

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378:681.518

А. Н. Джуринский

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ СОЦИУМЕ РОССИИ И НА ЗАПАДЕ

Аннотация. Статья посвящена одной из наиболее острых проблем образования – решению вопросов совместного обучения и воспитания представителей различных этносов и культур. Обращаясь к истории и современному состоянию отечественной и зарубежных систем образования, научной теории и практике разных стран, в том числе и России, автор анализирует существующие образовательные концепции и идеи взаимодействия субкультур в мультикультурной и мультиэтнической среде.

Ключевые слова: многонациональный социум, субъекты образования, этническая и культурная общность, ассимиляция, этноцентризм, диалог субкультур в образовании, этнокультурное образование, воспитание толерантности.

Abstract. The paper is devoted to the most urgent educational problem - coeducation and upbringing of different ethno-cultural groups. Considering the history and present condition of Russian and Western educational system, scientific theories and experience of different countries including Russia, the author analyzes existing educational concepts and ideas of subculture interrelations in multicultural and multiethnic societies.

Index terms: multinational society, subject of educational system, ethnic and cultural community, assimilation, ethnocentrism, subcultures dialog in education, ethno-cultural education, tolerance development.

1. Вызовы многонационального социума и образование

В России и на Западе растет этнокультурная диверсификация социума. Усиливаются стремления этнокультурных групп сохранить и развить свою идентичность. Актуализируется и намерение формирования многонациональной идентичности. Проблемы, обусловленные культурными и этническими различиями, становятся приоритетными для образования. Необходимость бесконфликтного сосуществования национальных общин, формирования многонациональной идентичности порождает потребность в адекватном образовании. Идет поиск педагогических принципов, способных смягчить кризис, вызванный нарастанием столкнове-

ний культурных и этнических интересов различных цивилизаций. Следует тщательно проанализировать перспективы в образовании и меры, направленные на погашение конфликтов, обусловленных культурными и этническими различиями. Определение подобных перспектив – первоочередная задача для педагогов-исследователей и всех работников сферы образования.

Педагогическое решение вопросов сосуществования представителей этносов и культур в пределах общего национального пространства – одно из важнейших предназначений современного образования. Образование сегодня не может не учитывать национальные различия и должно включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, соответствующих мировоззрению и запросам этнокультурных групп различных цивилизаций.

Пренебрежение в образовании факторами мультикультурализма и мультиэтничности – одна из заметных причин межнациональных конфликтов. Угли межнациональной напряженности порой вспыхивают пожарами. В классах и за стенами школ нередки стычки подростков, поделившихся на этнические группы. Этнокультурная риторика используется для поощрения национального экстремизма. На улицы выходит молодежь, ослепленная враждебностью к людям иных культур, национальностей, цивилизаций. Террористы, одурманенные такой враждой, убивают женщин и детей. Не извлекать из этого уроки для образования – означает закрывать глаза на опасность социальных взрывов в полицивилизационных социумах.

Возможны разные взаимоисключающие варианты судеб живущих совместно представителей различных цивилизаций: либо ведущие цивилизации, подобно бульдозеру, раздавят самобытную культуру малых этносов, либо произойдет непредсказуемый по последствиям межнациональный конфликт, либо наладится конструктивный диалог, в обеспечении которого заметная роль принадлежит образованию.

Очевидно, что в поликонфессиональных, полиязычных, полицивилизационных социумах России и Запада взаимодействие больших и малых этносов и культур неизбежно. Образование призвано включаться в этот процесс, содействуя развитию общенациональной культуры, обогащению как доминирующих, так и малых культур. Реализация соответствующих целей предполагает сопряжение через образование культурных ценностей всех участников межкультурного диалога, когда каждый человек осознает принадлежность к тем или иным субкультурам и одновременно причастность к диверсифицированной общности многонационального социума.

Цивилизации России и Запада в третьем тысячелетии должны строить образовательную политику на принципах интеграции, взаимодействия. Это представляется важной гарантией сохранения духовных и культурных ценностей, выработанных всеми субкультурами. Понятно, что условия эффективности такого образования в значительной мере находятся вне собственно педагогических усилий и зависят в огромной степени от воздействия социальных и политических институтов. Разумеется, главные рычаги смягчения противостояний этнокультур следует искать прежде всего в экономических и социальных реформах. Тем не менее между Сциллой и Харибдой межэтнической розни не пройти без систематического образования подрастающих поколений, основанного на диалоге культур. Образование является мощным инструментом создания благоприятного демократического и гуманного социального климата, одной из основных предпосылок выхода из кризиса межнациональных отношений, гармонизации контактов представителей различных цивилизационных типов и культур.

В настоящее время образование не может существовать без осмысления этнокультурных особенностей цивилизаций. Именно такое образование соответствует пониманию воспитания и обучения, которые основаны на идеях вариативности, диверсификации, что означает обеспечение в школьных классах и студенческих аудиториях необходимого минимума равенства и максимальный учет этнокультурных различий.

В России и странах Запада злободневность проблем образования в многонациональном социуме обусловлена необходимостью формирования и развития суперэтнуса с общенациональной идентичностью. В нашем государстве процесс создания новой национальной общности – россиян – осложнен, по крайней мере, четырьмя капитальными обстоятельствами. Во-первых, кризисом идей и опыта коммунистического интернационального воспитания. Во-вторых, социально-демографическими подвижками, вызванными массовым притоком беженцев и иммигрантов из бывших республик Советского Союза. В-третьих, усилением процессов национально-культурного самоопределения народов Российской Федерации. В-четвертых, наличием негативных националистических настроений в обществе.

Российская и западные системы образования нуждаются в поиске путей эффективного взаимодействия субкультур. Растет и ширится круг научных и методических вопросов педагогической деятельности в мультикультурной и мультиэтнической среде – от выработки и реализации демократических идеалов до внедрения адекватных программ, форм и методов воспитания и обучения. Модернизация образовательной сферы

диктует организацию процесса приобщения к традициям субкультур, трансформацию доминирующей культуры как базы образования за счет иных этнокультурных ценностей.

Проблемы образования в многонациональном обществе могут решаться лишь при признании того, что национальные системы образования должны стать органичным знаменателем этнического и культурного многообразия. Всем составным частям такого разнообразия нужно адаптироваться друг к другу. Каждую из них надо рассматривать как одну из нескольких, без претензий на монополию, как необходимый элемент компромисса во имя гражданского мира, создания и сохранения общенациональных целостности, идентичности и культурно-образовательного пространства. Образование призвано поддерживать и поощрять такой компромисс.

