



ИНСТИТУТ ЭТНОЛОГИИ И АНТРОПОЛОГИИ РАН

**ИССЛЕДОВАНИЯ ПО
ПРИКЛАДНОЙ
И НЕОТЛОЖНОЙ
ЭТНОЛОГИИ**

№ 234

М. Ю. МАРТЫНОВА

**ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И
ИДЕНТИЧНОСТЬ.**

**ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ И ЗАРУБЕЖНЫЕ
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К
НАЦИОНАЛЬНОЙ
(ОБЩЕГОСУДАРСТВЕННОЙ)
ИНТЕГРАЦИИ И КУЛЬТУРНОМУ
МНОГООБРАЗИЮ ОБЩЕСТВА**

**Москва
2013**

ИНСТИТУТ ЭТНОЛОГИИ И АНТРОПОЛОГИИ РАН

ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПРИКЛАДНОЙ И
НЕОТЛОЖНОЙ ЭТНОЛОГИИ

№ 234

М.Ю. Мартынова

ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИДЕНТИЧНОСТЬ:

*Отечественные и зарубежные концептуальные
педагогические подходы к национальной
(общегосударственной) интеграции и культурному
многообразию общества*

Москва
ИЭА РАН
2013

ББК 60.54
УДК 323.15+81'272(470+571)

Серия:
Исследования по прикладной и неотложной этнологии
(издается с 1990 г.)

Редколлегия:
академик РАН В.А. Тишков (отв. ред.),
к.и.н. Н.А. Лопуленко,
д.и.н. М.Ю. Мартынова.

Материалы серии отражают точку зрения авторов
и могут не совпадать с позицией редакционной группы.
При использовании ссылка на материалы обязательна.

М-29 Мартынова М.Ю.

Школьное образование и идентичность: Отечественные и зарубежные концептуальные педагогические подходы к национальной (общегосударственной) интеграции и культурному многообразию общества / Исследования по прикладной и неотложной этнологии. – М., ИЭА РАН, 2013. – Вып. 234. – 50 с.

ISBN 978-5-4211-0100-0

Работа нацелена на трансляцию широкой аудитории концептуальных подходов, мировых и отечественных практик использования образования в целях интеграции общества, консолидации представителей различных этнических групп в общегосударственном контексте, формирования средствами образования атмосферы гражданского согласия, толерантности и культуры мира. Автор рассматривает образовательные практики конструирования гражданской и этнокультурной идентичностей в различных странах, дает рекомендации для руководителей образовательных учреждений с учетом передового российского и мирового опыта.

© ИЭА РАН – 2013 г.
© М.Ю. Мартынова – 2013 г.

М.Ю. Мартынова

**Школьное образование и идентичность.
Отечественные и зарубежные концептуальные
педагогические подходы к национальной
(общегосударственной) интеграции и культурному
многообразию общества**

Resume

SCHOOLING AND IDENTITY. CONCEPTUAL PEDAGOGICAL APPROACHES TO NATIONAL (STATE) INTEGRATION AND CULTURAL DIVERSITY OF SOCIETY

This issue of "Applied and Urgent Anthropology" is focused on the problems of education in multicultural societies. The author compares the educational practices of various countries, including Russian experience of using school programs to construct civil and cultural identities. The purpose of the study is to help creating a better understanding and to evaluate these developments from a Russian perspective. The study describes the countries' experiences in opting for the strategy of integration in education.

**Школьное образование как ресурс национальной и
культурной идентичностей**

Очевидно, что образование должно рассматриваться как стратегически важная сфера общественной жизни, как главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности¹. Система образования как механизм интеграции молодежи не только в социальную жизнь, но и в культурно-языковую структуру общества, обладает огромным потенциалом. Именно образование может являться эффективным инструментом реализации культурно-языковой политики властей, поскольку оно подконтрольно власти. На новые задачи и тенденции государственной политики в социальной сфере не могла не отреагировать педагогика. Современное отечест-

венное образование уделяет все большее внимание таким аспектам развития молодого поколения, как патриотизм, гражданственность, осознание места и роли России в мировом сообществе. Все чаще говорится, что ключевой целью общего образования является формирование гражданской идентичности подрастающего поколения². Понятие «идентичность» включено в Федеральный государственный образовательный стандарт нового поколения. В стандарте подчеркивается, что он, в частности, «направлен на обеспечение:

- формирования российской гражданской идентичности обучающихся;
- сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, овладение духовными ценностями и культурой многонационального народа России;
- воспитания и социализации обучающихся, их самоидентификации посредством лично и общественно значимой деятельности, социального и гражданского становления, в том числе через реализацию образовательных программ, входящих в основную образовательную программу».

Однако практическое воплощение поставленных задач требуют разработки подходов и методов формирования мировоззрения и выстраивания российской идентичности в образовательном процессе и определения ее места среди других идентичностей.

Постановка проблемы российской идентичности тесно связана с пониманием настоящего и будущего нации, с образом будущего страны. Начало XXI века стало для России, преодолевающей последствия переходного времени, периодом активного нациестроительства. Все чаще в публичном пространстве и, прежде всего, руководством страны стал употребляться термин «нация» не в этнокультурном значении, а в смысле государственной общности – политической нации. На встрече по вопросам межэтнических и межконфессиональных отношений 5 февраля 2004 г. В.В. Путин сказал: «Сегодня мы имеем все основания говорить о российском народе как о единой нации. Есть, на мой взгляд, нечто такое, что нас объединяет... Представители самых разных этносов и религий в России ощущают себя действительно единым народом»³.

Утверждение представления о российском народе как о гражданской нации, по образному выражению академика В.А. Тишкова, и есть формирование национальной идентичности или процесс, который иногда называют нациестроительством⁴. «Солидарность и повседневная лояльность, т.е. чувство принадлежности к одному народу и признание государства своим, составляет основу так называемой национальной идентичности»⁵.

