

индивидуальность, свободу, гармонию, здоровье. Эти ценности объединяют субъектов в смысловом пространстве. Выход к чужим или чуждым смыслам может изменить смысловое пространство сообщества как события и его потенциал для развития субъектности как педагога, так и обучающихся. В процессе самореализации каждая индивидуальность делает собственный выбор способов и средств достижения собственных целей и реализации собственных смысловых предпочтений. Это материальные, экономические, политические и духовные способы и средства в сообществе, а также способности и потребности самой индивидуальности.

Литература

1. Коротаева Е. В. Педагогика взаимодействий в современном образовательном процессе: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург: УрГПУ, 2000.
2. Рубинштейн С. А. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.

УДК 378.1

3. Ф. Мубинова

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ «ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ» В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ: ОСНОВНЫЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Аннотация. Статья посвящена изучению понятия «поликультурное воспитание» в современной педагогической науке применительно к российскому обществу и к его многонациональным регионам. Проведен сравнительный анализ основных подходов к характеристике сущности поликультурного воспитания в работах зарубежных и отечественных авторов. Предложено авторское определение сущности поликультурного воспитания в условиях нашей страны.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, зарубежные подходы к поликультурному воспитанию, российская модель поликультурного воспитания.

Abstract. The paper considers the concept of multicultural education in modern pedagogics with reference to Russia and its multinational regions; the comparative analysis of the basic approaches to characterizing the essence of multicultural education in the works of foreign and Russian authors carried out and definition of the essence of multicultural education in this country given.

Index terms: multicultural education, foreign approaches to multicultural education, the Russian model of multicultural education.

Российская Федерация, даже после развала Советского Союза, остается одним из самых многонациональных государств в мире. Поэтому для нашей страны проблема оптимизации этносоциального и этнокультурного

развития не только продолжает сохранять актуальность, но и, в условиях перехода к новым экономическим и общественно-политическим отношениям, становится все более злободневной. В этом контексте особая ответственность ложится на педагогическую теорию и практику, которая нуждается в разработке и реализации принципиально новых теорий, методик и соответствующих духу времени технологий воспитания подрастающего поколения. Лишь в этом случае возможна гармонизация сложных и противоречивых внутри- и межэтнических процессов, развернувшихся с началом общественных преобразований на всей территории бывшего СССР.

Наибольшую актуальность приобрела в наше время проблема гармоничного этнонационального воспитания в полиэтничных российских регионах, в том числе в Приволжском федеральном округе. Вобрав в себя практически все национальные республики Поволжья и Приуралья, а также области, заселенные дисперсно многочисленными местными этническими группами, этот макрорегион России по своей полиэтничности, мультикультурности и многоконфессиональности населения во многом повторяет в своих очертаниях Волго-Уральскую историко-этнографическую область. Республика Башкортостан, входящая и в Приволжский федеральный округ, и в Волго-Уральскую историко-этнографическую область, представляет собой один из самых полиэтничных регионов России. В отличие от большинства регионов нашей страны, этническую основу населения Башкортостана составляют три наиболее крупных этноса: башкиры, русские и татары (в целом около 90 % населения) и множество различных финно-угорских, славянских и других этнических групп (в совокупности около 10 % населения). По индексу этнической мозаичности (смешанности) населения Башкортостан, по расчетам некоторых специалистов, опережает практически все российские регионы, уступая лидерство в этом смысле только Дагестану, образно называемому «страной ста народов» [2, с. 23–26]. Именно поэтому поликультурное воспитание имеет важнейшее значение для формирования гражданского самосознания населения этой республики народов.

Одной из теорий и одновременно эффективных методик оптимизации этнокультурного развития стал феномен мультикультурализма, способом реализации которого, технологией его педагогического обеспечения выступает, как известно, поликультурное воспитание. Само явление мультикультурализма интенсивно дискутируется и в зарубежной, и в отечественной науке. Некоторые российские авторы подчеркивают, что «диапазон мнений о правомерности применения на практике идей мультикультурализма в нашей стране колеблется от полного, весьма эмоционально излагаемого неприятия этого “чужеродного” явления, до призывов распространить эту либеральную по своей сути концепцию существования полиэтничного государства на практику межэтнических отношений в Российской Федерации» [5, с. 14]. Интересно отметить, что при диа-

хронном анализе работ даже некоторых известных российских авторов происходит заметная эволюция оценок роли и значения мультикультурализма. Например, если известный российский этнолог, академик РАН В. А. Тишков в середине 1990-х гг. оценивал политику многокультурности однозначно положительно и пытался прогнозировать ее достижения [15, с. 41–48], то в более поздних работах он уже сомневается в позитивных достижениях подобной теории и практики [16, с. 331–349]. Наконец, в своих новейших обобщающих публикациях этнолог однозначно и очень жестко критикует мультикультурализм, считая его неприемлемым для российской действительности [17, с. 230–259].