2. Субъекты образования в многонациональном социуме

В России и на Западе в качестве основных субъектов образования в многонациональном социуме выступают этнокультурные группы, непременным свойством которых является культурное взаимодействие. Им присущи несколько основных характеристик: 1) этническая (генетическая) общность; 2) культурная общность; 3) языковая общность; 4) статус национального меньшинства или большинства. Комбинации этих характеристик вариативны. Субъекты могут состоять из представителей разных этносов (русскоязычные в Прибалтике), не иметь оригинального языка (афроамериканцы), использовать неродной язык (дагестанцы в России) и т. д. Изменчив и статус субъектов. Так, в Москве и в Уфе татары – малая этническая группа, в Татарстане – титульная субкультура. Точно так же в Испании и Франции каталонцы и баски – меньшинства, а в Басконии и Каталонии – основные региональные общины; в США и Канаде иммигранты – меньшинства, а на исторической родине – ведущие этнокультурные группы и т. д.

В многонациональном социуме присутствуют доминирующий тип (типы) цивилизации и его носитель (носители) – ведущий этнос (этнотипы) как субъект (субъекты) образования. В России подобные субъекты именуется «титульными» и представлены в первую очередь русским этносом, который переплавил традиции цивилизаций Востока и Запада, а также региональными этносами цивилизаций восточного типа (башкиры, татары и т. д.). В США, Канаде и Австралии подобные субъекты определяются как «доминирующие» (*dominant*). Их представляют крупнейшие автохтоны Западной Европы, США, Австралии, Канады – носители цивилизаций средиземноморского и англосаксонского типа, корни которых уходят в Античность и Средневековье.

В многонациональном социуме, кроме «титულных» и «доминирующих», имеется множество иных этнокультур как субъектов образования. В России их обычно именуют «национальными меньшинствами», в США и Канаде – «зависимыми» (*dominated*), неявными (*invisible*) и явными (*visible*) меньшинствами (*minorities*). К термину «явные меньшинства» прибегают при характеристике иммигрантов последней волны в противоположность остальным «зависимым» и «неявным» меньшинствам. Национальные меньшинства, строго говоря, являются частями целого – нации. Вместе с тем каждая из них обладает собственной психологией и культурой.

Вопрос о дефинициях субъектов образования в многонациональном социуме остается открытым. На Западе этот вопрос нередко трактуется весьма широко, применительно не только к этнокультурным группам, но и любым субкультурам, включая женщин, пожилых, людей с задержками в развитии, высокоодаренных, малоимущих, представителей сексуальных меньшинств и пр. [32; 44]. Такая классификация выглядит излишне всеобъемлющей, так как размывает специфику педагогических проблем в гендерной, социальной, физиологической, сексуальной и иной проблематике, уводит от главного – педагогического осмысления культурного, этнического, языкового многообразия воспитуемых.

Более убедительными в этой связи выглядят суждения тех американских ученых, которые полагают, что при определении субъектов образования в многонациональном социуме в первую очередь надо учитывать этнокультурное многообразие воспитуемых [23–27; 31; 47]. Как считает Дж. Гаи (*Gay G.*), расширение дефиниций субъектов образования в многонациональном социуме искажает сущность проблемы как педагогической деятельности, отвлекает от необходимости соблюдения равенства в образовании, препятствует ликвидации дискриминации и предрассудков в отношениях этносов [47].

Разнообразие субкультур в России и на Западе порождено историческими, социальными, культурными и иными особенностями их возникновения. Среди них условно можно выделить следующие типы субъектов образования:

- основные государственнообразующие субкультуры: в России – русские; в США – белые американцы; в Западной Европе – крупнейшие автохтоны; в Австралии – потомки выходцев из Великобритании; в Канаде – франко- и англоканадцы;

- коренные (автохтонные) группы, не обладающие государственно-культурной автономией: в США, Канаде – индейцы, народности Севера; в Австралии – аборигены; в Европе – цыгане; в Великобритании – валлий-

цы, ирландцы; в Германии – датчане, сорбы; во Франции – баски, корсиканцы, эльзасцы; в России – народности Севера и Дальнего Востока и пр.;

- коренные (автохтонные) группы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность: титульные этносы в этнических республиках России, баски, каталонцы в Испании, шотландцы в Великобритании и пр.;

- национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового и Новейшего времени: афро- и латиноамериканцы в США и Канаде, диаспоры армян, немцев, корейцев, русских, китайцев, индусов в России и Западной Европе и пр.;

- «новая иммиграция» в России и на Западе на рубеже XX – начала XXI столетий.

Все этнокультурные группы в процессе образования нуждаются не только в самопознании, но и в изучении остальных субкультур, воспитании уважения к ним, непримиримости к дискриминации и расизму, приобретении навыков межкультурного общения.

Представителям малых субкультур в образовании присущи специфические запросы и задачи. Они настаивают на защите собственных культурно-образовательных интересов. Так, малые автохтоны добиваются возврата к региональному разнообразию национальной культуры. Свои проблемы у иммигрантов. Они озабочены вхождением, адаптацией в новый социум и одновременно стремятся сохранить собственные культурные традиции. Часто приезжие плохо владеют языком страны пребывания, не знакомы с ее культурой. Многие из них не имеют хорошего, полноценного образования, не в состоянии его приобрести и потому оказываются на периферии общественной жизни.

Малые этногруппы, контактируя с доминирующими, ведут себя по-разному. Одни изначально проявляют лояльность: шотландцы в Великобритании; карелы, мордва, удмурты, коми в России; марокканцы, туниисцы во Франции и пр. Другие, напротив, стремятся к дистанцированию: афроамериканцы в США; ирландцы в Великобритании; баски в Испании; алжирцы во Франции; татары, чеченцы в России и пр. Небольшим этногруппам почти неизбежно присущи настороженность и опасения дискриминации со стороны большинства общества. В их исторической памяти стойко хранятся страшные воспоминания: геноцид индейцев в США, холокост в Европе, депортации народов Кавказа в Советском Союзе и т. п.

Педагогическим работникам следует учитывать историческую мутацию этнокультурных субъектов образования. Благодаря межнациональному общению их культура, язык, генетический фонд неизбежно

трансформируются. Так, традиционную самоидентификацию, менталитет, культуру русского этноса обогатили самые разные истоки: не только «дух татарской воли», «острый галльский смысл», «сумрачный германский гений» (А. Блок), но и укоренившиеся «советские» ценности.

Влияние доминирующих менталитета, культуры преобразуют и иммигрантов как субъектов образования. Иллюстрацией может служить эволюция живущих во Франции молодых арабов второго и особенно третьего поколений (*Les Beurs*), которые чувствуют себя чужестранцами на исторической родине и в значительной степени ощущают себя частью французской молодежи.

Педагогам следует очень внимательно относиться к культурным характеристикам отдельных представителей этнокультурных групп и принимать их в расчет. Определяющим источником таких характеристик является самоидентификация и этнокультурная мобильность, т. е. выбор идентичности в определенном направлении. Находясь в многонациональной среде, личность уподобляется электрону, движущемуся по разным орбитам в пределах атома. В результате происходят определенные изменения когнитивного, аффективного и поведенческого свойства. Индивид приобретает объективные знания и субъективные представления о своей и иных культурах, вырабатывает эмоциональные оценки своей и других субкультур и, наконец, выстраивает систему отношений с представителями иных национальных групп.

