

# НАЦИОНАЛЬНАЯ МИГРАЦИОННАЯ ПОЛИТИКА

---

*Марина Мартынова*

## ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В АДАПТАЦИИ МИГРАНТОВ (ЗАРУБЕЖНЫЕ И РОССИЙСКИЕ МОДЕЛИ)

**Аннотация:** В статье идея мультикультурализма рассматривается в аспекте задачи адаптации мигрантов средствами образования. Особое внимание уделяется анализу опыта России, ряда стран Западной Европы, США, Канады и Австралии в данной сфере.

**Ключевые слова:** мультикультурализм, образование, миграция, идентичность, культурное многообразие.

**Summary:** In article the idea of multiculturalism is considered in the aspect of the task of adoption of migrants by the means of education. Special attention is given to analysis of experience of Russia, some countries of Western Europe, USA, Canada and Australia in this field.

**Key words:** multiculturalism, education, migration, identity, cultural values.

---

*Мартынова Марина Юрьевна* – доктор исторических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заместитель директора по науке Института этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая РАН.

## Образование и политика

Мультикультурализм как одна из моделей политики управления культурным многообразием может рассматриваться в двух аспектах: теоретическом и практическом. Мультикультурализм как идея подразумевает интеграцию различных этнических и расовых групп в единое сообщество при сохранении и официальной поддержке их культурной самобытности. Однако воплощение «доктрины многообразий» на практике едва ли не во всех государствах, пытавшихся применить ее, обнаружило сложность и проблематичность реализации подобного рода идеализированных устремлений по гармонизации социума, высветило противоречивость концепций, основывающихся на сочетании общих ценностей при сохранении культурной автономии общин. В данной статье мы предлагаем рассмотреть идею мультикультурализма в аспекте задачи адаптации мигрантов средствами образования.

Тема интеграции новых жителей актуальна для всех стран, принимающих мигрантов. В мире все отчетливее просматривается глобальная тенденция к признанию необходимости оказания им активной помощи, включая обучение языку, предоставление других образовательных услуг и поиск работы. Обучение детей-мигрантов языку местного населения является важным компонентом проектов интеграции мигрантов, поскольку знание языка можно считать первым шагом к их успешной адаптации. Оно позволяет контактировать за пределами своей этнической общины, уменьшает чувство беспомощности и зависимости. Вместе с тем, наряду с образовательной задачей, целями обучения становится включение детей мигрантов в новое для них социальное и культурное пространство, воспитание установок уважения к местным традициям, создание возможности реального участия этой части молодежи в жизни страны. Отечественный и мировой опыт показывает, что при закономерности значительных миграционных потоков только сфера образования и воспитания способна обеспечить социокультурную и прежде всего языковую адаптацию детей мигрантов и тем самым в значительной мере предотвратить маргинализацию этих слоев общества.

Становится ясно, что процесс интеграции не может протекать стихийно. Он должен регулироваться государством. Соотношение диалектического единства общечеловеческих компонентов и их этнокультурных частных в обществе во многом зависит от государственной политики. Именно образование является одним из важнейших рычагов воздействия на процесс воспроизводства культуры. Сфера образования и

миграционная политика – две политические области, которые напрямую связаны с вопросами идентичности. Какие технологии в области поликультурного образования могут рассматриваться как оптимальные?

Вариативность современного социума – четко просматривающийся подход учебных планов и школьных учебников наших дней. Много внимания уделяется описанию существующего многообразия и обоснованию толерантности. Основной задачей при этом выступает «обучение искусству жить вместе». Вместе с тем, концептуальные подходы разных стран к проблеме интеграции населения, консолидации представителей различных этнических групп в общегосударственном контексте, педагогические практики конструирования гражданской и этнокультурной идентичностей имеют как сходство, так и отличие. Анализ мирового и российского опыта убеждает нас, что речь так или иначе может идти о двух принципиально разных подходах. В одном случае речь идет о специальном образовании для тех или иных групп, выделенных по этническому принципу. В другом – об образовании для всех, с обязательным включением в учебные программы знаний о поликультурном многообразии человечества.

### **Мигранты и усложнение культурного многообразия России**

Как известно, Россия сегодня вышла на второе место в мире по объемам иммиграции после США. Актуальность проблемы социально-психологической и культурно-языковой адаптации детей зарубежных мигрантов для школьного образования нарастает с каждым днем, по мере поступления в российские школы все большего числа детей, ассоциирующих себя с другими языками и культурами.

Миграционная нагрузка на образовательную систему значительно увеличилась с конца XX в. не только вследствие роста зарубежной миграции, но и за счет того, что многие ранее прибывшие мигранты, в течение нескольких лет адаптировавшиеся в новых условиях, стали массово привозить свои семьи из мест «исхода». Около трети мигрантов сегодня приезжают с детьми. Желание взять их с собой, невзирая на многочисленные трудности, часто является косвенным свидетельством намерений мигрантов в дальнейшем переехать в Россию жить постоянно. Практика показывает, что именно дети мигрантов, выросшие в России, имеют гораздо больше шансов интегрироваться в российское общество, чем их приехавшие на работу родители. Более того, как пра-

вило, и родители, чьи дети живут с ними в России и посещают здесь школы и детские сады, легче преодолевают трудности интеграции и в большей степени ориентируются на постоянное проживание в России. Среди них хотели бы навсегда остаться в России, получив гражданство, больше трети (36%), тогда как среди всех мигрантов эта доля не превышает 25–26%<sup>1</sup>.

Как известно, мигранты распределяются по стране неравномерно. По данным Департамента образования г. Москвы, в школах столицы в 1999/2000 учебном году обучалось более 8 тыс. детей, прибывших из зарубежных стран, в 2000/2001 гг. их было уже свыше 11 тыс., а в 2004/2005 г. – 25 тыс. Итоги мониторинга показали, что к 2007 г. число школьников – недавних мигрантов возросло в столице до 30 тыс.<sup>2</sup> Сегодня, по экспертным оценкам, в столичных школах обучаются около 70 тыс. детей, приехавших в столицу из российских регионов и зарубежья. Точных данных по количеству детей мигрантов в школах нет. Называются разные цифры: в Москве их от 4 до 10% учеников, в Подмосковье – даже до 12%. Официальная цифра по Санкт-Петербургу – 3% таких школьников. По другим данным, в Москве уже есть школы, где число приехавших из других государств учеников составляет до 70%, и районы, где до 25% населения не говорит по-русски. В Петербурге количество детей мигрантов только за последние 5 лет выросло вдвое.

