIP EDUCATION IN CONTEMPORARY NATION STATES**

**Key words:** Cultural diversity, population migration, globalization, democratic values, discrimination, assimilation policy, citizenship education.

**Abstract.** The article stresses the importance of transformation citizenship education ideas due to the increasing diversity of the society. It deals with the consequences of assimilation policy. The theories concerning the notion of citizenship and diversity of the society are presented in the article. The author considers the concepts of multicultural citizenship, cultural democracy, multicultural literacy, points out the role of international research in the sphere of multicultural and citizenship education.

**Baryshnikov Nikolay.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc), Professor, Head of Department the Theory and Methodology of Intercultural Communication Training, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russian Federation.

### **INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE POLY CULTURAL DIMENSION**

**Key words:** Intercultural communication, multicultural education, multiculturalism, globalization, means of confronting globalization, ethnic cultures development, tolerance towards ethnic cultures, forming of multicultural personalities.

**Abstract.** Unsolved problems of intercultural communication and polycultural education in their dynamic interaction are revealed in the article. The author examines the problem of opposition between the polyculturalism and globalization and defines basic humanitarian means of struggle for the humane world.

**Batarchuk Dmitry.** PhD, docent of the department of acmeology and psychology of the professional activity, Russian Academy of State Service at the President of the Russian Federation.

### **PERSONALITY DEVELOPMENT IN THE CONDITIONS OF MULTINATIONAL SOCIETY**

**Key words:** Personality, ethnic variety of society.

**Abstract.** This article reveals the problem of development of the personality in the conditions of an ethnic diversification of society reveals. The urgent need for development of the polycultural personality, which is caused, by need of preservation of integrity of Russia as the multinational state, settlement of the international relations, conflict prevention on the nation.al soil is defined.

**Batarchuk Elena.** Director of the program MBA faculty innovation- technological business, Russian Academy of State Service at the President of the Russian Federation.

**ETHNOCULTURAL COMPETENCE OF THE PERSONALITY AS CONDITION OF CONSTRUCTIVE INTERNATIONAL INTERACTION**

**Key words:** Ethno-cultural competence, multinational society, constructive interaction.

**Abstract.** In the article questions of formation of ethnocultural competence and its value in structure of international interaction are considered. Ethnocultural competence is defined as important personal formation of constructive international dialogue.

**Bugaeva Aya.** PhD (of Pedagogy), Assistant Professor, Department of elementary education of North-East Federal University named after M.K. Ammosova, Yakutsk, Russian Federation.

**DEVELOPMENT OF ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN ALL-RUSSIAN IDENTITY BY MEANS OF EDUCATIONAL SUBJECTS IN ELEMENTARY SCHOOL**

**Key words:** Ethno-cultural identity, the Russian identity, moral values, Fatherland, patriotism, national mentality, upbringing function of education.

**Abstract.** This article is devoted to the problem of the formation of elementary schoolchildren Russian identity in modern socio-cultural conditions. Special attention is paid to the involvement to national-cultural values, moral ideal of the Russian people by means of strengthening upbringing function of Russian language subject.

**Dolgan Albina.** PhD in Pedagogy, Foreign Languages Department, Khabarovsk State Academy of Economics and Law, Khabarovsk, Russian Federation.

**MULTICULTURAL ASPECT OF THE FUTURE ECONOMISTS' LINGUISTIC EDUCATION IN THE RUSSIAN FAR EAST**

**Key words:** Interaction in East Asia, multicultural region, multicultural content of education for economists.

**Abstract.** Today economy of the Russian Far East oriented towards integration in the Asia-Pacific region encourages cooperation with its business. That makes multicultural content of higher education be reconsidered. According to theories on intercultural communications, all relationships in East Asia are based on values. Business people here are more interested in achieving mutual understanding and consensus, and setting up long-term partnership more than in primitive grasping for profits. To train future economists the author offers practical course of English based on both professional and cultural information, which could enable to interact with Asian businessmen.

**Dubinina Natalia.** PhD in Pedagogy, Associate professor of the Department of Pedagogy, Karelian State Pedagogical Academy, Petrozavodsk, Russian Federation.

**PATRIOTISM AND INTERETHNIC RELATIONS**

**Key words:** Multilevel state and social system; patriotic education; synthesis of social and natural sciences; axiological foundation of the patriotism; optimal elements of the system; social and educational technologies; creative space; image of Russia; system management.