Самоидентификация начинается в раннем возрасте и в дальнейшем качественно меняется и укрепляется. На этот процесс существенно влияют многие факторы. Показательны в этой связи результаты наблюдений самоидентификации старшеклассников в общеобразовательных школах Москвы. Оказалось, что большинству подростков присуще положительное отношение к собственной национальности. При этом мальчики чаще испытывают положительные эмоции, чем девочки. В то же время представители меньшинств (нерусские) чаще, чем русские, демонстрируют ярко выраженное аффективное отношение к собственной национальности [13].

Большую актуальность при самоидентификации имеет трансформация этнокультурного самосознания детей, рожденных в смешанных семьях, оторванных от своей этнической группы и т. д. Российскими учеными обнаружено, что с возрастом отношение таких людей к проблеме национальной идентификации существенно изменяется. У них, в частности, формируются повышенная толерантность к расовым различиям, особая чувствительность к темам, касающимся национальности [13].

В многонациональной педагогической среде возможны разные варианты самоидентификации и этнокультурной мобильности личности как

субъекта образования в многонациональном социуме. Либо демонстративная поддержка групповой идентичности и уклонение от диалога с другими культурно-этническими группами; либо маргинальное отчуждение, когда личность не овладевает ни одной из культур и испытывает внутренний психологический дискомфорт; либо изменение личностной этнокультурной самоидентификации, в том числе множественная самоидентификация, позволяющая овладевать богатствами иных культур без ущерба собственной. В последнем случае личность, определяя собственное Я, непрестанно переживая ситуацию выбора, претерпевает существенные изменения, «присваивая» инокультурные, общенациональные и мировые духовные ценности.

3. Идеи монокультурного образования

Идеи ассимиляции. В педагогике России и Запада вплоть до 2-й половины XX столетия при рассмотрении вопросов образования в многоэтничном и мультикультурном социуме доминировали идеи ассимиляции. Педагогическая концепция ассимиляции наследует традицию монокультурного государства. Концепция является историческим продуктом мировоззренческих установок «единый народ, единый язык, единая страна, единая культура». Центральная идея концепций – «плавильной печи (тигля)» (*pot*) (США), слияния наций в «советский народ» (СССР), формирования «очищенной» от регионального разнообразия культуры (Франция), приобщения к «культуре белой Австралии» и т. п. – состоит в предположении, что в условиях современной цивилизации нормативная культура большинства неизбежно поглощает языки и культуры меньшинств и что мировое развитие может идти только в направлении сглаживания различий, к упрощению.

Такие предположения не лишены оснований. Глобализация приводит к возрастанию ассимиляционных угроз не только для малых этносов в пределах тех или иных государств, но и для титульных этносов небольших стран (в Западной Европе, например, это Андорра, Дания, Люксембург, Бельгия).

В американской педагогике вплоть до конца 1960-х гг. сторонники ассимиляции ориентировали систему образования на концепцию формирования однородной нации. Они рассчитывали с помощью образования консолидировать этнические осколки вокруг языка и культуры англосаксонского протестантского ядра. США представлялись как некая плавильная печь, в которой должны исчезнуть национальные, культурные, этнические различия. Концепция строилась на том, что смешение этносов породит «новую расу, которая соединит в себе древние ценности, различия, языки и обычаи». Идеология «плавильной печи», когда посредством обра-

зования и воспитания нивелируются особенности субкультур и возникает единообразная культура, хотя и утратила свою актуальность, однако продолжает оставаться весьма популярной.

До определенного времени США даже гордились тем, что были «плавильной печью», в которой на протяжении многих лет выходцы со всего мира срастались в единую нацию. Ассимиляция не считалась чем-то зазорным. Напротив, была целью многих поколений иммигрантов. Все хотели стать «настоящими американцами», и «плавильная печь» была вполне реальным фактом образования и воспитания. Но это длилось до тех пор, пока не пришло осознание, что абсолютная ассимиляция этнических групп, находящихся в инонациональной доминирующей среде, не достижима и что теория воспитания и обучения нуждается в этой связи в радикальных изменениях.

В современном мире, где разные этнические субкультуры стремятся реализовывать в пределах многокультурного социума собственные культурные и образовательные потребности, часто натапливаясь на давление и дискриминацию в социальной и культурной сферах, концепция ассимиляции выглядит регрессом и архаизмом. Фактически идеология ассимиляции выливается в воспитание и обучение исключительно на основе культуры большинства и отражает ценности, традиции, стиль жизни такого большинства. В этом случае игнорируются языки, культура, особенности мышления и поведения этнических меньшинств, что отрицательно сказывается на состоянии образования.

История знает немало примеров постепенного языкового, этнического и культурного растворения малых этнокультурных групп в доминирующей культурно-языковой среде. Жернова ассимиляции работают медленно, но верно, и зачастую это неотвратимый процесс. Но исторический опыт свидетельствует также, что этнокультурная ассимиляция – отнюдь не всегда абсолютна. Выяснилось, что ядро субкультур чрезвычайно устойчиво. Так, малые национальные общины в крупных городах не только не исчезают, но, напротив, претерпевают качественную реструктуризацию и изменения. Этот процесс связан с множеством обстоятельств: языковыми барьерами, цивилизационным разрывом между культурами, сегрегацией, самодостаточностью и закрытостью малых групп и т. д. Многие субкультуры достаточно успешно и эффективно преодолевают ассимиляционное давление. Этнокультурную идентичность в мире сохраняют армянские, греческие, еврейские, китайские, русские и иные диаспоры. Можно привести множество фактов исторической устойчивости перед лицом ассимиляции коренных малых этнических групп на Западе и в России: басков, валлийцев, евреев, корсиканцев, цыган и т. д. Во Франции

люди пятого поколения русской иммиграции говорят по-русски, ходят в православные храмы. В Канаде различным этническим малым общинам выходцев из Нового Света удастся оберегать свою культуру.

Концепции ассимиляции зачастую носят следы расовой сегрегации. Как замечает в этой связи Д. Равич (*Ravitch D.*), сторонники подобных концепций «высокомерно считали, будто чернокожие не имеют культурных ценностей, которые следует сохранить [53]. В США многими педагогами отвергается стратегия «плавильной печи» как не соответствующая демократическому идеалу свободного выбора при воспитании и обучении. Осуждая такую стратегию, Дж. Бэнкс (*Banks J.*) утверждает, что культурная ассимиляция иммигрантов и цветного населения отнюдь не оказалась гарантией их полноценного включения в общество [23].

Идеи этноцентризма в образовании. Ряд педагогов, политиков и общественных деятелей, представляющих титульные и доминирующие субкультуры, противятся устранению социальных, экономических, культурных, образовательных барьеров, порождающих дискриминацию, не дающих повышать уровень достижений в сфере образования представителям малых национальных групп. Но не меньшую опасность несет и этноцентризм малых субкультур, который ведет через образование к неприязни не только в отношении к доминирующим этническим группам, но и к остальным субкультурам.