Понятия гражданская нация, национальная и гражданская идентичность достаточно новое явление в политическом лексиконе России. Исторически сложилось, что в нашей стране нацию толковали как этнокультурную общность, хотя и существовало понятие «советский народ», которое объединяло граждан одного государства. В постсоветское время в России все активнее стало внедряться понимание нации как граждан государства, аналогично тому, как это существует во многих странах мира, например, во Франции, Великобритании, США. Это толкование нации у нас в стране до сих пор имеет своих оппонентов, которые полагают, что гражданская идентичность формируется в ущерб этнической.

Сторонники толкования нации как согражданства говорят о возможности сосуществования у одного человека нескольких идентичностей, о совместимости гражданской и этнокультурной идентичностей. Принципиальной является убежденность в том, что единство нации и, в частности, российского народа на общегосударственном уровне, историческая, культурная и социально-политическая общность в рамках государственного образования может и должна сочетаться с культурным (этнокультурным) многообразием, культурной сложностью гражданской нации. Это подтверждает как российский, так и зарубежный опыт. Практически все современные нации поликультурны (или в отечественной терминологии полиэтничны). Культурная сложность современного мира еще более возрастает под влиянием миграционных процессов и притока новых жителей. В этом можно видеть положительность явления. Нельзя не согласиться с тем, что «культурная гомогенность означала бы социальную энтропию, т.е. культурную смерть человечества»⁶.

Зарубежные системы образования в ракурсе проблем идентичности

Несмотря на, казалось бы, очевидную пользу современных инноваций в образовании возникает множество вопросов, касающихся реальной повседневности воспитания подрастающего поколения. Например, как найти баланс между стремлением ребенка к изучению традиций и языка своих предков и практической необходимостью постижения им доминирующей в обществе культуры, важной в социальной практике? Каково воздействие сегодняшней практики мультикультурного (или поликультурного) образования и воспитания на динамику развития общества? Какие именно знания о многообразии человечества необходимы молодежи? Одним словом, чему и как учить?

Анализ зарубежного и российского педагогического 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 этнокультурному принципу. В другом – об образовании для всех, с обязательным включением в учебные программы знаний о единстве и многообразии человечества.

Соотношение диалектики общечеловеческих компонентов и их этнокультурных частных в обществе во многом зависит от государственной политики. Процессом сохранения традиций тоже в какой-то степени можно управлять. В любом обществе государство теми или иными способами задает тон отношениям между разнообразными субъектами общественной жизни. Это воздействие осуществляется, в том числе и через образовательную политику, через управление религией, наукой, искусством, через выработку и транслирование определенной идеологии с помощью средств коммуникации.

Образовательная политика предполагает отбор вполне определенных культурных ценностей для их распространения по существующим или создаваемым каналам. И это – то общее, что свойственно политике всех государств во все исторические эпохи. Но между образовательными политиками различных государств можно обнаружить и некоторые принципиальные различия. Она может быть ориентирована на гегемонию одной культуры и языка, или на максимальное удовлетворение культурных потребностей как можно большего числа субкультур, может быть ориентирована на модернизацию или, наоборот, на консервацию традиций. На практике все общественные системы используют комбинации из описанных видов.

Россия не одинока в поисках своей идентичности. В начале XXI в. население многих государств мира озабочено этой проблемой. В Германии сомнение в единой идентичности ее граждан (после объединения ГДР и ФРГ) шло параллельно с обсуждением ее места в Европейском сообществе. В Японии решали вопрос: делает ли их место и культура Азией, или богатства и современность – Западом. В США, где гордятся своим плюрализмом, тем не менее, обсуждались проблемы доминантности национальной (имеется ввиду гражданской) идентичности⁷. Подливают масла в огонь и многочисленные миграционные процессы последних десятилетий.

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 тен-

денция 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 и в Восточной Азии: в Китае, Японии, Корее и Тайване⁸.

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»⁹.

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, ло-

кальном 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»¹⁰.

«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 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 не только будут знать о других странах, но также будут 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) Ясмин Нухоглу 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 индивидов¹¹. 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 Европе¹².

То, что «космополитическое» многообразие имеет определенные границы, наглядно демонстрирует миграционная политика в Европе. А ведь сфера образования и миграционная политика – две политические области, которые напрямую

связаны с проблемами идентичности. И так, 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 натурализации являются наличие трудового контракта и сдача теста на гражданство. Но при этом, по мнению европейского эксперта, 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 сообщества¹³.

Например, в Швеции за основу интеграции иммигрантов берется также необходимость соблюдения норм и законов шведского общества, т.е. юридическая, а не культурологическая сторона вопроса¹⁴. Что касается культурных отличий и их влияния на сферу образования, то в качестве примера можно привести подходы Швеции к обучению детей, исповедующих ислам. В 90-е гг. XX в. 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, на уроках гимнастики и в школьных душевых им 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.¹⁵ 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 деятельность¹⁶.

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 идентичности 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 страны¹⁷.

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), также как на определенном языке на территории кантона ведутся 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, занимающийся развитием научных исследований, а также все, что касается спортивного и профессионального образования.

В Швейцарии работают школы, которые дают как 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 обучения. 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, бесплатно¹⁸.

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 т.ч. 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 англоавстралийцами и остальными субкультурами (аборигены, новые иммигранты из Азии). Эти страны накопили значительный идейный и практический опыт мультикультурного образования и его нельзя не учитывать при выработке отечественной образовательной политики.

Отметим законодательную базу и важнейшие этапы становления мультикультурного образования в каждой из трех стран¹⁹. 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 проведён 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 белыми²⁰.)

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 путем 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 1980–90 гг. в Австралии был принят ряд важных докладов и программ. Базовым документом, определяющим государственную мультикультурную политику, являлся 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 политики²¹.

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 др.²²

Несмотря на то, что имеется много признаков для дифференциации этих понятий, в педагогике довольно часто встречается отождествление этих терминов. 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 Джеймса Бэнкса, заключается в предоставлении равных возможностей для всех, включая учащихся разных этнических, расовых и социальных групп²³.