**Abstract.** The study of the experience shows that teachers, heads of education authorities must not only understand the specificity of the Russian patriotism, its potential and social and cultural resource but possess the algorithm of the structure planning of patriotic activity with a glance to modern conceptions, dedicated program and regional specific features, that can give to the city and the region powerful motivation of social, industrial and creative activity of the youth and citizens on the whole.

**Eromasova Alexandra.** PhD, Doctor of Philosophy (DSc.), Professor of philosophy Department, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation.

**THE PROBLEM OF TOLERANCE IN THE MEANING OF THE EDUCATIONAL POLICY OF THE UNIVERSITY**

**Key words:** Tolerance, research method, nurture, inter-ethnic relations, polyethnic environment, educational process.

**Abstract.** The article reveals the importance of the theoretical foundation and the practical implementation of Inter-Ethnic ideas based on students research activities. Research methods were defined and described, the use of these methods allow to solve the problems of development of Inter-Ethnic tolerance among university students during the educational process.

**Fedorova Svetlana.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc), Professor, Head of Department the Pre-school and Social pedagogy, Mari State University, Ioshkar-Ola, Russian Federation.

**POLYCULTURAL SOCIALIZATION OF CHILDREN: PEDAGOGICAL ASPECT**

**Key words:** Socialization, polycultural socialization, tolerance, polycultural education, polycultural education

**Abstract.** The article considers the problem of polycultural socialization of children in pedagogical aspect, complexity and an urgency, development history, readiness degree in the theoretical and practical plan of realization is noted it, features of realization of problems of polycultural education in educational activity reveal.

**Filimonova Irina.** Student, Department of psychology at the People's Friendship University of Russia, Moscow.

**FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION AND ECOLOGICAL AWARENESS OF MODERN STUDENTS**

**Key words:** Self-actualization, ecological awareness, Features of self-actualization, ecological awareness of modern students.

**Abstract.** This article provides a study of self-actualization and environmental consciousness of modern students and their features.

**Gridin Stanislav.** Post-graduate student of pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russian Federation.

**DIGITAL ENVIRONMENT AS A RESOURCE OF MULTICULTURAL EDUCATION OF SENIOR PUPILS IN XXI CENTURY**

**Key words:** Digital environment, resource, multicultural education, educational process.

**Abstract.** The pedagogical potential of organization of teacher-student educational interaction in the digital environment of multicultural education is considered in the article. The digital environment of multicultural education is considered by the author of the article as a resource of multicultural education of senior pupils in XXI century provided that the functioning of four subsystems of the digital environment such as educational internet resources dedicated to multicultural education, modern internet-technologies, computer means of education, pedagogical technologies is ensured.

**Gushchin Ivan.** Post-graduate student, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russia.

**SOLVING PROBLEMS OF ADAPTATION OF STUDENTS-MIGRANTS IN FOREIGN COUNTRIES**

**Key words:** Migration, students-migrants, ethnically homogenous society, adaptation, social integration, cultural stress, tolerance.

**Abstract.** This article reveals problems of social integration, adaptation, saving of cultural identity of students-migrants. Also it is concentrated on problems of children-migrants, who live in ethnically homogenous society.

**Karataeva Galina.** Post-graduate student of the Department age and pedagogical psychology, Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation.

**EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE VOLUNTEER MOVEMENT AS YOUTH MULTICULTURAL COMMUNITY (based on the experience popularizations of the volunteer movement among the "difficult" teenagers in Buryatia)**

**Key words:** Volunteerism, volunteering, multicultural world, tolerant attitude, Republican rally volunteers, project, case study, the task force, popularization, the principle of "elder brother, elder sister", integration, testing, values, healthy behavior model habits of safe behavior, the positive image of a volunteer.

**Abstract.** The paper describes the experience of successful organization and development in the Republic of Buryatia of volunteerism as a means of educating social activity of young people in of a multicultural society. Reveals the essence and practical importance of promoting volunteerism among senior pupils and students. Outlines the key moment's projects: "HIV infection among street children and teenagers" and "Abruptly to know." Presents the main results of sociological research of risk factors for HIV infection among street children and teenagers, the results achieved the project, "Abruptly to know!," aimed at promoting volunteering among the "difficult" teenagers, the value of volunteer status for a young man in Buryatia.

**Khakimov Eduard.** PhD, Docent, Director of the Education Center the Intercultural Research and Interethnic Interaction, Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation.