Идеи этноцентризма в образовании провоцируют нетерпимость, гипертрофию представления о своей (собственной) исключительности. Они проявляются в крайнем виде в образовании как идеология расизма и агрессивного национализма, которым присущи представления превосходства одной этнической группы и ее культуры над другими. Этноцентризм в образовании существует в широком диапазоне – от невежливости до национальной агрессивности. В его основе лежит ксенофобия (этнофобия): навязывание собственных культурных ценностей, негативные оценки других этнокультурных общностей. Этноцентризм в образовании может также выступать в виде идей «скрытой и мягкой» ассимиляции. В этом случае умалчиваются культурно-образовательные права и интересы тех или иных субкультур.

Для преодоления деструктивного влияния этноцентризма необходимо создание такого общего образовательного пространства, где представлены разнообразные культуры, где обращаются к неповторимому опыту традиций каждого этноса. Лишь в этом случае образование оказывается способом соединения различных культурно-этнических образов мира.

Идеи этнокультурного образования. Заметное место в теории и практике воспитания и обучения в многонациональном мире занимают

идеи этнокультурного образования. В России существует концепция *этнопедагогики* [3]. В США близкие вопросы рассматриваются в области «родного воспитания» (*native education*) и «образования меньшинств» (*minority education*) [52]. Исследователи этнокультурного образования изучают, как правило, образовательные проблемы одной (чаще малой) этнической группы и анализируют перспективу образования с акцентом на этнокультурных особенностях того или иного этноса, совокупности идеалов, взглядов, убеждений, традиций, обычаев и иных форм проявления педагогического сознания этой этнокультурной группы. Внимание сосредоточено прежде всего на эмпирических педагогических знаниях, аккумуляторах традиционных суждений того или иного этноса относительно трудового, нравственного, физического воспитания молодежи. Идеи этнокультурного образования формируются с учетом социальной и природной среды проживания, типичных черт характера, поведения представителей той или иной этнокультурной группы.

Нет сомнения, что этнос является объектом образования как уникальная историческая, языковая, культурная, генетическая и иная общность и одновременно как дифференцированный феномен. Так, когда мы говорим о менталитете «русской души», то вспоминаем наряду с общими чертами самые разные приметы ее многообразия: «Мы любим все – и жар холодных числ, и дар божественных видений» (А. Блок). В многоцветие ментальности русского этноса свои краски вносят казаки Дона и Кубани, поморы Севера, москвичи, петербуржцы, сибиряки, жители Поволжья, Урала, Центральной России и т. д. и т. п. Всюду русские люди задаются извечными вопросами «кто виноват» и «что делать».

Этнокультурное образование предполагает, что эффективность воспитания и обучения в значительной мере зависит от того, насколько последовательно будут учитываться особенности характера, поведения, быта представителей разных этносов в России и на Западе. Действительно, нелепо пренебрегать необходимостью аккумуляции в образовании знаний о таких особенностях, как склонность русских мыслить иррационально и играть со словом и реальностью; раскованность, оптимизм, прагматизм и индивидуализм белых американцев; точность, педантизм, аккуратность немцев; доверчивость и неспешность скандинавов; сентиментальность и переменчивость итальянцев; сдержанность и недосказанность чувств англичан; экспрессивность французов; немногословность американских индейцев и т. д. и т. п.

Развивая рассуждения сторонников этнокультурного образования, можно говорить о целесообразности учета специфики знакового общения, заменителей языковых средств (субститутгов) этнических групп. В самом

деле, педагогу не лишне помнить, что диалог представителей разных этносов и культур будет результативнее, если знать, что итальянцы и кавказцы насыщают речь идеографическими жестами; что народы Севера, напротив, крайне скупо используют подобные символы; что англичане, произнося *yes*, отнюдь не обязательно выражают свое согласие, а всего лишь подтверждают понимание; что для британца V-образный жест пальцами несет два смысла: поворот внешней части ладони к партнерам – призыв к молчанию; поворот тыльной стороной – знак победы; что у болгар покачивание головы влево – вправо означает не общепринятое «нет», а, наоборот, согласие; что когда француз, улыбаясь, поднимает вертикально большой палец на уровень груди, а остальные пальцы сжимает в кулак, то это знак восхищения; что женщины-россиянки азиатского происхождения любое прикосновение незнакомого мужчины расценивают как посягательство на свое достоинство и т. д. и т. п.

Можно согласиться с приверженцами этнокультурного образования и в том, что необходимо развивать лучшие качества представителей этнокультурных групп: при воспитании целесообразно поощрять присущие этносам сметливость, оптимизм, отходчивость, радушие, открытость, готовность к тяжелому труду, любовь к родной культуре и языку.

Западные исследователи этнокультурного образования полагают, что его эффективность во многом определяется правильным выбором педагогических методов в зависимости от принадлежности учащихся к культуре этноса той или иной цивилизации. Например, разработчики программы обучения народов Севера из университета Аляска, рассуждая таким образом, сочли, что учащиеся западной культуры более склонны к высокой степени теоретизации обучения, структурно-логическому, умозрительному анализу, индивидуализации обучения. При обучении же представителей арктической цивилизации было предложено опираться на их опыт, интуицию, наблюдательность, склонность к групповой деятельности [20].

Близок подобным рекомендациям канадский исследователь Дж. Смит (*Smith G.*). Он утверждает, что при обучении белых новозеландцев, которые, по его словам, исповедуют такие ценности западной цивилизации, как индивидуализм, стремление к конкуренции, и обладают прежде всего абстрактно-логическим, индивидуалистическим типом мышления и культуры, рационально использовать лекции и семинары, предполагающие высокую степень личной ответственности. Иначе нужно строить обучение маори с их общинным, эмоционально-образным, практико-ориентированным типом мировоззрения. А для аборигенов Новой Зеландии наиболее приемлемыми являются использование наглядно-образных средств, практическая деятельность, преимущественно групповые формы учебы [54].

Однако все идеи этнокультурного образования вряд ли следует идеализировать, некоторые из них, опирающиеся на тезис о цивилизационных и ментальных различиях, таят ловушку педагогического этноцентризма и содержат и определенный пласт враждебности к другим культурам и этносам. Это, скорее всего, следствие неверно понимаемой этнической самодостаточности, которая ведет к отказу от диалога с другими субкультурами как с «чужими», «плохими», «враждебными». В России опора на подобные педагогические идеи – прямая угроза столкновения культурно-образовательных интересов различных национальных групп. Такой подход противоречит духу и смыслу образования: по сути, предлагается воспитание и обучение в виде суммы мало связанных компонентов, включающих этнокультурные знания о том или ином народе, которые рассматриваются как средство трансляции духовных ценностей родной культуры, формирования национального характера и самосознания. Все это может оказаться источником самоизоляции и роста националистических тенденций среди учащихся.