Политика мультикультурализма в разных ее вариантах в 1970–80-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 на передний план вышла риторика интеграции. Эксперты высказывали мнение о противоречивом характере мультикультурализма и о необходимости его дополнения политикой формирования общегражданской идентичности²⁴. И все же в странах либеральной демократии

растет понимание того обстоятельства, что прежний идеал нации как культурно гомогенного общества нереализуем.

Культурно-исторические традиции России и образование

Для России с ее поликультурным и многоэтническим населением задача учета культурно-исторических традиций в образовательном процессе не нова²⁵. Хотя доктрина мультикультурализма (под которым обычно понимают пафос стремления к равноправию различных культур, а также модель их равноправного существования в противовес модели гегемонии одной культуры²⁶ и термин «поликультурное образование» пришли к нам из стран Запада, нет оснований рассматривать эти концепты как продукт интеллектуального импорта. «Многонациональность» и «дружба народов» советского времени, по сути, идентичны идее мультикультурализма²⁷.

В российском контексте данной образовательной стратегии соответствует модель национальной школы, школы с нерусским языком обучения или с этнокультурным компонентом образования. Концепция поликультурного образования во многом конструируется на базе существующих систем национальных школ открытого типа. Отметим вместе с тем, что идея поликультурного образования и идея национального образования близки между собой, но вместе с тем существенно различаются. Проблема поликультурного образования сначала сводилась педагогами к проблеме национальной школы, затем к проблеме многонациональной школы в полиэтничной среде. При более глубоком подходе выяснилась многогранность и сложность задач образования в многоэтнических регионах.

После создания новой России, двадцатилетия политических и социально-экономических реформ перемены в сфере образования оказались радикальными. Одной из основополагающих стратегий его развития стала проблема многопланового учета «этнического измерения» российского социума. В новой образовательной политике важным фактором обозначилась идея поликультурности и поликонфессиональности социального пространства. Возродились школы с преподаванием на разных языках. В то же время все более настойчиво утверждается мысль о стратегической важности повышения этнокультурологической компетентности населения, целесообразности разработки программ и курсов, способствующих воспитанию культуры межэтнического общения, ознакомлению детей, молодежи, населения с традициями своего и других народов.

В российском контексте поликультурное образование варьируется в регионах компактного проживания представителей тех или иных этнических групп, в

городах со смешанным составом населения и применительно к зарубежным мигрантам.

Понятие поликультурного образования в последнее время все активнее внедряется в России. По словам известного современного педагога Е.В. Бондаревской, характер взаимосвязи общечеловеческого, национального и интернационального компонентов культуры в содержании образования находит отражение в термине поликультурное образование²⁸.

Международная энциклопедия образования определяет поликультурное образование как составную часть общего образования, способствующую усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов, воспитанию в духе уважения инокультурных систем²⁹.

В Педагогическом словаре, изданном в России в 2000 г., термин поликультуризм в образовании объясняется, как «построение образования на принципе культурного плюрализма, признании равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. Поликультуризм в образовании помогает обратить разнообразие общества в полезный фактор его развития, обеспечивает более быструю адаптацию человека к меняющимся условиям существования, помогает ему сформировать более многогранную картину мира»³⁰.

Проблемы поликультурного образования с конца 90-х гг. прошлого века не раз становились по инициативе Министерства образования и науки РФ предметом дискуссий отечественных педагогов. Этому было посвящено несколько всероссийских конференций и научно-методических семинаров в Пятигорске (1997, 2002 г.), Нальчике (2002 г.) и других городах. В 2003 г. обсуждение темы продолжилось вновь на форуме в Пятигорске под названием «Традиционная культура как действенное средство патриотического воспитания, формирования культуры межнациональных отношений и согласия в студенческой среде».

В 1999 г. была разработана и опубликована Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России (авторы – профессор ПГЛУ В.В. Макеев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова). 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 Ю.С. Давыдов и проф. Л.Л. Супрунова)³¹.

Технологии поликультурного образования

Научными разработками технологии поликультурного образования занимаются ученые, как за рубежом, так и у нас в стране.

Мультикультурное образование, каким оно видится американским ученым, 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) направлены на развитие культурной и расовой толерантности³².

Перечисленные выше подходы не чужды и для российской педагогики. У нас в стране усилиями педагогов к настоящему времени также разработаны технологии поликультурного обучения. 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, лично ориентированных, особую значимость имеют такие методы и приемы, как активное слушание (уточняющие вопросы, актуализация проблемы, сопереживание), рефлексия, положительное подкрепление, создание си-

туации успеха, метод диалога, способы и приемы 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 родные язык и культуру или культуру другого народа, различные формы интерактивных и проблемно-поисковых образовательных технологий³³.

Давно уже получили признание такие формы досуговой деятельности, как клубы интернациональной дружбы, фестивали культуры, дни дружбы, вечера, посвященные выдающимся представителям культуры и т.д.

Российская культурная среда: единство и многообразие

Этнокультурное пространство нашей страны отличается тем, что Россия также как и СССР, сложилась как государство полиэтничное и многокультурное. Этническое «небольшинство» – это, прежде всего народы, живущие на «своей» территории, даже если они проживают на ней совместно с другими этническими общностями (народами). При этом субъекты РФ выделяются как по этническому принципу (республики), так и по региональному (регионы). Тем самым, несмотря на конституционно закрепленный принцип равенства всех народов, отдельные их представители в зависимости от территории проживания с точки зрения этнокультурной самореализации оказываются не в одинаковом положении: будучи равноправными гражданами государства, они могут жить в инокультурном окружении, могут быть на положении «титulyного» этноса в своей республике, но являться малочисленной группой в масштабах всей страны. Возможно множество вариантов интенсивности межкультурного взаимодействия для отдельной личности.