**DESINE OF PERSONA-CENRED POLYCULTURAL EDUCATIONAL SPACE AS ANTROPOPRAXIS**

**Key words:** Polycultural education, desine of educational space, poly-personal-cultural education, anthropopraxis

**Abstract.** I formulate questions to polycultural education in the scientific field anthropopraxis. The article has my version of the response the questions based on the theory of persona-centered polycultural educational space. It is concluded that the productivity of the answers to the questions of anthropopraxis for developing the theory of Poly-Personal-Cultural Education.

**Kiryanova Anna.** Post-graduate student of pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russian Federation.

**DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN THE 'NEW' SCHOOLS OF ENGLAND**

**Key words:** International upbringing, educational process, multicultural education, polycultural education, international cooperation.

**Abstract.** The importance of theoretical justification and practical realization of ideas of Multicultural education in the «new» schools of England is revealed in the article. Educational traditions, the uses of which allow achieving the aims of Multicultural education effectively are defined and characterized. Positive aspects of the English traditions, allowing to increase training and educational potential of Multicultural education are discussed in the article.

**Kochetova Irina.**

Ph.D. in pedagogy, assistant professor of the chair of foreign languages department, Khabarovsk State Academy of Economics and Law, Khabarovsk, Russian Federation.

**THE DEVELOPMENT OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS IN HIGHER SCHOOL IS ONE OF THE PRINCIPLES OF POLYCULTURAL EDUCATION**

**Key words:** Polycultural education, responsibility, social responsibility, multycultural environment, higher education.

**Abstract.** This article studies modern concepts on the polycultural education in higher school. Its author connects this problem with development of students` moral characteristics, such as social responsibility. In this connection the upbringing of the person is one of the principles of polycultural education.



**Kozhevnikova Oksana.** PhD, Associate Professor of the Department of General Psychology, Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation.

**MULTILINGUAL EDUCATION IN A MULTIETHNIC REGION (THE EXPERIENCE OF THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN)**

**Key words:** Multilingual education, multilingualism, content and language integrated learning

**Abstract.** The experience of implementation of the concept of multilingual education in the Republic of Kazakhstan is analyzed based on the author's visit to Nazarbayev Intellectual School in Kokshetau. The specifics of such schools and a general system of realization of the concept of the "Languages Trinity" in the Kazakhstan educational system are described.

**Lazareva Irina.** PhD (Education), School of Regional and International Studies, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation.

**CULTIVATING GLOBAL COMPETENCE THROUGH THINKING-CENTERED APPROACH**

**Key words:** XXI century skills, global curriculum, global citizenship, global competitiveness, augmentation of academic activities, thinking skills and habits of mind.

**Abstract.** The article presents the content idea of the curriculum that promotes an international outlook and cross-cultural awareness by the instrumentality of intellectually-engaging practice. High priority is being given to the sequential impartation of intellectual skills and habits of mind, which results in development of competent, competitive and responsible global citizens.

**Levintsova Natalya.** Post graduate student at the age and pedagogical psychology department, Buryat State University, Ulan-Ude, Russian Federation.

**RISK READINESS AND ACTIVITY THRESHOLD OF POLICEMEN: PSYCHO-PEDAGOGICAL ASPECT**

**Key words:** Risk, risk disposition, activity threshold, rural policemen-buryat, urban policemen-buryats, psychological training.

**Abstract.** The article is devoted to the interaction of the risk readiness and threshold activity viewed from the psycho-pedagogical points under which we mean psychological training. During psychological training, the risk readiness and threshold activity of rural and urban policemen-buryat is being leveled. The hypothesis is the inverse proportion of the risk disposition and threshold activity.

**Levitskaya Tatiana.** Deputy principal, primary school teacher, High school 58, Khabarovsk, Russia.

**POLICULTURAL ASPECT OF THE EXTRACURRICULAR PRIMARY EDUCATION**

**Key words:** Extracurricular activity, primary school, culture of different peoples.

**Abstract.** The article touches upon multicultural education in modern schools. The author characterizes some aspects of rearing primary school pupils. This process should take place during out-of-school period as well, and direct to intercultural mutual understanding, trust. That could help children adapt in the modern multicultural world.

**Lim Elvira.** PhD, Doctor of Pedagogy (DSc.), Head of Korean Philology Department, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation.

**ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF KOREAN DIASPORA IN SAKHALIN**

**Key words:** Ethno-cultural education, ethnic Koreans, teaching the Korean language, Sakhalin Koreans repatriation.

**Abstract.** The article reveals the significance of the ethno-cultural education and training in the Sakhalin region, using the Korean community as example. The main areas of work of educational institutions of Sakhalin region are discussed in the article. The main aim of educational institutions is spreading the Korean language and studying the culture, history, traditions and customs of the Korean people.

**Lyakhov Alexander.** Ph.D., assistant professor of pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russian Federation.

**PHILOSOPHY OF ISLAM AS AN ASPECT OF MULTICULTURAL EDUCATION**

**Key words:** Polycultural upbringing, polycultural education, group, multicultural society, educational process, multicultural education, resource, traditions, innovations.

**Abstract.** The article describes the pedagogical ideas of the philosophy of Islam, their focus on the practical implementation of a multicultural society. We consider the positive aspects of the philosophy, allowing to increase training, teaching and educational potential of multicultural education.

**Lysukhina Marina.** Primary school teacher, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.

**THE DEVELOPMENT OF THE HIGHLY MORAL PERSONALITY IN THE POLICULTURAL UPBRINGING PROCESS WITHIN EDUCATIONAL INSTITUTION**

**Key words:** School, personality, policultural upbringing.

**Abstract.** Science of policultural education can be considered as indispensable instrument for upbringing and education to get out of crisis. It enables to set up harmonic relations between representatives of different cultures and civilizations.

**Mayorova Inna.** Professor of service and tourism department Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation.

**MULTICULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE REGIONAL UNIVERSITY ON THE BASIS OF THE SUBJECT "ABORIGINAL STUDIES"**

**Key words:** Multicultural competence via academic subjects, cultural diversity, tolerance, indulgence, indigenous people, content integration, curriculum.

**Abstract.** The article shows the possibility of integrating "Aboriginal Studies" subject into the academic curriculum of the regional universities with the purpose of developing multicultural competence among students.

**Mezentceva Anastasia.** Teacher – psychologist at comprehensive school № 65, Izhevsk, Russian Federation.

**THE PROBLEM OF INTERETHNIC CONFLICTS AMONG THE CHILDREN'S COLLECTIVES IN POLY-CULTURAL SPACE OF THE SCHOOL**

**Key words:** Conflict, interethnic conflicts, ethnic tolerance, social tolerance, tolerance as a personality trait.

**Abstract.** The article is considered the problem of origin of interethnic conflicts in poly – cultural space of the school. Determined and characterized possible ways to solve interethnic conflicts.

**Naumenko Galina.** Physics and Safety technique teacher, High school 58, Khabarovsk, Russia.

**POLICULTURAL KNOWLEDGE – OPPORTUNITY FOR SAFE LIFE OF THE FAR EASTERNERS ON THE CROSS-BORDER TERRITORY**

**Key words:** Safe activity of Far Easterners, cross-border territory, small-size school.

**Abstract.** The paper rises the problem how to form skills and use knowledge in everyday life as well as socialize with people of other cultures in practice. The author studies aspects of safe activity on the Far Eastern cross-border territory.

**Parfentieva Tatiana.** Psychologist at City Hospital № 4, Post-graduate student age educational psychology, Buryat State University, Ulan-Ude, Republic of Buryatia, Russia.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL AND ETHNOCULTURAL ASPECTS OF A HEALTHY LIFESTYLE OF YOUTH**

**Key words:** Healthy lifestyle, the quality of young people's health, psychologist, educational, ethnic and cultural factors.

**Abstract.** This article is based on the experience of the Clinic youth friendly city of Ulan-Ude, Republic of Buryatia. In the article the basic problems of disease of adolescents and youth, their solutions in hospital psychologists. Reveals the significance of theoretical study and practical realization of the interaction of psychological and ethno-cultural aspects in the field of medicine, in order to preserve the reproductive health of young people and a healthy lifestyle

**Pavelieva Olesya.** Russian and literature teacher, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.

**CONTENT ANALYSIS OF THE TEXTBOOK "BASES OF THE HIGH SOCIETY ETHICS" IN FRAMES OF THE COURSE "BASES OF THE RELIGIOUS CULTURES AND HIGH SOCIETY ETHICS"**

**Key words:** Analyses of the textbook, high society ethics, selection of the material.

**Abstract:** The author analyzes the modulus named "The Basis of High Society Ethics", in particular the material of course and textbook by M.T. Studenikin "The Basis of Inner-Moral Culture of Peoples in Russia. The Basis of High Society Ethics." The author studies content of information and its quality.