4. Идеи и концепции диалога субкультур в образовании

Идеи этнокультурного образования и диалог культур. Этнокультурное образование все же имеет обширные возможности ненавязчиво приобщать к инациональной культуре и выполнять тем самым важную воспитательную функцию борьбы с ксенофобией и признания культурных ценностей других народов. Трактующее в подобном духе образование предлагает движение представителей тех или иных этносов от родной (*native*) культуры – к культуре общенациональной и мировой.

Анализируя рассуждения сторонников этнокультурного образования, важно, на наш взгляд, черпать в идентичности и ментальности этносов прежде всего знания об общих чертах и свойствах гуманистической направленности, присущих всему человечеству. Опора на подобную общность возможна при условии, если идеи этнокультурного образования позиционируются сквозь призму межэтнического диалога [14]. Такое понимание соответствует духу образования, которое позволяет опереться на своеобразие культуры, языка, менталитета каждого этноса, на гуманистический потенциал народной педагогической традиции, своеобразие культур при формировании общности национальной культуры. Это означает признание не столько различий, сколько схожести, которая часто преобладает над различиями, по крайней мере, в рамках многонациональной культуры.

Этнокультурные группы как отдельные субъекты образования не могут быть ни «плохими», ни «хорошими» – им всем, несмотря на различия, присуща общечеловеческая социальная, природная, духовная задан-

ность. Уместно систематически опираться на данную общность этносов, которая проявляется в любви к родному краю, миролюбии и человеколюбию, доброжелательном отношении к различным национальным, религиозным группам, стремлении к нахождению компромиссов, сотрудничеству в решении общих проблем, уважении индивидуальности каждого человека, оценках матери как хранительницы рода, связях между прошлым и будущим.

Ученые Запада при определении путей образования в направлении диалога субкультур также предлагают брать в расчет идеи этнокультурного образования как фундамента диалога культур. В США эти идеи наиболее последовательно сформулированы Дж. Бэнксом. Сходно с ним рассуждает и австралийский педагог Д. Л. Морган (*Morgan D. L.*), который настаивает на необходимости учитывать объективные особенности разных цивилизаций: культуры, ментальности, языка, мировосприятия, коллективного сознания, способов познания, коммуникации, поведения и т. д. Морган считает, что в сфере образования необходима «новая основа взаимодействия между западными и местными культурами». Такую основу он видит во взаимном обогащении культур, отказе западной культуры от диктата. Аборигенам Австралии предлагается обрести равноправие и признание своих знаний в рамках традиций образования западной цивилизации, для чего следует преодолевать мировоззренческие противоречия между Западом и Востоком, включая в программу образования рационалистические научные достижения Запада и знания аборигенов холистического характера [18].

Концепции кросс-культурного образования. В России и на Западе неприятие идей монокультурного, ассимиляционного, этноцентристского образования обусловило поиск иных решений проблем образования в многонациональном социуме. Как одна из альтернатив идеям ассимиляции и этноцентризма предложены концепции кросс-культурного (интеркультурного) образования (*cross-cultural (inter-cultural) education*) [33; 38; 49; 50], которые призваны обеспечить стабильный баланс («плюралистическую дилемму») культурного многообразия и монокультурности. Согласно этим концепциям, самоценность больших и малых субкультур поддерживается и уважается, присущие им отличия расцениваются как общественное богатство, культурное и этническое разнообразие не рассматривается как объект ликвидации.

Фактически, однако, педагогические идеи кросскультурализма проецируют образование на право отличия, но не на общность, что реально разрывает ткань общенационального воспитательного и образовательного пространства. Кросс-культурные концепции во многом означают сохра-

нение статус-кво, т. е. разделение нации по этническим и расовым, цивилизационным признакам, и, следовательно, в значительной мере противоречат замыслу образования как объединительного процесса, вовлекающего этносы в единую нацию, гармонизирующего взгляды представителей различных субкультур во имя общего блага. По сути, исключается сколько-нибудь серьезный диалог этнокультур через образование. Идеи кросскультурализма, таким образом, консервируют отстраненность культур в сфере образования.

Концепции мультикультурного образования. В качестве развития идей кросс-культурного образования на Западе, а затем в России были предложены концепции мультикультурного образования. Их теоретическое оформление состоялось на рубеже 1970-х – 1980-х гг. «Важно помнить, – замечает канадский ученый П. Горски (*Gorski P.*), – что мультикультурное образование – недавно возникшая концепция, которая неизбежно будет трансформироваться в ответ на вызовы постоянно меняющегося мира» [35].

В Западной Европе мультикультурализм в образовании до недавнего времени рассматривался как реальная перспектива. В Германии, например, в поддержку подобного курса выступали президенты ФРГ Роман Герцог (1996 г.) и Иоганн Рау (2000 г.) [33], канцлер Ангела Меркель (2005 г.). В настоящее время, однако, в правительственных кругах Западной Европы нет былого оптимизма. Разочарование отчетливо выразила А. Меркель, которая в конце 2010 г. заявила, что идея мультикультурализма оказалась утопией. Такая сдержанность в отношении перспектив диалога культур, в том числе в сфере образования, объясняется в первую очередь неконструктивной позицией лидеров иммигрантских мусульманских общин, которые отказываются от приобщения к ценностям западной цивилизации, от компромисса и сотрудничества с европейцами в сфере культуры и образования, добиваются отчуждения и исламизации образования для иммигрантов-мусульман.

В Австралии, США и Канаде стратегия мультикультурного образования провозглашена официально. Она рассматривается как путь преодоления кризиса межэтнических отношений, обеспечения национального единства, достижения общественной стабильности. Так, в Австралии мультикультурное образование означает отказ от консервации монополии еврокультуры «белой Австралии» [41]. В Канаде это – в первую очередь – содействие диалогу франкоговорящего Квебека и англоязычных территорий. Идеи мультикультурализма получили достаточно широкое распространение в Австралии и Северной Америке. Свообразным символом их успеха оказалось избрание на пост президента США чернокожего Барака

Абамы. Однако и здесь идеи мультикультурного образования остаются во многом декларациями. Достаточно сказать, что французский Квебек отказывается принять Конституцию Канады (1980), где записаны требования мультикультурализма, и придерживается в лучшем случае политики кросс-культурного образования.

Австралийские, американские и канадские педагоги – пионеры разработки проблем мультикультурного образования. Усилия ученых Австралии координирует Центр мультикультурных исследований (Centre for Multicultural Studies). В США эти проблемы решает ряд научных и общественных структур: Национальная ассоциация мультикультурного образования (National Association for Multicultural Education) – президенты Карл Грант (*Grant C.*) и Донна Голлник (*Gollnick D.*); Центр мультикультурного образования (Centre for Multicultural Education) Университета штата Вашингтон (Сизта) – глава Джеймс Бэнкс (*J. Banks*); Стэндфордский центр программ по международному и кросскультурному образованию (Centre for Programs of International and Cross-cultural Education); Национальный исследовательский центр проблем культурного разнообразия (National Centre of Cultural Diversity) в Санта Кристина; Исследовательская ассоциация интеркультурного развития (Intercultural Development Research Association) в Техасе; Центр кросскультурных исследований – глава Рэй Барнхардт (*R. Barnhardt*) и др.