Тем не менее примечательно, что даже в западных исследованиях, где теория и практика мультикультурализма дискутируется значительно ожесточеннее, чем в нашей стране, у отдельных авторов находим следующий вывод: «...самые ярые противники мультикультурализма сегодня вынуждены принять некоторые его составляющие, например, мультикультурное образование, пусть и с оговорками или ограничениями» [10, с. 11]. Весьма симптоматично в этом смысле, что один из наиболее известных современных западных социологов Н. Глейзер признал факт влияния мультикультурализма на современное западное общество, озаглавив одну из своих последних книг «Теперь мы все мультикультуралисты» [10, с. 30].

Таким образом, и в современной западной науке, и среди некоторой части отечественных специалистов мультикультурализм и такой его важнейший элемент, как поликультурное воспитание, признаются не только возможными в современном мире, но и необходимыми для государств с множественной культурой и этнически разнообразным населением. Особенно это актуально для полиэтничных российских регионов и крупных городов, где дисперсное этническое расселение народов и результаты масштабной этнической миграции настоятельно требуют выработки новых концептуальных подходов и практик для оптимизации межэтнических отношений и культурного развития. Для нашей страны и таких ее полиэтничных макрорегионов, как Урало-Поволжье, мультикультурализм актуален, уже в силу этнокультурного и этноконфессионального состава ее населения. Не вызывает сомнений и тот факт, что вызовы современной глобализации и неизбежно прогнозируемое демографическое давление с Востока (среднеазиатская, а затем и возможная китайская миграция) еще более актуализируют проблему политики мультикультурализма, поставив ее в ряд жизненно важных вопросов существования российского государства.

Поликультурное (или многокультурное) воспитание как одно из важнейших направлений реализации теории и практики мультикультурализма значительно более, чем это сделано в обществоведческих исследованиях, разработано в отечественной и зарубежной педагогической науке. Основных причин тому несколько.

1. На позитивной оценке многокультурного воспитания не могла не сказаться западная практика поликультурной педагогики, которая, в отличие от политики государственного мультикультурализма, принесла в значительной степени положительные плоды.

2. Поликультурное воспитание имело в нашей стране определенные теоретико-педагогические предпосылки в форме разрабатываемой десятилетиями практики «интернационалистского» воспитания и «народной педагогики».

3. Многокультурное образование с самого начала обсуждения данной проблемы и реализации этой практики в нашей стране выступало своего рода «носителем» идей «демократизма» в сфере этнокультурных отношений. Например, один из наиболее активных пропагандистов многокультурного образования, академик Г. Д. Дмитриев, отмечает, что его цель состоит в том, чтобы «способствовать с помощью школы и других образовательных институтов, семьи и общественных организаций созданию в России демократического государства, которое характеризуется: толерантностью взглядов, суждений, людей; признанием и развитием культурного плюрализма в обществе; равными правами, обязанностями и возможностями для всех граждан; эффективным участием всех и каждого в принятии всех решений, касающихся как личной жизни человека, так и жизни общества; справедливостью для всех и каждого; свободой выбора; уважением решений большинства и защитой прав меньшинства; уважением права свободного выбора человеком своих культурных идентичностей» [8, с. 34].

Таким образом, поликультурное образование, в особенности на этапе «проникновения» в российскую педагогическую теорию и практику, рассматривалось как, с одной стороны, гражданское образование, с другой – как так называемое «освобождающее» образование, в соответствии с термином, введенным известным бразильским педагогом Паоло Фрэрмом, когда школьников побуждают «подвергать сомнению идеи, ценности ... избавляться от культурной неграмотности, от стереотипов, предрассудков» [8, с. 35].

Анализ понятия «поликультурное образование» в зарубежных изданиях показывает большую разнородность базовых дефиниций. Например, в работах одного из классиков теории поликультурного образования, американского ученого Д. Бэнкса, на публикации которого постоянно ссылаются все современные зарубежные и отечественные специалисты, главная цель поликультурного образования, выводимая из роли этнического фактора в американском обществе, состоит в том, чтобы помочь подрастающим поколениям развить межкультурную компетентность [11, с. 34]. Одновременно Д. Бэнкс предлагает четыре модели поликультурного образования и двадцать три положения, которые образуют основу его концепции.

В классической книге известного американского психолога, автора учебников для учителей Ги Лефрансуа, мультикультурное образование определяется как «образовательные методики и учебные планы, учитывающие различные культуры и языки учащихся, имеющие цель обеспечить всем детям высококачественное образование» [3, с. 278]. Таким образом, если в концепции Д. Бэнкса главными составляющими поликультурного образования являются межкультурная компетентность и этнический плюрализм, то в подходе Ги Лефрансуа основной задачей провозглашается необходимость обеспечения качественного образования на основе учета различных культур, языков учащихся.