**Protassova Ekaterina.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc.), Lecturer and Assistant Professor of the Department of Modern Languages at the University of Helsinki, Finland

**MULTILINGUALISM AND INTERCULTURALITY: FACTS AND RESEARCH**

**Key words:** Intercultural education, multilingualism, language teaching, intercultural communication

**Abstract.** Terms relating to cultural diversity, typical of Russian educational discourse, are discussed and analysed. The article provides some facts and research results concerning migration and globalisation, as well as new tendencies in language acquisition, language teaching and learning.

**Safonova Tatiana.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc.), Professor of pedagogy Department, Glazov State Teachers Training Institute. Glazov. Russian Federation.

**MULTICULTURAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF HUMANITARIAN SCIENCES**

**Key words:** Multicultural education, the risks in education, national consciousness, national self-consciousness, the goals of multicultural education in the context of philosophy, sociology, political science, ethnopsychology.

**Abstract.** In the article discusses the ideas of multicultural approach to education on the basis of the analysis of approaches to national processes in the context of a number of humanitarian sciences. Material presented in the article specifies categorical apparatus, clarifies specific concepts introduced in the turnover of multicultural education.

**Setyanova Natalia.** English teacher, High school 58. Khabarovsk, Russian Federation.

**ETHNOCULTURAL EDUCATION IN COMPREHENSIVE SCHOOLS**

**Key words:** Ethnocultural upbringing, ethnotourism, fine culture.

**Abstract:** The author studies how the Concept of the Russian Federation Ethnocultural Education reflects targets and tasks, methodological approaches to development of ethnocultural education. Also, the paper is devoted to directions of ethnocultural upbringing at High School 58, Khabarovsk.

**Slezko Irina.** Biology teacher, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.

### **PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR REALIZATION OF POLICULTURAL LEARNING AT SCHOOL**

**Key words:** *Ethnotolerance, cultural and creative direction, reflexive activity, empathy, training, role game, ethnomethodical competence.*

**Abstract.** *The paper touches upon psychological conditions for realization of policultural learning at school. The author defines psychological conditions which are made by a teacher at the lesson, at the extracurricular period, as well as psychological competence of a teacher. If these conditions are provided, process of policultural learning realization will be more effective.*

**Smirnova Irina.** *Post-graduate student of pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, Russian Federation.*

### **UNIVERSITY AND LYCÉE INTERACTION AS THE FACTOR OF MULTICULTURAL EDUCATION OF SENIOR SCHOOL CHILDREN IN POLYETHNIC REGION OF RUSSIAN FEDERATION**

**Key words:** *Multicultural education, lycée, university, polyethnic region, interaction, the North Caucasus, traditions, cross-cultural competence, senior school student.*

**Abstract.** *Basic features of interaction of University and lycée in multicultural education of senior school children in polyethnic region of Russian Federation are revealed in the article. The concept "pedagogical interaction" is given. The North Caucasus, as polyethnic region is characterized. The conditions, forms and methods of interaction of University and lycée in polyethnic region of Russian Federation are discussed.*

**Smoleva Tatyana.** *Ph.D., Assistant professor of the Psychology and pedagogy for early childhood education, East - Siberian State Academy of Education, Irkutsk, Russian Federation.*

**Kananchuk Lidia.** *Ph.D., Assistant professor of the Psychology and pedagogy for early childhood education, East - Siberian State Academy of Education, Irkutsk, Russian Federation.*

### **THE INDICATORS OF ETHNOCULTURAL COMPETENCE FOR FIRST-YEAR UNIVERSITY STUDENTS**

**Key words:** *Person, multi-ethnic environment, ethnocultural competence, ethnic groups, interaction, and traditions, university students.*

**Abstract.** *The article deals with ethnic and cultural competence of first-year university students. The indicator of its manifestation. The features of formation of ethnic and cultural competence as an attitude of readiness to study the ethnic culture, included in the interpersonal communication.*