При сравнении данных по составу учеников, прибывших из стран ближнего и дальнего зарубежья, за последние годы наблюдается значительный рост (на 37%) числа школьников, переселившихся в Москву из дальнего зарубежья, и небольшой рост (на 3%) ребят, прибывших из стран «ближнего» зарубежья<sup>3</sup>. Если в конце 1980-х – 1990-х гг. наблюдался устойчивый приток мигрантов из стран закавказского региона (вынужденная миграция из Нагорного Карабаха, Абхазии), то в начале 2000-х гг. произошло смещение акцентов в сторону трудовой миграции из Молдовы и стран Центральной Азии. Численность зарубежных мигрантов с Кавказа осталась примерно на том же уровне и даже немного выросла (Азербайджан, Армения).

В соответствии с п. 3 ст. 62 Конституции РФ, иностранные граждане и лица без гражданства наделены в РФ правами и обязанностями наравне с

<sup>1</sup> Данные опросов Центра миграционных исследований, 2010 г.

<sup>2</sup> Данные Департамента образования г. Москвы. Мониторинг осуществляется с 1999 г. Подсчет проведен при помощи специалистов Центра межнационального образования «Этносфера», с 2004 г. – сотрудников Центра международных образовательных программ.

<sup>3</sup> Данные Департамента образования г. Москвы.

гражданами РФ. В образовательном контексте это означает, что, исходя из ратифицированной Россией Международной конвенции ООН по защите прав ребенка, других международно-правовых документов, российского законодательства, в частности, ФЗ «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и Устава города Москвы, обучению в образовательных учреждениях подлежат все проживающие в Москве дети, в том числе дети мигрантов школьного возраста, независимо от правового статуса пребывания в мегаполисе их родителей.

В этом отношении российская образовательная политика соответствует международным стандартам. Сам факт необходимости внимания к образованию мигрантов сегодня мало у кого вызывает сомнение. Она не раз становилась предметом обсуждения на совещаниях разных уровней. Например, этому был посвящен ряд заседаний Коллегии Департамента образования г. Москвы. Накопленный опыт нашел свое отражение в целевых программах Правительства Москвы по вопросам международных отношений и миграционной политики. Более того, именно усилиями Департамента образования г. Москвы одной из задач Московской городской миграционной программы на 2008–2010 гг. стала «адаптация и интеграция иммигрантов на основе взаимоуважения к культуре, религии, обычаям, традициям и жизненному укладу жителей города»<sup>4</sup>.

Отвечая на вопрос «Какова должна быть государственная политика в отношении мигрантов?», 36,2% россиян указывают, что «мигранты должны жить как можно более изолированно, занимаясь только тем видом деятельности, который им разрешен, не вмешиваясь в жизнь коренного населения». Примерно 14% респондентов считают, что «следует способствовать тому, чтобы мигранты становились в России „своими“, растворяясь в российском обществе, изучали русский язык, российскую культуру»; еще 14% отмечают, что мигранты должны сохранять свою самобытность, и 34,3% затруднились с ответом.

Дискутируется вопрос об ужесточении миграционного законодательства. Недавно принят закон об обязательном тестировании низкоквалифицированных иностранных рабочих на знание русского языка. С 1 декабря 2012 г. вступил в силу закон, по которому планирующие трудиться в сфере обслуживания населения, розничной торговли и ЖКХ приезжие не могут получить разрешение на работу, не получив сертификат о прохождении тестирования на владение языком. В ФМС уже заявили, что с 2015 г. это требование может распространиться на всех

---

<sup>4</sup> Утверждена Постановлением Правительства Москвы «О Московской городской целевой миграционной программе на 2008–2010 годы» от 21.08.2007 г. № 711-ПП.

трудовых мигрантов, за исключением высококвалифицированных кадров, например, топ-менеджеров крупных компаний.

Россия имеет богатый опыт обучения на разных языках. Образовательная политика в этом отношении неоднократно менялась на протяжении последнего столетия. Особенно распространены школы на каком-либо нерусском языке преподавания в регионах компактного проживания лиц той или иной национальности. Наивысший расцвет образования на родных языках в нашей стране приходился на 1934 г., когда обучение велось на 104 языках. Затем постепенно количество языков, на которых можно получить образование, стало сокращаться. Был взят курс на русификацию. В условиях новой России произошел всплеск интереса к обучению на разных языках. В 1990-х гг. стали создаваться школы с этнокомпонентом в условиях больших городов со смешанным населением.

В учреждениях Москвы, реализующих этнокультурный компонент образования, на сегодняшний день обучается свыше 20 тыс. детей. Позитивен или негативен опыт подобного рода учебных заведений? Нужны ли они городу? Однозначного ответа на эти вопросы нет. Почти двадцатилетний срок их существования в столице показал как заслуги, так и недостатки этнокультурного обучения, что позволяет разрабатывать модель их функционирования на основе накопленного опыта.

Успеху работы образовательных учреждений с этнокультурным компонентом в значительной степени способствует то, что в них работают высококвалифицированные специалисты, энтузиасты своего дела. Поэтому образовательные стандарты в школах с этнокомпонентом часто выше, чем в других школах. Дети попадают в них после конкурсного отбора. Классы меньше по численности. Следовательно, есть возможность уделить каждому ребенку больше внимания, чем в обычных школах. Образовательные программы учебных заведений с этнокультурным компонентом нацелены на приобщение учащихся к этническим культурным и нравственно-этическим ценностям. Они имеют ярко выраженную гуманитарную ориентацию. Коллективы этношкол, как детские, так и педагогические, оказались высоко востребованным ресурсом для проведения всевозможных городских, федеральных и международных проектов по внедрению инновационных методов обучения, интернациональному воспитанию, проведению фольклорных фестивалей и праздников. Т.е., по крайней мере, часть учреждений с этнокомпонентом можно отнести к числу нерядовых и престижных образовательных центров.