При этом в нашей стране практически нет регионов с моноэтническим составом населения. Нельзя не согласиться с академиком В.А. Тишковым, что мультикультурны не только общества, но и его члены³⁴. За долгие годы существования в едином государственном и этнокультурном пространстве у жителей страны выработалась общность многих черт характера и поведения. В поликультурной среде, каковой является Россия, с раннего детства люди постепенно на практике открывают для себя сходства и различия с другими. Но восприятие и трактовка поликультурного общества как мозаики, составленной из механически расположенных рядом друг с другом групп и сообществ, различных языков, культур, этнических и религиозных принадлежностей, ошибочна. Подобная концепция страдает статичностью в понимании культуры: она не учитывает как

взаимодействие индивидов, так и последствия их контактов. Живя вместе, представители разных народов все больше становятся похожими друг на друга. И порой продуктивнее не абсолютизировать культурные различия, а двигаться в направлении признания схожести многих черт повседневной жизни (или их отличий отнюдь не на этнической основе).

Верна мысль, что жители России имеют гораздо больше общих историко-культурных ценностей и общественно-политических установок, чем различий на основе этнического и религиозного разнообразия. Стимулом позитивного взаимодействия людей является осознание, прежде всего того, что их многое объединяет: работа, жилищные условия, территориальная общность (дом, квартал, город, регион), исторический момент (современность), официально принятый в стране язык или языки. И лишь на втором месте по значимости стоят качества, разделяющие индивидов (идеология, история и т.д.)³⁵.

Не случайно, и граждане постсоветских государств выбирают сегодня местом своего пребывания или жительства Россию. Даже с наступлением парада суверенитетов стран СНГ на всей территории бывшего СССР сохраняется чувство причастности к вчерашнему былому братству, поэтому нынешняя молодежь соседних с нами стран ищет шанс на выживание именно в России. Многие в поведении и образе жизни позволят еще долго безошибочно узнавать в толпе жителя постсоветского пространства. Россия – это страна с доминирующей русскоязычной культурой, русским языком владеют практически все жители нашей страны. Представители нерусских национальностей, как правило, двуязычны (либо владеют русским языком лучше, чем своим). Во многих регионах обучение детей разных национальностей ведется на русском языке (во всяком случае, по всей стране русский язык является обязательным школьным предметом). На русском языке может говорить значительная часть населения всех государств на постсоветском пространстве.

Важно учесть то, что культурные универсалии не являются застывшими сущностями. Они – живые организмы, наделенные способностью к адаптации и обновлению. Новая ситуация в российском социуме требует новых подходов. Актуальным становится и обучение жизни в поликультурной среде. Направленные на это методики стали в последние годы активно разрабатываться у нас в стране с опорой на мировой и отечественный опыт³⁶.

Этапы становления поликультурного образования в России

Россия как многоэтническое и поликультурное государство имеет давние традиции образования на разных языках народов России. Организацию школьной

системы в многонациональном государстве, определение задач школы не только как института просвещения, но и как инструмента языковой и духовной интеграции народов, общество ставило еще в 60-е гг. XVIII в. В середине XIX в. государством был принят документ, регламентирующий вопросы обучения инородцев – «Правила о мерах к образованию населяющих Россию инородцев», а в 1913 г. разработаны «Правила о начальных училищах для инородцев»³⁷.

В Москве уже в XVIII в. в особых поселениях – слободах существовали татарские, немецкие, литовские, польские школы. В 1815 г. московскими купцами-армянами был создан Лазаревский институт восточных языков. В пореформенное время (1861 г.) среди новых типов учебных заведений в Москве появляются первые конфессиональные школы (Лютеранская школа Св.Петра и Павла). По данным 1913 г., число конфессиональных школ для детей иноязычного населения значительно возросло. В Москве функционировали немецкое Александровское евангелическое училище, женское французское училище при церкви Св. Людовика, женское и мужское училища при польской римско-католической церкви, частное училище Шнеерзона на Маросейке для детей евреев и несколько других учебных заведений с обучением на нерусском языке³⁸.

Одним из первых законодательных актов советской власти стал также документ, отражающий многонациональный состав нового государства – Декларация прав народов России, провозгласившая, в частности, право получать образование на родном языке. В этот период начали готовить национальные педагогические кадры, писать учебники на национальных языках, разрабатывать алфавиты для народов, не имевших своих письменностей³⁹. В этот период возникло понятие *национальная школа*. Количество национальных школ в 20-е гг. XX в. увеличилось по всей стране. Появились армянские, татарские, латышские, немецкие и еврейские школы, стали открываться национальные клубы, театры, общества и землячества.

Наивысший расцвет образования на родных языках приходился на 1934 г., когда обучение велось на 104 языках. В 1939–40 гг. был взят курс на процесс русификации, в связи с чем в 1938 г. Совнарком СССР принял Декрет «Об обязательном обучении русскому языку в школах национальных республик и областей». Он был направлен на двуязычное образование. В 1938 г. русский язык стал обязательным предметом во всех школах страны. Постепенно происходил отказ от принципа «школа на родном языке» и переход основной части национальных школ на русский язык обучения. После 40-х гг. XX в. в начальных классах национальных школ преподавание шло на родном языке, в средних – на двуязычной основе, в старших – на русском языке.

Были введены (1952) новые учебные планы со значительным увеличением часов на изучение русского языка. Реальным поворотом к утрате двуязычия и переходу обучения на русский язык стал закон «Об образовании» 1959 г., в котором содержалось положение о добровольном выборе родителями языка обучения их детей. Это привело к тому, что русский язык как язык обучения стал доминировать. В 1960-е гг. основным типом национальной школы в РСФСР становится школа с русским языком обучения и с преподаванием родного языка и литературы в качестве учебных предметов. К концу 70-х гг. образование можно было получить лишь на 14 языках народов СССР, а число языков, изучавшихся в школах, снизилось до 44⁴⁰.

Степень использования родных языков в качестве языков обучения была неодинакова. В 1988 г. в школах республик Башкирии и Татарстана обучение на родном языке осуществлялось с 1 по 10 классы, в школах республик Якутии и Тувы с 1 по 7–8 классы, а в школах, функционирующих в Чувашии, Мордовии, Марий Эл, Удмуртии, Алтае, Хакассии, Коми, Дагестане с 1 по 3–4 классы. Родные языки: адыгейский, бурятский, кабардинский, балкарский, осетинский, черкесский, ингушский, калмыцкий и языки ряда коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока преподавались в школе в качестве предмета с 1 класса⁴¹.