**Sokorutova Ludmila.** *PhD, Associate Professor, North-Eastern Federal University, Yakutsk, Russia.*

### **LINGUISTIC COMPETENCE IN TEACHING METHODS FOR RUSSIAN LANGUAGE IN THE YAKUTIAN SCHOOL**

**Key words:** *Types of skills, communication skills, non-verbal tasks, verbal means.*

**Abstract.** *This paper deals with the methods of teaching Russian in Yakut school. The work of preparing students for communication involves several aspects: the development of certain features of thought and speech of students, forming their specific attitudes and communication skills. A person can participate effectively in the process of communication, if he owns a set of funds. The means of communication, in the first place, is it, that combines closely related to each other functions: expressive, figurative and Appeals. The implementation of these functions is directly related to how easily a person owns a speech.*

**Stepanova Galina Semenovna.** Candidate of Psychological Sciences, Docent of Department of General and Pedagogical Psychology, Voronezh State Pedagogical University. Voronezh city.

### **THE ROLE OF A TEACHER IN IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION PRINCIPLES**

**Key words:** Multicultural education, ethnic identity, civil identity, tolerance sets, ethnic stereotypes, cultural-historical context.

**Abstract:** The article investigates the problems of multicultural education and the role of a teacher in solving these problems. Special attention is given to the importance of a teacher's personality, particularly: the degree of ethnic identity manifestation, the role of ethnocultural self-attitude, the character of tolerance sets, the extent of self-involvement into the modern sociocultural context. The author stresses the importance of training of the new generation of teachers who are involved into the modern cultural-historical environment, actively participating in the solving of contemporary problems of multicultural education and having necessary personality traits.

**Strokova Svetlana.** PhD, Associate Professor of the ELT Department, Far Eastern State University of Humanities, Khabarovsk, Russian Federation.

### **STRATEGIES FOR DESTROYING STEREOTYPES ABOUT AUSTRALIA IN THE CONTEXT OF LANGUAGE MULTICULTURAL EDUCATION AT THE UNIVERSITY**

**Key words:** Stereotype, stereotypification, co-studied cultures, dialogue of cultures, culture-oriented task.

**Abstract.** Using data from Russian university classroom, the author tries to show some ways of destroying cultural stereotypes about Australia. The article starts out from an analysis of the concept of stereotype as it is used in scientific literature. The author focuses on developing students' communicative and critical thinking skills through problem-solving tasks. The author reflects on the structure and content choices in designing EL materials in the context of sociocultural approach which is becoming more and more influential. Much attention is given to such principles as dialogue of cultures, didactic appropriateness of cultural products and orientations towards cultural empathy.

**Ten Victoria.** Senior lecturer of the Department of Foreign language and area studies. Sakhalin State, University, Yuzhno-Sakhalinsk, Russian Federation.

### **TEACHING CHILDREN WITH SPECIAL ACADEMIC NEEDS (EXPERIENCE OF INCLUSIVE TEACHING IN THE USA)**

**Key words:** Inclusive teaching, children with learning disabilities, subjects of inclusive teaching, multicultural education.

**Abstract.** Ideas of inclusive teaching have been very popular in Russia lately even though originally come from the USA. Issues related to teaching, upbringing and social adaptation of children with differing learning disabilities are introduced in the article. Methods of teaching children with special academic needs are described along with classification of the class diversity.

**Trojnikova Ekaterina.** PhD, Docent of the Department of Foreign Languages at the Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation.

### **EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF MULTICULTURAL EDUCATION IN GERMANY**

**Key words:** International cooperation, multicultural education abroad, the models of multicultural education in Germany, the key features of multicultural education.

**Abstract.** There were studied the causes and stages of the development of multicultural education in Germany in a historical retrospective. There were defined and characterized the traditions of multicultural education in Germany and revealed its specificity in comparison with the multicultural education in Russia.

**Troyanskaya Anna.** PhD, Senior tutor of the development psychology chair, Moscow Pedagogic State University.

**REFLEXIVE POSITION OF A PERSON AS A CONDITION OF SELF-DETERMINATION IN ETHNIC CULTURES**

**Key words:** Person's reflection, reflective position, meta-individual ethnic world, person of the ethnic-culture, "person's second birth".

**Abstract.** Under contemporary conditions of living in megalopolis the connection with ethnic-culture tradition is often torn. To achieve harmonic self-consciousness person needs to make a special reflection work on the reconstruction the relations with ethnic-culture. In the article a theoretic base for the study of person's reflection as a way to construct the meta-individual ethnic world is presented. The idea of two birth of a person of the ethnic-culture, consciously creation oneself, is discussed.