Российская наука вносит свой вклад в изучение проблем мультикультурного образования [1; 2; 4; 6; 7; 8; 11; 12; 16]. Исследования в этом направлении идут в Академии педагогических и социальных наук, Российской академии образования, университетах Москвы, Санкт-Петербурга, Рязани, Пятигорска, Ростова, Сахалина, Ставрополя и др. Российские педагоги регулярно обсуждают вопросы мультикультурного образования (научная конференция «Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания» (Ростов-на-Дону, 2001), поликультурный семинар «Гиперборея-2002» (Карелия), научно-практический семинар «Поликультурное образование» (Оренбург, 2003), конгресс по вопросам поликультурного образования (Великий Новгород, 2004), международный семинар «Подготовка учителя истории для работы в поликультурной среде» (Томск, 2005) и др.).

Центральная философская идея мультикультурного образования – теоретический синтез перспектив педагогической деятельности в многокультурной и многоэтнической среде. Концепции мультикультурного образования зародились в русле философии позитивизма и прагматизма. Интерпретировались присущие многонациональному сообществу педагогические нормы, стереотипы, феномены, стрессовые ситуации, конфлик-

ты и их трансформация [43; 45]. Постепенно, по мере развития позитивистско-прагматического обоснования, проблемы мультикультурного образования стали рассматриваться с позиций холистического подхода: не как набор неких отдельных ценностей, норм и пр., но как следствие целостного процесса взаимодействия (конвергенции) культур [42].

В философско-культурологическом аспекте мультикультурного образования можно выделить несколько приоритетов: отторжение идеи этнокультурной исключительности, внимание к феномену этнокультурных идентичностей, стратегия межкультурного диалога. Ключевой оказалась философская идея единства в многообразии, которая предполагает воспитание и обучение представителей больших и малых культур в качестве творцов общей национальной культуры. Общая национальная культура рассматривается как этнически и культурно гетерогенная общность исторического опыта социума. Феномен «культурного многообразия» (*cultural diversity*) расценивается не как простая сумма культур, а качественно иная множественная идентичность. Соответствующая трактовка предложена в важных международных документах. Так, в докладе ООН читаем: «Чувство самобытности и принадлежности к группе ... имеет огромное значение для индивида. Однако каждый человек может отождествлять себя со многими различными группами» [5].

Термин мультикультурное образование (воспитание) (*multicultural education*) систематически используется на Западе. В России получил распространение также термин поликультурное образование (воспитание) (*polycultural education*). Возникновение его имеет скорее филологический, чем педагогический интерес. Оба термина близки друг другу и вполне равнозначны и адекватно отражают сущность изучаемых вопросов, так что попытки понятийно развести их напоминают спор героев Д. Свифта из «Путешествий Гулливера» о том, с какого конца следует разбивать яйцо.

В первых нормативных определениях мультикультурное образование характеризуется как организация и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличные по языковому, этническому, национальному или расовому признаку [39]. Более расширительно понятие «мультикультурное образование» дается в одном из последних изданий – «Международной энциклопедии по образованию» (1994): как усвоение знаний об иных культурах, осознание различий и сходств, общего и особенного между культурами, традициями, образом жизни, формирование позитивного уважительного отношения к многообразию культур и их представителям [40].

Американские и канадские ученые при толковании сущности мультикультурного образования исходят из ряда критериев и приоритетов.

Дж. Бэнкс понимает мультикультурное образование в первую очередь как отражение этнического многообразия, при котором учащиеся различных социальных, расовых и этнических групп получают равные шансы для достижения академических успехов [25–27]. Д. Голлник и П. Шин (*Chinn P.*) определяют мультикультурное образование как стратегию, при которой «культурный менталитет учащихся рассматривается как положительный и основной в организации процесса обучения» [34]. У. Гудикунст (*Gudykunst W. B.*) и Я. Ким (*Kim Y. Y.*) характеризуют мультикультурное образование как «поддержку осознания учащимися собственных и иных этнических истоков, понимания ими вклада, который вносят в развитие общества различные этнические группы» [42]. С. Нието (*Nieto S.*) под мультикультурным образованием подразумевает реформу, которая бросает вызов любой дискриминации, реализует принципы социальной справедливости [51]. А. К. Грант (*Grant A. C.*) видит в мультикультурном образовании признание множественности образа и стиля жизни, защиту социальной справедливости, необходимости всеобщего качественного образования, воспитания позитивных представлений о культурном плюралистическом обществе [36; 37]. К. Беннет (*Bennet C. I.*) характеризует мультикультурное образование в виде идей культурного плюрализма, равенства и устранения дискриминации в сфере образования, развития взаимопонимания между культурными группами [28, 29]. По определению П. Горски, мультикультурное образование базируется на идеях социальной справедливости, равенства в образовании, приверженности к методам, которые позволяют учащимся реализовать свой потенциал, быть активными в рамках местного, национального и глобального сообществ [35]. А. Флерас (*Fleras A.*) и Ж. Эллио (*Elliot J. L.*) предлагают рассматривать мультикультурное образование как широкую вариативность способов включения в культурное этническое многообразие [30].

«Сухой остаток», сущность мультикультурного образования попыталась выделить Дж. Гэй. По ее мнению, все дефиниции мультикультурного образования содержат сходные императивы культурного плюрализма и этнического многообразия [31].

Суммируя суждения адептов мультикультурного образования, можно определить его как концепцию и практику воспитания и обучения в процессе культурно разнообразного взаимодействия, которые направлены на установление благоприятных отношений взаимного понимания и сотрудничества между представителями различных субкультур многонационального социума. Мультикультурное образование учитывает культурную принадлежность личности, содействует усвоению знаний об иных культурах, осознанию различий и сходства между культурами, традиция-

ми, образом жизни; формирует положительное отношение к многообразию культур; рассматривает культурное многообразие как позитивное условие педагогической деятельности; дает равные образовательные возможности представителям всех культурных групп.

Мультикультурное образование предусматривает формирование общенациональной идентичности (суперэтнота), где приоритетом является воспитание у людей, принадлежащих к разным культурам, склонности к балансу, компромиссу, взаимоуважению, прагматичности, рационализму, неприятию силовых решений. Предполагается, что образование должно объединять, а не разъединять субкультуры.

Концепции мультикультурного образования фокусируются на нескольких общих педагогических принципах: воспитание человеческого достоинства и высоких нравственных качеств; воспитание для возможности сосуществования с социальными группами различных рас, религий, этносов и пр.; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межэтнического и межкультурного общения. В России такие принципы могут быть определены как приобщение к малым, русской, общенациональной (российской) и мировой культурам во имя духовного обогащения, развития планетарного сознания, формирования готовности и умения жить в многокультурной среде.