На определенном историческом этапе школы с этнокомпонентом оказались востребованными, это – социальный заказ жителей столицы.

Одним из адресатов учебных заведений с этнокомпонентом являются старожительская часть представителей этнических меньшинств, которая заинтересована в сохранении определенных этнических традиций и родного языка. Ряд языков, преподаваемых в этих школах (например, корейский) не является разговорным для семьи школьника и изучается практически как иностранный. Во многих школах учатся дети разных национальностей. Родители отдают их в школы с углубленным изучением языков и культур народов России и СНГ, руководствуясь желанием дать ребенку высококачественное образование и преследуя утилитарную цель – его дополнительный шанс для последующего профессионального роста.

### **Новые тенденции в сфере этнокультурного образования**

Наряду с этим, важная и достаточно новая проблема для российских школ – адаптация мигрантов. И именно их изоляция в условиях отдельного обучения может повлиять на дальнейшую социализацию ребенка. В ряде московских школ ведется серьезная работа по преодолению недавно приехавшими детьми адаптационного порога. В то же время необходимо принимать меры, препятствующие созданию в недалеком будущем этнокультурных и этноконфессиональных анклавов в столице.

Достаточно частое явление для столицы – невладение учащимися русским языком, в силу чего они не справляются с учебной программой. На основе анкетного опроса, проведенного в начале 2002 г. среди директоров московских школ, было установлено, что такие ученики есть в 68% школ. На первый план сегодня вышла задача языковой адаптации детей.

Интеграционные процессы современности, миграционные и социальные особенности Москвы конца 1990-х гг. – начала XXI в. во многом изменили ситуацию. В Концепции дальнейшего развития этнокультурного образования в Москве отмечены следующие присущие ей, по мнению экспертов, черты: нарастание различий между москвичами разных национальностей и новыми мигрантскими, в том числе диаспорными группами и сообществами, не интегрированными в московский социум, возникновение в результате этого заметных социокультурных барьеров между москвичами-старожилами и мигрантами, ставшими жителями Москвы в конце 1990-х – начале 2000-х гг.; существенное изменение мотиваций и целей миграций в Москву: падение роли образовательно-

культурных мотиваций за счет чисто экономических мотиваций, стимулирующих приток трудовых мигрантов; появление в некоторых сообществах недавних мигрантов тенденции к формированию замкнутых корпоративных групп по этническому признаку в качестве ответной реакции на случаи этнической дискриминации мигрантов; снижение уровня толерантного восприятия культурных и конфессиональных различий и соответственно распространение ксенофобских настроений, граничащих с экстремизмом<sup>5</sup>.

Новые тенденции, как считают авторы Концепции, снижают традиционно высокий уровень межкультурной интеграции в Москве, разрушают традиционные образы общемосковской идентичности и ценности единой московской соционормативной культуры. Московская идентичность начинает противопоставляться идентичности этнических меньшинств<sup>6</sup>. Оценивая накопленный опыт, было принято решение о том, что в условиях появления в Москве больших групп неадаптированных инокультурных мигрантов этнокультурное образование ни по содержанию, ни по функциональному назначению не может ограничиваться воспроизводством этнокультурного многообразия. Кроме того, такие программы реализуются в небольшом по московским меркам количестве школ, не затрагивая в целом образовательное пространство массовых школ. Это привело к корректировке целей и задач этнокультурного образования в Москве в направлении поликультурного просвещения всех участников образовательного процесса – учеников, учителей и родителей – в масштабах всей сети образовательных учреждений столицы<sup>7</sup>.

В соответствии с недавно подготовленной Концепцией дальнейшего развития этнокультурного (поликультурного) образования в Москве, «цель этнокультурного образования в современных условиях – воспитание российской и московской идентичности, гражданской ответственности и патриотизма независимо от национальной принадлежности учащихся. Этнокультурная составляющая образовательного процесса должна быть нацелена на формирование позитивной этничности, межкультурной компетентности и толерантности учащихся, воспитание личностных установок культуры мира, межнационального диалога и согласия»<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> Альманах «Этнодиалоги». 2007. № 2. С. 20.

<sup>6</sup> Там же. С. 21.

<sup>7</sup> См.: Интеграция мигрантов средствами образования. М.: Этносфера, 2008. С. 41.

<sup>8</sup> Альманах «Этнодиалоги». 2007. № 2. С. 17–40.



## Специальные программы по обучению детей мигрантов

Как отмечают эксперты, для большинства мигрантов «новой волны» характерно слабое знание государственного русского языка, а многие из вновь прибывающих детей не владеют им вообще. У прибывающих учеников отсутствуют также достаточные для социализации знания об основах российского законодательства, культуры и истории, традиций и норм поведения в быту, т.е. они не интегрированы в российское общество.

С 2000 г. в московских школах началось обучение по программе «Русский как иностранный» (РКИ). Тогда в одной из московских школ был организован подготовительный класс для детей 6,5–8 лет, не говорящих по-русски. Первыми его учениками стали дети из семей беженцев и лиц, ищущих убежище, из Афганистана, Ирака и ряда африканских стран. Методическое сопровождение осуществляла кафедра международного образования (кафедра ЮНЕСКО) Московского института открытого образования (создана в 1999 г. на базе Центра межнационального образования). На протяжении почти двух десятилетий ее сотрудниками изданы учебные пособия и методические комплекты обучения РКИ. Кроме того, подготовлены учебные пособия по социально-культурной адаптации детей-инофонов, материалы страноведческого характера. Стал преподаваться курс переподготовки учителей-словесников по программе преподавания русского языка как иностранного. В 2000 г. был подписан меморандум о сотрудничестве между Правительством Москвы и российским представительством УВКБ ООН, закрепивший это начинание. Его поддержало и ЮНЕСКО<sup>9</sup>.