**Trubacheva Marina.** Mathematics and computing teacher, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.

**PORTALS TO ENABLE SCHOOL EDUCATION IN THE MULTICULTURAL ASPECT**

**Key words:** Educational sites, Internet services, informatization devices.

**Abstract.** The paper is devoted to problem of the Internet influence on schoolchildren, its positive and negative sides. The author studies educational portals which can help children in their upbringing and self-education. The paper is addressed to teachers and parents.

**Vartanov Armen.** PhD Chair of Theory and Methodology of Intercultural Communication Training, Pyatigorsk State Linguistic University. Pyatigorsk, Russian Federation.

**FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF STUDENT'S MULTICULTURAL PERSONALITY**

**Key words:** Communicative competence, teaching intercultural communication, linguo-cultural personality, levels of cultural acquisition, sociocultural aspect of linguist's communicative behavior.

**Abstract.** The author analyzes acute problems of teaching intercultural communication at a linguistic university. The article presents the author's critical opinion on modern goals of linguistic education referring to real framework conditions of education.

**Vorozhtsova Irina.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc.), Professor of Department of Russian, theoretical and applied linguistics of Philological faculty, Udmurt State University, Izhevsk, Russian Federation.

**THE THEORY AND PRACTICE OF INTERCULTURAL COMMUNICATION IN STUDENTS TEACHING: SPEECH PRACTICES IN SAFETY ENVIRONMENT OF THE STUDENT**

**Key words:** Speech practices, partnership discourse, communicative accompaniment activity, speech strategies of interaction.

**Abstract.** The article offers the experience of extension of educational space of a student through of introduction of the new social practices and the use of speech interaction potential in establishing of partnership in co-activity.

**Yakushkina Marina.** PhD, Doctor of pedagogical science (DSc), Head of the laboratory of the theory educational formation of the CIS, Institute of teacher education and education adults of the Russian Academy of Education, St. Petersburg. Russian Federation.

**COOPERATION OF EDUCATIONAL AND CULTURAL INSTITUTIONS: DIALOGUE IN MULTICULTURAL EDUCATION SPACE**

**Key words:** Sociocultural institutes, interaction, social partnership, educational space, space of multicultural education, self-development, self-government.

**Abstract.** *This article reveals questions of the theory of interaction sociocultural institutes as a mechanism of the development of educational space are taken up. Today to « sociocultural institutes» carry both formal traditional, and the informal institutes having an educational component, public communities, i.e. the difficult, multidimensional, developing institutes forming new norms and traditions. Interaction - one of the basic ways of activation of self-development and self-actualization of the person; and then the system of interactions is more numerous and more difficult, the more variously subjects participating in it, the it becomes more obvious value of these interactions.*

**Zavalina Marina.** *Post -graduate student at Glazov State Teachers Training Institute, Glazov, Russian Federation.*

### **PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS IN THE CONTEXT OF THE ETHNOPEDAGOGICAL APPROACH**

**Key words:** *Ethno-national education, training future teachers, study of national cultures of the native and foreign languages, the use of folk tales.*

**Abstract.** *The article discusses the preparation of future teachers on the ethnonational basis in pedagogical high school. The approach includes national-regional specificity of learning foreign language. The national fairy tales form polycultural competence.*

**Zemtseva Viktoria.** *English teacher, High school 58, Khabarovsk, Russian Federation.*

### **INFLUENCE OF THE FAR EASTERN INFORMATIVE SPHERE ON THE POLICULTURAL SCHOOL EDUCATION**

**Key words:** *Informative educational sphere, informational technologies, informational society, multicultural sphere.*

**Abstract.** *The article is devoted to influence of the informative educational sphere on learning process and its results, as well as policultural school education. The author insists that the informative educational sphere enables to form personality combining knowledge of national culture, tolerance and abilities to interethnic and cross-cultural dialog.*

Научное издание

**ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫЕ  
ОТНОШЕНИЯ. Ч.2.**

**EDUCATION AND INTERETHNIC  
RELATIONS - IEIR2012/2**

Под редакцией Э.Р. Хакимова

*Авторская редакция*

Подписано в печать 25.12.2012. Формат 60x84 1/16.  
Тираж 200 экз. Заказ № 2288

Издательство «Удмуртский университет»  
426034, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1, копр. 4, оф. 207  
Тел/факс: +7 (3412) 500-295, e-mail: editorial@udsu.ru