В нашей стране, где каждая субкультура в той или иной степени изолирована и достаточно жестко определяет границы развития личности многоэтничность социума порождает серьезные сложности для системы образования. Образование должно преодолевать подобный изоляционизм путем диалога этнических, национальных и универсальных человеческих ценностей. Тем самым оно предстает как интегративный социальный процесс, в центре которого находится отдельная личность, которая, будучи участником межкультурного и межэтнического диалога, погружается в океан этнического и культурного многообразия. Такой подход позволяет обеспечить образование, начальная ступень которого приобщает к тем или иным культурам и языкам, а средняя и высшая ступени выводят на общероссийское и мировое культурное пространство. Таким образом, школьные классы и студенческие аудитории оказываются полем воздействия общенациональной культуры, интеграции культур малых этносов, русской и мировой культур [9].

Ведущей целью мультикультурного образования является устранение в сознании личности противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих наций, с одной стороны, и этнических меньшинств – с другой. Мультикультурное образование преследует три

группы более частных целей, которые можно обозначить с помощью понятий «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование и воспитание. В третьем – о формировании суперэтноса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, духовные ценности. Эти ключевые цели многозначны. Так, цели достижения равных прав на образование можно классифицировать по двум направлениям. Во-первых, равный доступ к образовательным ресурсам и полноценное включение маргиналов в педагогический процесс. Во-вторых, использование учебных программ, позволяющих учащимся с разными возможностями и уровнем развития получать полноценное образование. Речь может идти о преодолении отставания в интеллектуальном и социальном развитии посредством компенсирующего обучения. Соответствующее образование обычно касается национальных меньшинств, но может адресоваться и национальному большинству. Однако проблема гарантии прав на образование актуальна и для тех меньшинств, которые, не уступая ведущим субкультурам по уровню культуры и образованности, нуждаются тем не менее в защите своих культурных ценностей и идентичностей (например, русскоязычные за пределами Российской Федерации).

По своему содержанию мультикультурное образование – это приобретение достойных академических знаний всеми учащимися, независимо от этнокультурной принадлежности, передача возможно более точной и совершенной информации об иных культурах. При определении содержания мультикультурного образования надо учитывать, что его субъекты располагают разными знаниями и ценностями (язык, религия, культура). Представителям этнокультурных меньшинств трудно реализовать свои способности в пределах педагогических требований, построенных на монокультурной образовательной традиции большинства. Невнимание учителей к особенностям культур представителей разных этнических групп отрицательно сказывается на мотивации учащихся.

Содержание мультикультурного образования состоит из нескольких главных блоков: освоение соответствующих знаний, овладение процедурами межнационального общения, воспитание гуманного отношения к культурно разнообразному миру. Знания раскрываются в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Опыт деятельности означает владение вербальными и невербальными способами межкультурного общения, приобретение умений осознанного выбора в пользу гуманистических ценностей. Воспитание мировоззренческой позиции предполагает личностно ориентированное воспитание, адекватное индивидуальным особенностям учащихся.

Содержание мультикультурного образования предусматривает диалог культур при изучении учебных дисциплин. Соответственно, перспективно введение учебных планов, включающих изучение наряду с культурой большинства материалов об истории, традициях национальных меньшинств. Подобное построение содержания образования должно формировать открытый взгляд на национальную историю и культуру. Изучение различных культур нельзя ограничивать разовыми образовательно-воспитательными мероприятиями, когда учащимся получают путаные и отрывочные сведения. Должно систематически знакомить с ценностями разных культур. В программах надо избегать всего, что провоцирует этнические и культурные разногласия, всего, что может сохранить и увеличить дистанцию между этническими группами. Но это, однако, не означает, что следует скрывать – пусть и горькую – историческую правду. Крайне важно честно, без утаек освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований тех или иных субкультур.

При определении содержания мультикультурного образования возникают проблемы, связанные с внедрением билингвизма. Язык ведущей этнокультуры (русский в России, английский в США и Великобритании, французский во Франции, немецкий в Германии и т. п.) является уникальным инструментом межнационального общения и гарантом общенациональной идентичности, основным посредником с мировой культурой. В ряде стран (Канада, Швейцария, Бельгия и т. д.) такую функцию выполняют два или более официальных языка.

При оценке роли языков в мультикультурном образовании необходимо учитывать, что каждый этнос обладает специфической прагматикой речи и что социокультурные ценности передаются посредством манеры разговора, использования определенных модальных глаголов, слов-оценок, соотносящихся с этическими нормами. Путем билингвального обучения приобретается компетенция для осуществления межкультурной коммуникации в многоязычном и многокультурном пространстве. В этой связи особое значение приобретает культурологическая направленность билингвального обучения, когда языки не только служат межкультурному диалогу и общению, но и приобщают к способам мышления, чувствования, поведения, иным духовным ценностям различных субкультур.

Идеи воспитания толерантности. В современной педагогике России идеи воспитания толерантности понимаются в первую очередь как воспитание терпимости в отношении иных культур и этносов (Ш. А. Амонашвили, А. Г. Асмолов, С. К. Бондырева, В. Н. Гуров, Л. В. Кириллова, А. Г. Козлова, Н. М. Лебедева, В. Г. Маралов, В. С. Собкин и др.). На Западе воспитание толерантности в общем виде означает развитие способно-

сти снижать уровень эмоционального реагирования на неблагоприятные факторы межличностного взаимодействия, терпеливое или снисходительное (в позитивном смысле слова) отношение к инакодействиям и инакомыслию; главным условием достижения толерантности утверждается свобода личности (А. Камю, Ж.-П. Сартр, С. А. Франк, Э. Фромм, О. Шпенглер, К. Ясперс). В конечном счете, воспитание толерантности выступает как универсальный демократический принцип, взаимосвязанный с социальными и нравственными ценностями плюрализма и прав человека, обеспечивающий принятие особенностей образа мыслей и поведения другого, учет таких особенностей.

Проблематика воспитания толерантности остается недостаточно разработанной. Педагогика, говоря о толерантности как цели воспитания, не дает прозрачных ответов на такие базовые вопросы, как соотношение в педагогической теории и практике толерантности и нетолерантности (конформизма); педагогические дефиниции толерантности.

Попытки рассмотреть толерантность в предметном педагогическом контексте зачастую приводят к политизации, формулировке идеологических символов. Примечательна в этой связи популярная на Западе идея «политической корректности». Определения воспитания толерантности формулируются в достаточно общей форме. Часто они слишком расплывчаты, чтобы под ними можно было подразумевать что-либо конкретное, например: «толерантность как личностное качество, стимулирующее активную творческую жизнь школьников с целью собственного развития и улучшения окружающей среды, заботы о близких и далеких людях» или «толерантность – системное, целостное ценностное понятие... составляющие этого понятия – политический, социальный, духовный компоненты» [15]. Предпринимаются, однако, попытки сформулировать конкретные цели воспитания толерантности как навыков терпимости по отношению к объектам и процессам повседневной жизни. Например, творческая группа педагогического коллектива школы № 37 г. Рязани под руководством Т. В. Архиповой предложила считать толерантностью «миролюбие, терпимость к этническим, религиозным, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования “другого”» [15].