В европейской педагогической традиции мультикультурность рассматривается как общестратегическая образовательная задача глобальной реформы образования. При этом в работах специалистов Совета Европы мультикультурное образование понимается как способ обретения представителями различных культур в Европе социальной идентичности и сохранения свободы выбора. Акценты делаются на изучении прав человека и демократических ценностей; трансляции ценностей мультикультурного общества в ходе преподавания истории; изучении географии во взаимосвязи с историей, поскольку территория народа неотделима от процессов формирования его национального самосознания [14, с. 30–35, 110]. Одновременно анализ некоторых практик мультикультурного образования в отдельных странах Европы показывает, что они не только сглаживают этническую асимметрию, но и кодируют ее воспроизводство в учебных программах и пособиях [7, с. 307–330]. Российские сравнительные исследования образования молодых иностранцев в ФРГ, выполненные на материалах фонда имени Ф. Эберта, также фиксируют, что «в реальности современные модели мультикультурного образования не внедряют в необходимой мере идеологию плюрализма в структуру и практику школьного обучения, не учитывают образ жизни этнических коллективов, а являются по преимуществу интегрирующими» [9, с. 155].

Несмотря на то, что разработка проблем поликультурного воспитания в отечественной педагогической науке началась сравнительно недавно, уже сформировались также достаточно большие различия в определении его сущности. Например, уже упомянутый Г. Д. Дмитриев полагает, что понятия многокультурное, поликультурное, мультикультурное образование являются синонимами, а само многокультурное образование базируется на фундаментальном методическом принципе, гласящем, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она – культура – разная [8, с. 9–37].

Другой известный российский автор, специалист по сравнительной педагогике А. Н. Джурицкий, в одной из глав учебного пособия о проблемах образования в современном мире подробно останавливается на характеристике поликультурного воспитания. По его мнению, оно идентично мультикультурной педагогике, исходящей из того, «что образование и воспитание не могут быть иными, как при учете национальных (этнических различий), и должны включать множество типов, моделей и ценностных педагогических ориентаций, адекватных мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения» [6, с. 196]. Исследователь подробно характеризует принципы, функции, цели, содержание, формы и методы мультикультурного воспитания и взаимодействия с другими педагогическими концептами.

Своего рода «народно-педагогическую» модель мультикультурного образования пытается сформулировать Г. В. Палаткина, которая считает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных реалий, существующих в сообществе, в том числе и народнопедагогических, на передачу этого наследия молодому поколению. В этнопедагогическом аспекте мультикультурное образование предполагает учет культурных и воспитательных интересов разных этносов и предусматривает адаптацию человека к различным ценностям в ситуации существования множества разнородных культур; взаимодействие между людьми с разными традициями; ориентацию на диалог культур; отказ от культурно-образовательной монополии одних наций и народов в отношении других [12, с. 25–29].

Своеобразную модель сущности и взаимодействия поликультурного, межкультурного и мультикультурного образования разрабатывает казанский педагог А. В. Шафикова. Под последним она понимает образование, направленное на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в обществе, и на передачу этого наследия молодому поколению. Основной идеей мультикультурного образования, по мнению автора, являются принципы диалога и взаимодействия разнобразных культур (в историческом и современном контекстах). Поэтому оно является более емким понятием, чем поликультурное и межкультурное образование. Таким образом, А. В. Шафикова попыталась развести три ключевых понятия данной проблемы – поликультурное, межкультурное и мультикультурное воспитание. Не разделяя такого подхода, мы полагаем, что воспитание культуры межнационального общения осуществляется посредством поликультурного и межкультурного образования.

Наконец, самое расширительное, на наш взгляд, толкование поликультурного образования предлагает ростовский профессор педагогики О. В. Гукаленко, которая считает, что поликультурное образование необходимо рассматривать как «процесс освоения подрастающим поколением этнической,

общенациональной и мировой культур в целях духовного обогащения, развития глобализма и планетарного мировоззрения, формирования толерантности, готовности и умения жить в многокультурной полиэтнической среде» [4, с. 17]. Таким образом, О. В. Гукаленко делает в своем определении акцент на двух составляющих. С одной стороны, она рассматривает усвоение учащимися этнической, а также общенациональной и других культур в целях формирования глобального мышления, т. е. жестко расставляет приоритеты в направлении формирования сознания гражданина мира. Этническая, религиозная и другие формы культуры занимают при этом подчиненное положение. С другой стороны (с этим мы тоже не можем согласиться), поликультурное образование автор трактует как процесс одностороннего освоения молодежью различных форм культур, т. е. как тот процесс, который называется в науке социализацией, понятием значительно более узким, чем воспитание, являющегося, в свою очередь, частью образования и имеющего двусторонний характер. В данном случае заметны существенное сужение и неоправданная социологизация такого важного педагогического понятия, как мультикультурное воспитание.