С января 2003 г. участниками проекта были уже пять школ г. Москвы. Эти образовательные учреждения стали инновационными площадками по социально-психологической и культурно-языковой адаптации детей зарубежных мигрантов. К 2006 г. проектом было охвачено около 3 тыс. детей мигрантов, что, по имеющимся официальным данным, составляет примерно восьмую часть всех детей мигрантов школьного возраста, проживающих в столице<sup>10</sup>. Открыто 243 группы по изучению РКИ на базе 152 образовательных учреждений всех учебных округов. Используется также практика проведения летних лагерей русского языка и система дополнительного образования.

---

<sup>9</sup> См.: Интеграция мигрантов средствами образования. М.: Этносфера, 2008. С. 50–51.

<sup>10</sup> Этноэксpress. 2007. № 11. С. 4–5.

На протяжении 5–6 лет в рамках международного проекта отрабатывались подходы к системной подготовке и обучению детей мигрантов в русскоязычной школе. В декабре 2005 г. вопросы интеграции детей мигрантов средствами образования были вынесены на обсуждение Коллегии Департамента образования г. Москвы. Было принято решение считать работу по социокультурной интеграции этой категории детей одной из приоритетных для системы московского образования.

В марте 2006 г. Департаментом образования утверждена «Программа интеграции детей зарубежных мигрантов в московскую образовательную среду и их социокультурной адаптации к условиям столичного мегаполиса». Ее ноу-хау – создание сети Школ русского языка – базовых центров, которые призваны как решать задачи разноуровневого обучения русскому языку по методике РКИ, так и стать интеграционными курсами, обучающими основам российского законодательства, истории, культуры, способствовать формированию у вновь прибывших детей российской идентичности, оказывать психологическую поддержку, проводить информационную работу с родителями. В 2006/2007 гг. в Москве в порядке эксперимента начали работать 10 таких школ в разных округах в режиме полного дня. Спустя некоторое время в Москве действовало 12 школ русского языка для нерусских детей. Продолжительность обучения – один год. Затем дети продолжают обучение в обычных школах по месту жительства. В 68 школах Москвы ведутся дополнительные занятия по обучению русскому языку. Переняли опыт Москвы и школы Санкт-Петербурга.

В целом, применение подобного рода адаптационных программ соответствует международным стандартам. Об их воздействии на этнокультурную составляющую России можно будет судить спустя какое-то время. Но и сейчас уже очевидно, что задачи адаптации мигрантов и их интеграции в культурное пространство города наиболее эффективно решаются путем организации системного образовательного воздействия на детей и подростков, которым гораздо легче воспринять традиции и правила социальной жизни в Москве, нежели старшему поколению мигрантов. Таким образом, вслед за развитием сферы этнокультурного образования московские педагоги создали сеть учреждений, осуществляющих комплексную языковую и социально-культурную адаптацию детей мигрантов.

### **Межкультурный подход к обучению молодых москвичей**

Сейчас в Москве поддерживается идея деятельности культурно-образовательных центров как структуры дополнительного образования. Такие центры работают на базе общеобразовательных школ во второй половине дня. Создаются также классы с преподаванием на том или ином языке. Это позволяет избежать чрезмерной замкнутости среды, облегчает организационные проблемы (особенно в связи с территориальными масштабами мегаполиса) и в тоже время дает возможность ребенку любой национальности получить желаемые знания.

Заметна тенденция отхода от этнокультурной обособленности и усиление ориентации на поликультурное образование. Наметившаяся тенденция перехода от идеи специального образования для «разных по культуре» к образованию для всех с включением «культурного параметра» (к познанию многообразия мира, к знакомству с традициями различных народов и привитию навыков, необходимых для взаимодействия с людьми разных культур) представляется концептуально важной.

Будущее за образовательными системами, при которых создаются условия для формирования личности, способной к установлению диалога с носителями различных этнокультурных ценностей. Можно согласиться с теми педагогами, которые считают, что данная целевая установка должна определять стратегию образования даже в таких школах, как национальные. Стремление же замкнуть ребенка в монокультурном пространстве в дальнейшем неизбежно обернется для него «культурным шоком», который в психологическом плане представляет собой конфликт различных культур на уровне индивидуального сознания и культурных норм. Проявившееся в 1990-е гг. повышение роли многообразия языков и культур в образовательном процессе показывает необходимость модернизации школ с этнокомпонентом, с тем, чтобы погружение в этнокультурную среду становилось в них одной из технологий поликультурного просвещения детей.

Как показывает мировая практика, для успешной интеграции мигрантов немаловажным фактором является обучение и адаптация наряду с вновь прибывшими группами местного населения. Складывающаяся в настоящее время в стране ситуация вокруг миграционной проблематики требует комплексного подхода к организации работы как с семьями зарубежных мигрантов, так и с коренными жителями в целях повышения атмосферы толерантности и этнокультурной компетентности. Подготовка школьников к жизни и деятельности в мно-

гоязычном и поликультурном обществе стала одной из приоритетных задач школьного образования.

Важно обеспечить разработку программ и курсов, способствующих воспитанию культуры межэтнического общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с культурой разных народов.

### **Технологии поликультурного образования**

В последнее время в России все активнее внедряется понятие поликультурного (или мультикультурного, кросс-культурного, межкультурного) образования.

В 1999 г. была разработана и опубликована Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России (авторы – профессора ПГЛУ Макеев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.). По этой концепции работает ряд школ Кабардино-Балкарии, Карачаево-Черкесии, Северной Осетии, Краснодарского и Ставропольского краев. Идеи поликультурного образования творчески развиваются педагогами других городов. В 2003 г. принята Концепция поликультурного образования в высшей школе РФ (авторы – ректор ПГЛУ Давыдов Ю.С. и проф. Супрунова Л.Л.).

Согласно мнению авторов российской Концепции поликультурного образования, приемы и методы обучения в данной сфере могут быть сгруппированы в несколько категорий. Первый тип – это технологии усвоения знаний о различных культурах и культурных процессах. К названному типу относятся такие методы и приемы организации познавательной деятельности, как рассказ, беседа, лекция, семинар, экскурсия и т.п.