При воспитании толерантности предлагается учитывать возрастные и гендерные различия. Утверждается, что наибольшую склонность к толерантности проявляют девочки-подростки. Отмечена возрастная динамика движения подростков к приятию толерантности. Центральным фактором формирования у школьника-подростка толерантности считается процесс самоидентификации, прежде всего отнесение личности к той или иной этнокультуре [13].

Идеи толерантности пересекаются с концепциями мультикультурного образования. Воспитание толерантности, будучи механизмом, с помощью которого возможно запустить эмоциональную, психологическую, духовную консолидацию многонационального социума, играет особую роль. Однако воспитание толерантности, понимаемой как терпимость в отношении иных субкультур, – лишь нижняя ступенька в мультикультурном образовании. Далее должны следовать воспитание уважения, понимания иных культур, формирование готовности к межкультурному диалогу и сотрудничеству. Причем для образования неприемлема идея абсолютной толерантности. Эта идея не только невозможна, но и социально опасна, поскольку предполагает воспитание предельного конформизма или готовности поступиться принципами толерантности. У учащихся следует воспитывать активное неприятие социальной несправедливости, ксенофобии и агрессивного национализма.

Литература

1. Балицкая И. В. Поликультурное образование. Южно-Сахалинск, 2003.
2. Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Данилюк А. Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов н/Д, 2004.
3. Волков Г. Н. Этнопедагогика. М., 1999.
4. Давыдов Ю. С., Супрунова Л. Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск, 2003.
5. Доклад о развитии человека – 2004 // Культурная свобода в современном мире. М., 2004. С. 1–3.
6. Джурицкий А. Н. Педагогика межнационального общения. М., 2007.
7. Джурицкий А. Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование. М., 2008.
8. Корсунов В. И. Поликультурный аспект содержания высшего образования // Public Policy and Politics in Sakhalin, Russia and Oregon. Oregon State University. 2004.
9. Кузьмин М. Н. Национальная школа России в контексте государственной и национальной политики. М., 1997.
10. Лебедева Н. М. и др. Тренинг этнической толерантности для школьников. М., 2004.
11. Макаев В. В., Малькова З. А., Супрунова Л. Л. Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. 1999. № 4. С. 3–10.
12. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование в полиэтническом регионе. Астрахань, 2001.

13. Проблемы толерантности в подростковой и молодежной среде / под ред. В. С. Собкина. М., 2004.
14. Программа развития этнокультурного (национального) образования в Москве на 1998–2000 годы // Целевые программы развития Москвы. М., 1999.
15. Сайт проекта Московского психолого-социального института, участвовавшего в федеральной целевой программе Министерства образования РФ «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)». [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.col.ru/mpsi/KOI8/index.htm>
16. Сыродеева А. А. Поликультурное образование. М., 2001.
17. Формирование толерантной личности в полиэтнической среде // под общ. ред. В. Н. Гурова. М., 2004.
18. Сравнительное образование. Продолжающиеся традиции, новые вызовы и новые парадигмы. Омск, 2008.
19. Adler S. Multicultural Communications Skills in Classroom. Boston, 1993.
20. Alaska Rural Systemic Initiative: Native Pathways to Education. Fairbanks: UAF, 2000.
21. Anderson J. Supporting the Invisible Minority // Educational Leadership. 1997. Vol. 54. № 7.
22. Anweiler O., Kuebart F. «International'noe vospitanie» und «multicultural education» // Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. VE-Info. 1987. № 17.
23. Banks J. Multi-cultural Education // Phi Delta Kappan. Sept. 1993.
24. Banks J. A. (eds.). Multicultural Education. Boston, 1993.
25. Banks J. An Introduction to Multicultural Education. Boston, 1994.
26. Banks J. Education Citizens in a Multicultural Society. N. Y., 1997.
27. Banks J. Cultural Diversity and Education. Boston, 2001.
28. Bennet C. I. Comprehensive Multicultural Education. Boston, 1990.
29. Brislin R. W. Cross-cultural Encounters' Face-to-face Interaction. N. Y., 1981.
30. Fleras A., Elliot J. L. Multiculturalism in Canada. Ont., 1992.
31. Gay G. Synthesis of Scholarship in Multicultural Education, 1994.
32. Ghosh P. Redefining Multicultural Education. Toronto, 1996.
33. Golz R. A. Comparison of Intercultural Education in Germany, Canada and Russia // Гуманизация образования: психол.-пед. междунар. журн. 2001. № 1.
34. Gollnick D., Chinn P. Multicultural Education in a Pluralist Society. St. Louis. MO., 1986.

35. Gorski P. Multicultural Philosophy Serie. Part 1: A Breif History of Multicultural Education [Электрон. ресурс]. Режим доступа: [http. // www.mhhe.com/ socscience/edu/ multi](http://www.mhhe.com/socscience/edu/multi)
36. Grant A. C. Making Choice for Multicultural Education. N. Y.: Mac Milan Publishing Co., 1988.
37. Grant A. Carl. Research and Multicultural Education. Univ. of Wisconsin-Madison. 1992.
38. Jones C., Kimberly K. Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
39. International Dictionary of Education. L., 1977.
40. The International Encyclopedia of Education. Oxford, 1994. Vol. 7.
41. Kalantzis M., Cope B. Cultures of Schooling. Pedagogies for Cultural Difference and Social Access. Sydney, 1990.
42. Kim Y. Y. & Gudykunst W. B. (eds.) Theories in Intercultural Communication. 1988.
43. Kohl L. R. Developing intercultural Awareness. Washington. 1981.
44. Le Than Khoi. From Multiculturalism to Interculturalism: The Role of Education // The World and Japan in the Age of Multiculturalism. International symposium. Hitotsubashi University. Tokyo, 1994.
45. Locke D. C. Increasing Multicultural Understanding. 1992.
46. Lynch J. Multicultural Education Approaches and Paradigms. Nottingham: University of Nottingham School of Education. 1986.
47. Lynch J. Multicultural Education in a Global Society. L.: The Falmer Press, 1989.
48. Luchtenberg S. The European Dimension and Multicultural Education: Compatible or Contradictory concepts? // Paper presented at the Conference of the Comparative Education Society in Europe. Copenhagen. 23 June. 1994.
49. Luchtenberg S. Intercultural Education in Industrial Societies. Evaluating Education and Training: Comparative Approaches. 15 Conference of the CESE. Dijon, 1992.
50. Niekrawitz C. Interkulturelle Padagigik im Uberlick. Frankfurt a. M., 1991.
51. Nieto S. Affirming Diversity. Sociopolitical Context of Multicultural Education. 2004.
52. Ogbu J. Minority Education in Comparative Perspective // Journal of Negro Education. 1990. № 1.
53. Ravitch D. The School We Deserve. Revelations on the Educational Crises of Our Time. N. Y., 1985.
54. Smith G. Protecting and Respecting Indigenous Knowledge // Reclaiming Indigenous Voice and Vision. Vancouver, Toronto, 2000.