Итак, разработка проблем поликультурного воспитания в российской педагогической науке достигла определенного уровня: во-первых, сформировались уже различные трактовки этого понятия, основанные скорее не на уровне восприятия западных концептов, а на формах их адаптации к российской действительности; во-вторых, появились и другие производные, раскрывающие смысл этого явления дефиниции¹. Тем не менее, как было сказано выше и теоретическое осмысление, и практическая реализация идей поликультурного воспитания в нашей стране только начинаются. Это и подтверждает и проведенный нами анализ подходов к определению этого педагогического феномена.

Исходя из имеющихся дефиниций и теоретических выводов исследователей, мы представляем поликультурное образование и воспитание как сложную и многоуровневую систему педагогики в многокультурном сообществе, ориентированную на формирование подрастающего поколения, не только хорошо знающего культурные и языковые особенности своего и иных народов, конфессий, гендерных и социальных групп, но понимающего эту специфику, а также проявляющего в реальной жизни толерантное отношение к ним, осуществляющего установки мира и согласия в общении с ними. Поликультурное воспитание относится не только к социокультурным, но и к субэтническим, субконфессиональным, субсоциальным явлениям.

¹ Так, например, один из российских авторов разрабатывает понятие «поликультурной компетенции педагога», которую он понимает как навыки межкультурной коммуникации в условиях поликультурной среды учащихся, т. е., иными словами, знание культурных этнических и религиозных особенностей обучаемых, а также умение на основе этих знаний правильно конструировать учебно-методическую и воспитательную работу в аудитории [13, с. 13–15].

К выработанному нами определению более близкой является и, так сказать, «разворачивает» его с точки зрения взаимодействующих в нем акторов и с позиций учета «пространственных характеристик» дефиниция, предлагаемая уфимским профессором А. Г. Абсалямовой. На основе личного опыта изучения мультикультурных моделей педагогики в нескольких странах мира исследователь попыталась адаптировать ее к системе дошкольного воспитания: «Мультикультурное пространство образования – динамичная система равновеликих и равносодержательных культурных полей взаимодействия и взаимодействий субъектов образования, которые являются носителями определенного культурного и субкультурного опыта. Можно выделить “ядро” этого пространства – непосредственных участников образовательного процесса: детей, педагогов, родителей и других взрослых, взаимодействующих в сообществе: группа, класс, школа, семья, среда. Кроме того, мультикультурное пространство создается условиями функционирования сфер культуры и образования в каждом данном населенном пункте, районе, стране в целом. Взаимодействуя друг с другом, они формируют культурный и субкультурный опыт друг для друга. К мультикультурному пространству относятся конкретная семья, клуб, библиотека, национальные центры, дополнительные образовательные учреждения» [1, с. 12].

Литература

1. Абсалямова А. Г. Мультикультурное образование (программа спецкурса). Уфа, 1997.
2. Галлямов Р. Р. Многонациональный город: этносоциологические очерки. Уфа, 1996.
3. Ги Лефрансуа. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2003.
4. Гукаленко О. В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2000.
5. Дерябина С. Р. Россия и опыт мультикультурализма: за и против // Этнопанорама. 2005. № 1, 2.
6. Джурицкий А. И. Развитие образования в современном мире. М., 2004.
7. Дим Изабелл. Воспитание толерантности: Импликации интеркультурной педагогики в аспекте теории действия // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М., 2002.
8. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М., 1999.
9. Кудряшова Н. В. Мультикультурное общество и вопросы образования молодых иностранцев в ФРГ (по материалам исследований фонда им. Ф. Эберта) // Этнос. Идентичность. Образование. Труды по социологии образования. М., 1998.

10. Низамова Л. Р. Идеология и политика мультикультурализма: потенциал, особенности, значение для России // Гражданское общество в многонациональных и поликонфессиональных регионах. М., 2005.

11. Ноушабаева С. У. Проблемы поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса) // Педагогика. 1993. № 1.

12. Палаткина Г. В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. 2002. № 5.

13. Парагульгов М. Б. Межкультурная коммуникация в контексте образовательной системы: формирование поликультурной компетенции педагога // Образование в современной школе. 2004. № 3.

14. Перотти А. Аргументы в пользу мультикультурного образования: Подход Совета Европы. М., 1995.

15. Тишков В. А. Политика многокультурности // Этнология и политика. М., 2001.

16. Тишков В. А. Теория и практика многокультурности // Многокультурность и трансформация постсоветских обществ. М., 2002.

17. Тишков В. А. Реквием по этносу: исследования по социально-культурной антропологии. М., 2003.

18. Шафикова Э. В. Мультикультурный подход к обучению и воспитанию школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1999.