К середине 80-х гг. национальная школа практически растворилась в общеобразовательном пространстве. К чему это привело, говорят следующие цифры. В 1989 г. в СССР среди украинцев и белорусов русский язык как родной использовали 20,6% (в РСФСР – 58,9%), как второй – 55,9% (37,5%), в совокупности – 76,5% (96,4%). В неславянском населении СССР русским как родным владели 8,8% (в РСФСР – 19,5%), как вторым – 44,5% (66,5%), в совокупности – 53,3% (86,0%)⁴².

И тем не менее, несмотря на целенаправленные и масштабные усилия по интеграции языкового пространства, которые внедряло государство через школу в 60–80-е гг. XX в., в целом следует констатировать, по-видимому, фактическую остановку в 80-е гг. процесса расширения зоны русского языка и культуры в ряде союзных республик. Это имело глубинные основания в реальных этносоциальных, этноязыковых и этнокультурных процессах, определявших формирование и развитие идентичности.

Подходы к содержанию образования в новой России

Замечу, что в советский период истории нашей страны государство спонсировало этнические идентичности через правовые нормы и государственные

институты и в то же время декларировало идею сближения народов, выравнивания их экономического и культурного развития. Все это находило отражение и в образовательной политике. В новой России, судя по принятым в конце XX – начале XXI в. документам – законам «О национально-культурной автономии», «О коренных малочисленных народах», Концепции государственной национальной политики и др. – этническая политика в значительной степени стала определяться как политика мультикультурализма. После распада СССР заложенные в Конституции 1993 г. концепт «многонационального народа», принципы равенства представителей российских национальностей и поддержка культур были в центре строительства государства. Поддержка полиэтничности проводилась в России в том числе и в образовательной политике.

В то же время все больше поклонников находит стратегическая позиция о значимости роли гражданской нации – россиян, о единстве российского народа в его многообразии. Мы придерживаемся точки зрения, что наличие гражданской (государственной) идентичности у человека не исключает существование у него этнической идентичности. Но есть и другая точка зрения (особенно в республиках), согласно которой гражданская идентичность формируется в ущерб этнической. Так, озабоченность у одного из татарских педагогов вызывает тот факт, что «развиваемая сегодня концепция исторического образования основывается на господстве государственной идентичности над этническими идентичностями, с их последующим поглощением»⁴³. Как тема идентичности коррелирует с образовательной политикой в России?

Важнейшим инновационным моментом последнего десятилетия XX в. стала вариативность развития педагогических систем и содержания образования. Принятый 10.07.1992 г. Федеральный Закон РФ №3266-1 «Об образовании» в качестве приоритетных принципов государственной политики в области образования провозгласил сочетание единства федерального культурного и образовательного пространства и защиты системой образования национальных культур и региональных культурных традиций в условиях многонационального государства. В результате реформы была введена модель содержания образования, состоящая из трех компонентов – федерального, национально-регионального и школьного⁴⁴. Школы с нерусским языком преподавания у нас в стране традиционно носили название «национальная школа». Закон РФ 1992 г. «Об образовании» заменил это понятие. В подзаконных актах Министерства образования Российской Федерации такие школы стали обозначаться как школы с родным (нерусским) и русским (неродным) языками обучения.

Сходные цели и задачи сформулированы и в утвержденной 04.10.2000 г. Постановлением Правительства РФ № 751 Национальной доктрине образова-

ния в Российской Федерации: «Государство в сфере образования обязано обеспечить ... гармонизацию национальных и этнокультурных отношений; сохранение и поддержку этнической самобытности народов России, гуманистических традиций их культур; сохранение языков и культур малых народов Российской Федерации»⁴⁵.

Регионы получили возможность моделировать образовательную систему в соответствии со своими территориальными и этническими интересами. Первые, как правило, преобладали в субъектах, имеющих территориальную основу, вторые – в республиках, выделенных по этническому принципу. Поклонники регионализации основной целью образовательного процесса считали формирование человека – носителя традиций и обычаев своего народа, владеющего в совершенстве «родным» языком. В тот период данная модель соответствовала государственной политике на децентрализацию управления регионами и их суверенизацию. Однако время показало, что предложенная схема стала приводить к определенному противоречию между локальными, в том числе этническими и надэтническими, и общегосударственными потребностями единого культурного пространства.

Согласно Концепции национальной образовательной политики Российской Федерации, принятой в августе 2006 г. к приоритетам политики в области образования принадлежат – удовлетворение этнокультурных и языковых образовательных потребностей народов России в сопряжении с сохранением единства федерального культурного, образовательного и духовного пространства, консолидация многонационального народа России в единую политическую нацию, формирование в корреляции с этнической самоидентификацией общероссийского гражданского сознания, обеспечение качественного образования детей, обучающихся на языках народов России⁴⁶.

Язык обучения – возможность, гарантируемая Конституцией РФ

На формирование идентичности оказывают влияние разные учебные предметы, прежде всего гуманитарной направленности, – язык, литература, история, география, религиоведение, история родного края, обществознание. Мы в первую очередь остановимся на проблеме языка преподавания. Тем более, что вопрос о выборе языка школьного обучения для России в настоящее время является одним из принципиальных. Жизнь языка во многом зависит от языковой политики государства. О ее стратегической важности свидетельствует тот факт, что языковая политика всегда была и остается полем политических дебатов. Так было и в царской, и в советской, и в постсоветской России.

Для России вопрос знания языков исключительно важен и актуален. Масштаб языкового многообразия России беспрецедентен. Для сравнения – в Европе насчитывается около 50 языков меньшинств, в России, согласно Всероссийской переписи населения (2010) – в три раза больше – 154. При этом русским языком, обладающим статусом государственного на всей территории страны, владеет 98,2% населения. Кроме того, 23% владеет еще 38 языками. Остальные 114 языков распространены лишь среди 1% населения⁴⁷. Таким образом наблюдается, с одной стороны, – языковое единство в России и языковое доминирование русского языка, с другой – большое языковое и культурное разнообразие.