Второй тип технологий – это формы, методы и приемы формирования культуры межличностного общения, позволяющие конструктивно взаимодействовать педагогу и ученику, а также самим ученикам. Молодые люди вводятся в ситуацию диалога с культурой, со сверстниками, с педагогом. Они оказываются вынужденными принимать решения, определять свои симпатии. В технологиях этого типа, личностно ориентированных, особую значимость имеют такие методы и приемы, как метод диалога, тренинги по выработке способов и приемов разрешения конфликтной ситуации (переключение внимания, уклонение, компромисс, комплимент, шутка), организационно-деловые игры и др.

К третьему типу технологий авторы Концепции отнесли формы, отвечающие индивидуальным культурным запросам. Это вариативные

образовательные программы для тех, кто хочет изучать родной язык и культуру, или культуру другого народа; различные формы интерактивных и проблемно-поисковых образовательных технологий<sup>11</sup>.

Эта концепция аналогична технологиям поликультурного образования, применяемым за рубежом. Мультикультурное образование, каким оно видится американским ученым, тоже включает три вида программ, в соответствии с их основными задачами. Во-первых, это программы, ориентированные на содержание (Content-Oriented Programs). Они ставят задачей интеграцию учебного материала, содержащего информацию о расовых, этнических и культурных группах, в учебные программы. Применяется несколько подходов для интегрирования: «описание исторического вклада» – вклада всех граждан США, включая представителей этнических меньшинств, в развитие и процветание своей страны. При «дополняющем подходе» проводятся специальные уроки, посвященные этническим и культурным группам (например, по темам «Афроиндейцы на Западе», «Переселение индейцев» и т.д.).

Во-вторых, программы, ориентированные на учащихся (Student-Oriented Programs), направлены на повышение успеваемости определенных групп учащихся, главным образом из числа представителей этнических меньшинств. Это компенсаторные программы, в которых используется культурно-ориентированный стиль работы с учащимися, языковые, билингвальные и бикультурные программы, специальные программы по математике и естественным наукам.

В-третьих, социально-ориентированные программы (Socially-Oriented Programs), направленные на развитие культурной и расовой толерантности<sup>12</sup>.

### **Зарубежный опыт интеграции мигрантов**

Политические курсы европейских стран показывают избирательность в отношении въезда (предпочтение квалифицированной рабочей силы) и ориентацию на интеграцию приезжих. Например, Германия, Франция, Нидерланды, Великобритания принимают мигрантов при условии сдачи языкового и интеграционного тестов. Условиями

---

<sup>11</sup> Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л. Концепция поликультурного образования в высшей школе РФ. Пятигорск, 2003. С. 39–40.

<sup>12</sup> Манжосова Ю.А. О некоторых подходах к межэтническому образованию в американской теории // Реальность этноса. СПб., 2002. С. 370.

натурализации являются наличие трудового контракта и сдача теста на гражданство. Но при этом интеграция не трактуется как превращение иммигранта в члена культурно однородного национального коллектива, здесь нет ассимиляционистской или националистической политики. Тестирование в основном связано с правами человека, со знаниями о важнейших учреждениях и правовой структуре страны, о том, как следует вести себя на бытовом уровне, и о других традициях местного сообщества<sup>13</sup>.

Тема нации и гражданина в школьном образовании, проблемы обучения детей разного этнокультурного происхождения, как важная задача воспитательного процесса, находятся в центре внимания правительственных структур большинства стран Европы и Америки. Особенно тщательно методология этого вопроса разработана, например, в Германии, Великобритании, Дании, Швеции, Нидерландах, Канаде и др. В мире все отчетливее просматривается глобальная тенденция к признанию необходимости оказания активной помощи иммигрантам по интегрированию в общество, включая обучение языку, предоставление образовательных услуг и поиск работы. На это указывают проведенные исследования, материалы и документы межгосударственных учреждений, в их числе ЮНЕСКО, УВКБ ООН и Программы развития ООН. В подготовленном ООН в 2004 г. Докладе о развитии человека, названном «Культурная свобода в современном многообразном мире», утверждается, что иммигрантам следует помогать становиться полноценными жителями принимающих стран, при сохранении ими связей со страной своего происхождения.

В последние годы реализуется масштабный исследовательский проект, который называется «Реконцептуализация «хорошего гражданина» и «хорошего общества»: сравнительный анализ европейских и восточноазиатских учебных планов и учебников в долгосрочной перспективе». Его авторы изучают ситуацию в европейских странах: Великобритании, Германии и Франции, а также в Восточной Азии: в Китае, Японии, Корее и Тайване<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> *Сойсал Я.* «Космополитизация» нации и гражданина: европейская дилемма // Государство, миграция и культурный плюрализм в современном мире. М.: Издательство ИКАР, 2011. С. 220, 221.

<sup>14</sup> Здесь и далее при описании результатов этого исследования использованы материалы: *Сойсал Я.* «Космополитизация» нации и гражданина: европейская дилемма // Государство, миграция и культурный плюрализм в современном мире. М.: Издательство ИКАР, 2011. С. 212–223.

Как показали исследования, если рассматривать сферу образования, то перед нами предстает Европа, прочно встроенная в транснациональный проект – проект космополитический, открытый внешнему миру и толерантный. (Правда, миграционная политика европейских государств рисует не столь оптимистичную картину и демонстрирует, что Европа испытывает дискомфорт перед лицом собственного многообразия.)

Важным способом, посредством которого космополитическое понимание нации и гражданина вводится в школьный учебный план и учебники, является постепенно усиливающийся акцент на понимании мира как открытого, многообразного и широкого целого, не сводимого к границам региона, государства или континента. В преподавании истории обнаруживается так называемый «многоуровневый» подход, предполагающий, что развитие идентичности учеников будет проходить через понимание ими истории на локальном, национальном (государственном) и глобальном уровнях.

Например, во французском учебном плане по истории за 2008 г. одной из целей образования провозглашается формирование идентичности, «богатой, многомерной и открытой к различию». Французский учебный план по географии представляет схожий список образовательных задач: «описание и объяснение многообразия пейзажей и географических регионов Земли, формирование представлений об инакости и развитие любознательности по отношению к другим обществам и странам»<sup>15</sup>.