Среди языков есть такие, которыми владеют миллионы человек, но есть и те, которыми владеют только тысячи, сотни или даже десятки человек. Закономерно, что наиболее распространены те языки, которыми пользуются самые многочисленные в стране национальности. Большинство языков массового владения обладает статусом республиканских государственных языков в пределах отдельных субъектов РФ. Больше всего в России людей, говорящих на татарском (5,3 млн. – 3,7% населения) и башкирском (1,4 млн. – 1%) языках. Украинском языком владеет 1,3% жителей России. Далее следуют чеченский (0,9%), чувашский (0,9%), армянский (0,6%), аварский (0,5%) языки. Якутский язык знает 0,3% населения России⁴⁸.

Вслед за ст. 43 Конституции РФ ст. 6 «Язык (языки) обучения» упомянутого выше закона №3266-1 «Об образовании» от 10 июля 1992 г. утверждает, что «граждане Российской Федерации имеют право на получение основного общего образования на родном языке, а также на выбор языка обучения в рамках возможностей, предоставляемых системой образования». При этом изучение государственного русского языка является обязательным и регламентируется государственными образовательными стандартами⁴⁹.

В начале 90-х гг. обучение на разных языках стало возрождаться во всех субъектах Российской Федерации. В 90-е гг. XX столетия в посткоммунистических странах повсеместно наблюдалась активизация этнического самосознания, что сопровождалось формированием организаций и движений, в том числе и тех, которые заботились о путях этнокультурного развития, о сохранении своих языков и культур. Для образовательной политики идея поликультурного и поликонфессионального социального пространства стала в эти годы одной из базовых. Вместе с тем, концепции и подходы к многогранности образования в этот период, как отмечено выше, не оставались неизменными.

Востребованность системы «национального» образования оказалась достаточно высокой. По данным Центра национальных проблем образования Федерального института развития образования (ЦНПО ФИРО) Минобрнауки России,

количество языков, функционирующих в общеобразовательных учреждениях в качестве языков изучения и обучения, в 1989 г. составляло 55. Сегодня в системе государственного образования работает около 9 тыс. «национальных» школ, изучается уже 89 языков народов России⁵⁰. Из них на 39 языках ведется обучение. В старших классах школы языками обучения являются алтайский, башкирский, бурятский, марийский (луговой), татарский, удмуртский, чувашский, эвенкийский, юкагирский, якутский и др. Изучаются такие языки, как азербайджанский, армянский, грузинский, казахский и др.

В качестве учебного предмета в школах Российской Федерации изучается еще 50 языков. При этом предмет «родной язык» преподается в основном на всех ступенях общеобразовательных школ (с 1 по 11 классы).

В системе общего образования в качестве государственного языка республики изучаются следующие: башкирский, татарский, коми, чувашский, саха. В практически моноэтнических республиках, таких как Ингушетия, Чечня, Тува можно считать, что изучение родного языка осуществляется в статусе государственного. Характер двуязычия в республиках, безусловно, определяет и степень бикультурности среды.

Теперь ученик, который изучал в школе родной язык и родную литературу, может сдавать их в рамках ЕГЭ как предмет по выбору. При этом экзамен по русскому языку как государственному языку России остается обязательным для всех.

Необходимо отметить тенденцию, пусть незначительного, но все же увеличения в местах компактного проживания этнических меньшинств национальных государственных школ, где родной язык является языком обучения или предметом изучения. Так, на территории России действуют: 47 армянских школ, 85 – казахских, 66 – азербайджанских, 19 – туркменских и др. Например, в Республике Татарстан функционируют 56 чувашских, 18 удмуртских и 9 марийских дошкольных учебных заведений. Работают 140 чувашских, чувашско-русских, чувашско-татарских школ, где изучают родной язык более 83 тыс. чувашских детей⁵¹.

Правда, если исходить из востребованности, то языки народов нашей страны по-прежнему находятся не в одинаковом положении. В наиболее выгодном положении – русский, татарский, башкирский, якутский языки. На них ведется весь цикл образования. Но, например, несмотря на то, что в России более 4 млн. украинцев, попытки вести преподавание на украинском языке особого успеха не возымели. Российские украинские школы, благодаря энтузиастам, работают в основном в Башкирии, где их – 7, там же работают три белорусские школы.

Где в России больше всего школ с родным языком? В Татарстане, Башкортостане, Якутии, Тыве. Кстати, в Тыве в 80% школ обучение ведется на тувинском языке, а в Татарстане – в 53%. Число школ, где идет преподавание на родном языке, постоянно растет, и в основном за счет роста таких школ в городах. В начале 90-х гг. их было в среднем по России около 13%, сейчас – 45%⁵².

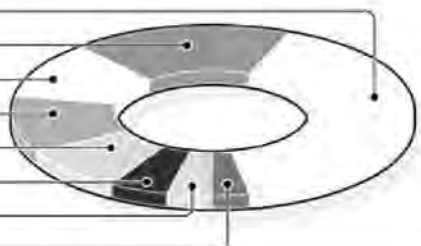
За последние годы в некоторых регионах России сеть общеобразовательных учреждений с обучением на родном языке значительно расширилась. Так, в общей сети образовательных учреждений Республики Саха (Якутия) школы с родным языком обучения составляют более 40%, Республики Башкортостан – 45%, Республики Татарстан – 60%, а Республики Тыва – 80%. Соответственно увеличивается и количество детей изучающих свой родной язык. В Республике Татарстан, например, доля детей, обучающихся на родном языке, увеличилась с 12% в 1991 г. до 50% в 2006 г., в Республике Башкортостан – до 40%⁵³.