Аналогичный подход характерен и для английского учебного плана. Так, целями учебного плана по истории за 2007 г. провозглашаются: «помощь ученикам в развитии идентичностей через понимание истории на индивидуальном, локальном и международном уровне; ознакомление с историей своего сообщества, Британии, Европы и мира в целом; изучение отношений Британии с остальным миром и осознание связей событий прошлого с настоящим»<sup>16</sup>.

«Космополитический» взгляд заметен и в преподавании обществознания. Задача обучения гражданству усматривается не в привитии школьникам идей патриотизма и национализма, а в воспитании граждан, которые будут активно участвовать поначалу в жизни своего школьного коллектива, а в дальнейшем – в жизни европейского общества и мира в

---

<sup>15</sup> Programmes du collège 2008: 3. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie éducation civique. Bulletin officiel special. № 6, 28. 2008. P. 3 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.education.gov.fr/cid22116/mene0817481a.html>.

<sup>16</sup> History. Programme of study for key stage. L., 2007. P. 111 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://curriculum.qea.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/index.aspx>.

целом. Глобальная взаимозависимость, экологическая ответственность, солидарность и права человека – вот важнейшие темы. Школьники получают представление о таких понятиях, как гуманитарная помощь и международное сотрудничество, а также о деятельности ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, знакомятся со случаями нарушения прав человека. Ожидается, что ученики будут не только знать о других странах, но и чувствовать взаимосвязь мира и ответственность за происходящее в нем.

Многообразие современного европейского общества – четко просматривающийся подход учебных планов и школьных учебников наших дней. Много внимания уделяется описанию существующего многообразия и обоснованию толерантности. Основной задачей при этом выступает «обучение искусству жить вместе». Как во французских, так и в английских учебниках по обществоведению мы находим изображения детей разного пола, этнической/расовой принадлежности в школьной обстановке. В английских учебниках, кроме того, есть изображения специалистов различных профессий с разной внешностью и цветом кожи.

Как отмечает эксперт по проблемам европейского образования, доцент факультета социологии университета Эссекса (Великобритания) Я. Сойсал, обучение гражданству в школах в том виде, как сейчас оно проводится многими европейскими странами, усматривает основную ценность в развитии индивидуальности и ее творческих особенностей. Таким образом, акцент учебных планов смещен на навыки и умения, инициативность, гражданскую активность и взаимопомощь, а также на формирование активных, участвующих, эффективных и космополитически мыслящих индивидов<sup>17</sup>. Проект многообразия и связанного с ним космополитизма, действительно, нашел отражение в системе европейского образования. Но мультикультурализм как последовательная модель управления этническими и расовыми отношениями или как средство против дискриминации в реальности не нашел поддержки в Европе<sup>18</sup>.

Например, в Швеции также за основу интеграции иммигрантов берется необходимость соблюдения норм и законов шведского общества, т.е. юридическая, а не культурологическая сторона вопроса<sup>19</sup>. Что касается культурных отличий и их влияния на сферу образования, то в качестве примера можно привести подходы Швеции к обучению детей,

<sup>17</sup> Сойсал Я. «Космополитизация» нации... С. 221.

<sup>18</sup> Там же. С. 217.

<sup>19</sup> Плевако Н.С., Чернышова О.В. Можно ли стать шведом? М.: Красанд, 2012. С. 131.



исповедующих ислам. В 1990-е гг. здесь стали заключаться соглашения между представителями местных мусульманских объединений и руководством школ, в которых оговаривались вопросы питания, поста и других сторон жизни учеников-мусульман. Так, им на уроках гимнастики и в школьных душевых разрешалось оставаться в нижнем белье, разрешалось брать с собой в школу свой завтрак или ходить домой завтракать во время перемены, была достигнута договоренность о необязательности участия детей-мусульман в школьных праздниках, связанных со шведскими христианскими традициями и др.<sup>20</sup> В 1994 г. в Швеции появилась первая общеобразовательная мусульманская школа, с тех пор их число стало быстро расти. Следует заметить, что в Швеции много противников конфессиональных школ на том основании, что они усугубляют сегрегацию. Но подчиняясь европейской конвенции, обязывающей поддерживать их, эти школы продолжают существовать. Есть как отрицательные, так и положительные примеры деятельности мусульманских школ. Среди последних, по мнению шведских экспертов, те, которые приняли шведскую систему образования. Например, директор одной из школ в пригороде Стокгольма стремится брать на работу учителей-шведов, чтобы дети слышали правильную шведскую речь и могли быстрее интегрироваться в шведское общество. Позиция ныне действующего правительства состоит в том, чтобы положительно реагировать на учреждение так называемых «свободных школ», создающих больше разнообразия в возможностях обучения, но регулярно и тщательно контролировать их деятельность<sup>21</sup>.

### **Концептуальные идеи образования в поликультурной среде**

Поскольку в России до сих пор не утихают дебаты о современной идентичности россиян, актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей: этнической, локальной, представляется важным особо рассмотреть опыт совмещения национально-гражданской и культурной (этнической) идентичностей в политике других стран. Масштабы признания многокультурности гражданской нации и, как результат, мультикультурности образования в разных государствах неодинаковы. Есть страны, в которых становление общенациональной культуры и идентич-

<sup>20</sup> Там же. С. 231.

<sup>21</sup> Там же. С. 233, 234; *Сорокина Е.А.* Школьное образование в Швеции в современных условиях // *Мартынова М.Ю.* (отв. ред.) *Очерки о европейской идентичности и многокультурности.* М.: ИЭА РАН, 2013. С. 457–477.

ности происходит с учетом сосуществования и контактов различных субкультур.

Интересен подход Швейцарии к культурной и языковой вариативности населения. Швейцария – федерация, имеющая четыре государственных языка: французский, немецкий, итальянский, ретороманский. При этом Швейцария занимает в ряду европейских государств особое место не только как «перекресток» европейских культур, но и как один из наиболее ранних примеров формирования гражданской нации в Европе. Швейцарская нация является воплощением политической концепции нации. Фундаментом ее единства является государство с присущими ему атрибутами – политическими институтами, институтом гражданства, приверженностью одним политическим ценностям. После образования единого государства швейцарцы приобрели новую политическую идентичность, сохранив при этом культурно-языковое, конфессиональное, а также региональное многообразие. Швейцарская национальная идентичность существует как один из «ярусов» множественной идентичности швейцарцев, как «общий знаменатель» для кантональной и культурно-языковой идентичности, для регионального, культурно-языкового и конфессионального многообразия населения страны<sup>22</sup>.

Все это находит отражение и в образовании. Единой национальной системы среднего образования в Швейцарии нет – согласно ст. 62.1 федеральной Конституции в отношении школьного дела компетентны кантоны. Официальный язык кантона является языком преподавания в школах (переехав из одного кантона в другой, ребенок вынужден менять язык обучения или ездить в школу в другой кантон), так же как на определенном языке на территории кантона ведется делопроизводство, административные и судебные дела и т.д. В каждом кантоне – свои особенности обучения в школах, причем отличия весьма значительны. Примечательно, что все вопросы, связанные с образованием, решают власти отдельных субъектов (кантонов), единого Министерства образования нет. Образовательной политикой занимается Швейцарская конференция региональных глав образования (Швейцарский совет кантональных руководителей народного образования). Не нарушая компетенцию кантонов в вопросах школьного обучения, она осуществляет координационные функции, вырабатывает постановления рекомендательного или обязательного характера. В ведении государства находятся лишь два федеральных технологических института, государственный фонд, зани-

---

<sup>22</sup> *Наганетова Р.Р.* Швейцарская нация: концепция «особого случая» и политическая практика (рукопись).

мающийся развитием научных исследований, а также все, что касается спортивного и профессионального образования.

В Швейцарии работают как школы, которые дают полный цикл обучения детей, начиная с самого раннего возраста и заканчивая выпускными экзаменами, так и школы, рассчитанные на какой-то определенный возраст. Каждая швейцарская школа обучает по нескольким программам. Программы обучения в Швейцарии делают акцент на изучение иностранных языков и общее развитие детей. С 1874 г. обязательное начальное школьное образование, за исключением частных школ, бесплатно<sup>23</sup>.

В США, Канаде и Австралии нация также понимается как согражданство. При этом мультикультурная образовательная политика является официальным государственным курсом этих стран. Мультикультурный подход к разным сферам жизни сменил монокультурный (известная теория «плавильного котла» в США, согласно которой, активный контакт культур должен был привести к возникновению гомогенной, общей национальной культуры, к ассимиляции народов). Он стал формироваться в этих странах со второй половины XX в. как ответ на собственную историю. Поэтому в каждой из трех стран развитие мультикультурного образования имеет свои особенности. В США оно инициировано снизу в результате активного социального движения угнетаемых групп населения за гражданские права, направленного в том числе и против расовой дискриминации в сфере образования. В Канаде становление мультикультурного образования произошло при поиске компромисса между франко- и англоязычными титульными общинами и одновременно отходе от культурно-образовательной поддержки по преимуществу этих общин. В Австралии переход к мультикультурному образованию был продиктован стремлением предотвратить конфликт между англо-австралийцами и остальными субкультурами (аборигены, новые иммигранты из Азии). Эти страны накопили значительный идейный и практический опыт мультикультурного образования, который нельзя не учитывать при выработке отечественной образовательной политики.

---

<sup>23</sup> См. подробнее: *Наганетова Р.Р.* Швейцарская система школьного образования и процессы языковой интеграции // Европейская интеграция и культурное многообразие / Отв. ред. М.Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2008; *Бабич И.Л., Мартынова М.Ю.* Актуальные проблемы модернизации общества и экономики на Северном Кавказе и Швейцарии: взаимодействие общего и особенного // Модернизация экономики и самоуправления в республиках Северного Кавказа и швейцарский опыт организации общества, горских народов и экономики. М.: ИЭА РАН, 2013.

Отметим законодательную базу и важнейшие этапы становления мультикультурного образования в каждой из трех стран<sup>24</sup>. В США вопрос о десегрегации школ был поставлен в 1954 г., когда он рассматривался Верховным судом. Принятый в 1964 г. Акт о гражданских правах впервые потребовал от федеральных агентств разработать требования к осуществлению мультикультурной образовательной практики. Тем самым этот закон создал прецедент использования федеральных средств для осуществления недискриминационной практики образования. В дальнейшем по заказу Правительства США был проведен ряд исследований и опубликованы научные доклады (Колмэн, Джэнкс), в которых давался анализ условий обучения в школах, а также представлены рекомендации для улучшения этих условий. В дальнейшем направления и принципы образовательной политики в многокультурном обществе были обозначены в нескольких государственных докладах: «О равных образовательных возможностях» (1974), «Одна нация, много народов», «Одна Америка в XXI веке». Как отмечают аналитики, о том, что сегрегация, которую сегодня запрещает закон, на практике до сих пор не изжита полностью, свидетельствует тот факт, что, по данным одного недавнего исследования, 43% латиноамериканцев и 38% чернокожих ходят в школы, в которых менее 10% их сверстников являются белыми<sup>25</sup>.

В Канаде мультикультурализм впервые был объявлен официальной политикой в 1971 г. Тогда в результате работы Королевской Комиссии по билингвизму было предложено создать новую модель общества, признающего ценность культурного плюрализма. Был создан государственный орган, осуществляющий политику мультикультурализма. В 1980–1990 гг. мультикультурная политика получила прочную законодательную основу, был принят ряд законодательных актов, благодаря которым мультикультурное образование в Канаде получило дальнейшее развитие. Важно отметить, что в Канаде политика мультикультурности рассматривается в контексте интеграционной идеологии формирования гражданина Канады – сосуществования общенациональных ценностей и культурного плюрализма. Кроме того, в разных провинциях имеются существенные отличия в реализации политики мультикультурализма.

В Австралии мультикультурная политика сформировалась как попытка решить проблему многообразия общества демократическим пу-

---

<sup>24</sup> Использованы результаты исследования Балицкой И.В.