В Дагестане зафиксировано 32 языка. Как там преподаются родные языки? Специфика в том, что представители разных этнических групп проживают компактно, за исключением крупных городов. Поэтому в одной школе нет детей, говорящих на всех 32 языках. Преподавание в школах ведется на 14 языках, в начальных классах – на родном, в средних и старших обучение идет на русском. В Дагестане ряд языков не имеет письменности, например, андийский. Дети, которые говорят на этом языке, идут в школу, где обучение ведется на аварском письменном языке. Учитель обычно знает оба языка и использует сравнительно-сопоставительный анализ⁵⁴.

Число национальных школ, где обучение идет на родном языке

% (восемь самых распространенных)

Татарские	41.5
Башкирские	17.5
Чувашские	11
Аварские	11
Якутские	8.5
Марийские	5
Даргинские	3.5
Тывинские	3



Источник: «Вестник образования», №2, 2008 г.

Министерство образования РФ
Институт образования

Этнокультурное образование

Как правило, школы с родным (нерусским) языком обучения ориентированы на обучение детей разных национальностей, в первую очередь – в регионах их компактного проживания. После распада Советского Союза для России был характерен активный поиск путей становления гражданского общества. В 90-е гг. XX столетия в посткоммунистических странах повсеместно наблюдалась активизация этнического самосознания, что сопровождалось формированием организаций и движений, в том числе и тех, которые заботились о путях этнокультурного развития, о сохранении своих языков и культур.

Принятый в 1996 г. Закон РФ «О национально-культурной автономии» поощрил создание общественными объединениями негосударственных дошкольных, общеобразовательных и профессиональных учреждений образования с обучением на национальном (родном) языке. В законе отмечено, что национально-культурные автономии вправе вносить в федеральные и местные органы исполнительной власти предложения о создании классов и учебных групп с обучением на национальном (родном) языке в государственных образовательных учреждениях или отдельных государственных, муниципальных образовательных учреждениях с обучением на русском языке и углубленным изучением национального (родного) языка, национальной истории и культуры⁵⁵.

Тогда школы с преподаванием на разных языках стали создаваться не только в регионах компактного проживания тех или иных народов, но и в условиях иноэтничного окружения. Например, в Оренбургской области родной язык как предмет изучается в 146 школах. А с учетом факультативов и кружков этнокультурный компонент образования используют более 200 школ, в том числе с татарским языком – более 90, казахским – 55, башкирским – 47, мордовским – 17, чувашским – 6. Количество детей, охваченных всеми видами обучения, составляет более 14 тыс.

Интересен в этом отношении опыт Москвы. Этнокультурная ситуация, сложившаяся к концу 80-х гг. XX в. в России и в Москве, в частности, привела к тому, что в городе стали создаваться школы с обучением детей на разных языках, с включением в программу предметов по истории и культуре того или иного народа. Первые такого рода учебные заведения были созданы для детей-мигрантов. В 1988–89 гг. в Москву на реабилитацию прибывали группы молодежи из Армении, которые пострадали от землетрясения. Для них в реабилитационном центре Республиканской детской клинической больницы в 1988 г. при поддержке правительства Москвы была открыта воскресная школа. Затем был создан детский сад для грузинских малышей. В 1989 г. детский сад был преобразован в школу

(учебно-воспитательный комплекс № 1680) с грузинским компонентом образования, а воскресная школа – в учебно-воспитательный комплекс с поликультурным компонентом образования (№1650). В этой школе зародились и позднее начали самостоятельную жизнь учебные заведения с грузинским, армянским, корейским, татарским компонентом, культурно-образовательные центры дагестанский, польский, украинский, цыганский. Таким образом, с конца 1980 гг. в Москве стала складываться особая этнокультурная подсистема образования в условиях многоэтнического города. В этот период темпы роста числа таких школ был очень высоким. К 1998 г. их в мегаполисе насчитывалось уже 47⁵⁶.

В соответствии с программой «Столичное образование-1», принятой в 1994 г., были разработаны Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным компонентом образования и Программа развития этнокультурного образования на 1994–1998 г. Главная задача сферы этнокультурного образования в то время столичным властям и педагогам виделась в потребности «выстроить такую образовательную подсистему, которая с максимально возможной полнотой в реальном масштабе времени начала бы удовлетворять самые насущные этнокультурные и этнообразовательные потребности жителей столицы»⁵⁷. В 1997 г. были утверждены Положение об общеобразовательной школе с этнокультурным (национальным) компонентом образования и Положение о дошкольном образовательном учреждении с этнокультурным (национальным) компонентом образования. Программа развития этнокультурного образования в Москве на 1998–2000 г. вошла составной частью в программу «Столичное образование-2». В соответствии с ней в Москве было открыто еще 15 учреждений этнокультурного образования, в том числе несколько школ и детских садов с русским этнокомпонентом.

Принятый в 2004 г. закон «Об общем образовании в г. Москве» утвердил принципы создания и функционирования государственных образовательных учреждений с этнокультурным компонентом образования. Согласно этому закону, такие школы – один из видов «государственных образовательных учреждений, реализующих общеобразовательные программы»⁵⁸.

В Москве сегодня Программы этнокультурного компонента осуществляют более 70 образовательных структур. 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. 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. То есть, по крайней мере, часть учреждений с этнокомпонентом можно отнести к числу нерядовых и престижных образовательных центров.

От этнокультурного к поликультурному образованию

Согласно концепции этнокультурного образования, созданной в первой половине 1990-х гг., его содержание должно было решать три взаимосвязанных задачи: обеспечить личности возможности самоидентифицироваться как представителю той или иной этнической культуры и традиции; создать условия для включения личности в общероссийский и общерегиональный стандарт образования; обеспечить интегрированность личности в современную мировую цивилизацию⁵⁹.