<sup>25</sup> Сегрегация в XXI веке: американцы до сих пор разделены по расовому признаку [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://politobzor.net/show-4278-segregaciya-v-xxi-veke-amerikancy-do-sih-por-razdeleny-po-rasovomu-priznaku.html>.

тем и базировалась на согласованном определении нации как согражданства. В 1967 г. Австралия присоединилась к Конвенции ЮНЕСКО против дискриминации в образовании, после чего в 1978 г. страна объявила мультикультурализм официальной политикой. Первоначально государственная политика в этой сфере была направлена на решение вопросов образовательного равенства в обществе. С этой целью в период 1980–1990 гг. в Австралии был принят ряд важных докладов и программ. Базовым документом, определяющим государственную мультикультурную политику, стал документ «Мультикультурная Австралия: единение в многообразии». В дальнейшем направления мультикультурной политики неоднократно обновлялись (National Agenda for Multicultural Australia, 1999). С 2000 г. в Австралии также существует государственный орган для контроля и осуществления реализации мультикультурной политики – Совет мультикультурной Австралии.

Мультикультурное образование закреплено в США, Канаде и Австралии на всех уровнях: в центре, отдельных провинциях и штатах. Созданы особые государственные структуры, осуществляющие и контролируемые реализацию соответствующей школьной политики<sup>26</sup>.

\* \* \*

Подводя итоги, отметим, что социально-педагогическое явление культурно-образовательного плюрализма получило отражение в литературе под разными терминами: «кросс-культурное образование» (австралийские ученые), «мультиэтническое образование» (Дж. Бэнкс), «мультикультурное образование» (англоязычные ученые Я. Пэй, Р. Люсиер), «школа диалога культур» (В.С. Библер), «поликультурное образование» (В.В. Макаев, Л.Л. Супрунова, В.Н. Сатуров), «образовательный мультикультурализм» (М. Уолцер), «либеральный плюрализм в образовании» (Б. Уильямс), «поликультуризм в образовании» (Г.М. Каджаспирова), «поликультурное воспитание» (А.А. Реан), «многокультурное образование» (Г.Д. Дмитриев), «сложнокультурный подход» (В.А. Тишков), «воспитание конвертируемого человека» (В.Д. Семенов), «глобальное образование» (А.Ю. Коджаспиров) и другие<sup>27</sup>.

---

<sup>26</sup> См. подробнее: *Балицкая И.В.* Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2008.

<sup>27</sup> См. подробнее: *Мартынова М.Ю.* Поликультурное пространство России и проблемы образования // *Этнографическое обозрение*. 2004. № 1.

Несмотря на то, что имеется много признаков для дифференциации этих понятий, в педагогике довольно часто встречается их отождествление. В этом случае речь идет о плюрализме в образовании, о специальных программах для части населения страны, выделенной по этническому (или в более мягкой формулировке – культурному) принципу. Существует также мнение, что мультикультурное (поликультурное, кросс-культурное) образование охватывает все формы взаимодействия школы с представителями этнических меньшинств. Концепция мультикультурного образования, по мнению американского ученого Дж. Бэнкса, заключается в предоставлении равных возможностей для всех, включая учащихся разных этнических, расовых и социальных групп<sup>28</sup>.

Политика мультикультурализма в разных ее вариантах в 1970-х и в 1980-е гг. широко утвердилась во многих странах западной демократии – от Канады и Австралии до Франции и Германии. Она дала много положительных результатов, но несла в себе и определенные риски, связанные с усилением межгрупповых границ, а также и с определенным ущемлением интересов большинства населения. Поэтому все чаще стали раздаваться голоса о «крахе мультикультурализма» в Европе. В конце 1990-х – начале 2000-х гг. на передний план вышла риторика интеграции. Эксперты высказывали мнение о противоречивом характере мультикультурализма и о необходимости его дополнения политикой формирования общегражданской идентичности<sup>29</sup>. И все же в странах либеральной демократии растет понимание того обстоятельства, что прежний идеал нации – нации как культурно гомогенного общества – нереализуем. На основе фундаментальных научных разработок, общественно-политического консенсуса, закрепленного в Стратегии государственной национальной политики в Российской Федерации до 2025 г., в России в настоящее время, наряду с поддержкой этнокультурного развития всех российских национальностей, идет активное утверждение российской идентичности и представления о российском народе как многоэтнической гражданской нации.

---

<sup>28</sup> Banks J. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. N.Y., 1997.

<sup>29</sup> Тишков В.А. Теория и практика многокультурности // *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ*. М., 2002; Бенхабиб С. Притязания культуры. Равенство и разнообразие в глобальную эру. Пер. с англ. М., 2003; Тишков В.А. *Российский народ. История и смысл национального самосознания*. М., 2013. С. 589.

*Список литературы:*

1. *Балицкая И.В.* Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2008.
2. *Гибатдинов М.М.* Перспективы поликультурного подхода в преподавании курса «История Отечества» // Реализация национально-регионального компонента исторического образования в национальных республиках Поволжья и Приуралья: проблемы и перспективы / Под ред. Ф.М. Султанова, М.М. Гибатдинова. Казань: Институт истории АН РТ, 2005.
3. Гражданские, этнические и религиозные идентичности в современной России / Отв. ред. В.С. Магун. М., 2006.
4. *Кузьмин М.Н.* Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. Часть 2. 27.08.2001 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28-82>.
5. *Малахов В.* Зачем России мультикультурализм? // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М., 2002.
6. *Плевако Н.С., Чернышова О.В.* Можно ли стать шведом? М.: Красанд, 2012.
7. *Сорокина Е.А.* Школьное образование в Швеции в современных условиях // *Мартынова М.Ю.* (отв. ред.) Очерки о европейской идентичности и многокультурности. М.: ИЭА РАН, 2013. С. 457–477.
8. *Тишков В.А.* Этничность и политика. М., 2001.
9. *Тишков В.А.* Теория и практика многокультурности // Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ. М., 2002.
10. *Тишков В.А.* Российский народ. Книга для учителя. М.: Просвещение, 2010.