С проблемой соотношения этих трех составляющих тесно связана проблема целей и задач образования, в том числе его этнокультурного компонента. Вводя этнокультурный компонент, мы можем преследовать различные цели: интеграцию представителей различных этнических и конфессиональных групп в единое общество гражданского типа, основанное на признании культурного плюрализма, или решать задачу автономизации этнокультурных и этноконфессиональных общностей, превращения их в культурные анклавы. Промежуточное положение занимает тип этнокультурного образования, целью которого является культурное обособление меньшинства по отношению к большинству в сфере языка общения, семейных традиций и т.д.⁶⁰

Как показывает контент-анализ содержания школьных программ, их направленность, в том числе в части этнокультурологической составляющей, во

многим зависит от типа учебного заведения и преподаваемых там предметов. Например, по данным доцента Пензенского госуниверситета О.В.Черновой, проводившей свое исследование до упразднения национально-регионального компонента в школьном образовании, в общеобразовательной школе («обычной») дополнительные курсы и факультативы нацелены преимущественно на углубленное изучение стандартных учебных программ. В лингвистической гимназии, где основательно изучаются западноевропейские языки, а также культуры народов этих стран, программы культурологического цикла составляют 80%. При этом обширные знания о зарубежной культуре наряду с недостаточными знаниями о своей, по мнению автора, способствуют формированию «комплекса неполноценности» в отношении своей страны и культуры. В школе, работающей по программе «Русская школа», культурологические программы нацелены на четкое осознание учащимися своей этнокультурной идентичности, принадлежности к российской цивилизации, включающей много народов⁶¹.

На определенном историческом этапе школы с этнокомпонентом оказались востребованными, это – социальный заказ жителей страны. 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. Наряду с этим, важная и достаточно новая проблема для российских школ – адаптация мигрантов. И именно их изоляция в условиях раздельного обучения может повлиять на дальнейшую социализацию ребенка. В ряде российских школ ведется серьезная работа по преодолению недавно приехавшими детьми адаптационного порога. В то же время пришло время принимать меры, препятствующие созданию в недалеком будущем этнокультурных и этноконфессиональных анклавов в столице.

Интеграционные процессы современности, миграционные и социальные особенности страны 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, стимулирующих приток трудовых ми-

грантов; 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...»⁶².

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 меньшинств⁶³. 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 столицы⁶⁴.

В соответствии с новой Концепцией дальнейшего развития этнокультурного (поликультурного) образования в Москве, «цель этнокультурного образования в современных условиях – воспитание российской и московской идентичности, гражданственности 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»⁶⁵.

Усложнение культурного многообразия России и образование

В последнее десятилетие культурное многообразие России стало еще более сложным, т.к. она стала страной, чрезвычайно привлекательной для мигрантов. Хотя контекст внешних миграций для России – достаточно новое явление, сегодня она вышла на второе место в мире по объемам иммиграции после США⁶⁶. Актуальными стали проблемы социально-психологической и культурно-язы-

ковой адаптации детей зарубежных мигрантов и для школьного образования, их острота нарастает 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. По исследованиям Центра миграционных исследований, именно дети мигрантов, выросшие в России, имеют гораздо больше шансов интегрироваться в российское общество, чем их приехавшие на работу родители. Более того, как правило, 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%⁶⁷.

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 году 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.⁶⁸ 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» зарубежья⁶⁹. Если в конце 80-х – в 90-е гг. наблюдался устойчивый приток мигрантов из стран закавказского региона (вынужденная миграция из Нагорного Карабаха, Абха-

зии), 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 частности, увеличилось число учащихся московских школ – детей выходцев из Молдовы, Латвии и Литвы (более чем в полтора раза), Казахстана и Туркменистана (в два раза), Узбекистана (в 3 раза), Кыргызстана и Вьетнама (в 5 раз). В основном, стабильна в последние годы численность детей из Азербайджана, Армении и Украины. Уменьшилось число детей зарубежных мигрантов из Беларуси, Грузии (Абхазии) и Таджикистана⁷⁰.

Сказывается и иное демографическое поведение новых жителей. За последние десять лет число детей, родившихся у некоренных москвичей, выросло почти в пять раз и их доля среди всех новорожденных Москвы увеличилась до 13,5%. В настоящее время в московских роддомах каждый седьмой ребенок рождается у женщин, не являющихся постоянными жительницами столицы. В СМИ приводятся данные о том, что уже сегодня каждый третий ребенок, родившийся в Москве, воспитывается в семье иногородних граждан⁷¹. Предполагается, что большинство из перечисленных категорий детей останутся жить в России, вольются в ее социум. Каким он будет, во многом зависит от образовательной и социальной политики, избранной теми людьми, в компетенции которых находится этот вопрос.

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. Важным компонентом при реализации проектов интеграции мигрантов является обучение детей-мигрантов русскому языку, поскольку знание языка является первым шагом к их успешной адаптации, позволяет контактировать не только внутри своей этнической общины, уменьшает чувство беспомощности и зависимости. Целями обучения, наряду с образовательной задачей, является включение детей мигрантов в новое для них социальное и культурное пространство, воспитание установок уважения к российским традициям, создания возможности реального участия этой части молодежи в жизни страны.

В соответствии с п. 3 ст. 62 действующей Конституции Российской Федерации иностранные граждане и лица без гражданства наделены в РФ правами и обязанностями наравне с гражданами Российской Федерации. 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, Федерального Закона «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» и Устава города Москвы, обучению в образовательных учреждениях подлежат все проживающие в Москве дети, в т.ч. 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 межнациональных 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»⁷².

Специальные программы по обучению детей мигрантов

Недостаточное владение русским языком является одной из проблем, с которой сталкиваются дети иммигрантов, прибывших из других государств, ранее входивших в состав СССР. 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. Анкетный опрос, проведенный в начале 2002 г. среди директоров московских школ, показал, что такие ученики есть в 68% школ.

Опыт других стран, принимающих мигрантов, показывает, что организация широкой сети бесплатного обучения государственному языку детей и взрослых способствует включению мигрантов в процесс социальной коммуникации, преодолению их групповой замкнутости. Поэтому одним из путей решения этой проблемы в России стали специальные программы обучения мигрантов русскому языку на базе средних школ с тем, чтобы они в дальнейшем имели возможность свободно обучаться в общеобразовательных школах.

С 2000 г. в московских школах ведется обучение по программе «Русский как иностранный». В одной из московских школ был организован подготови-

тельный класс для детей 6,5–8 лет, не говорящих по-русски. Первыми учениками его стали дети из семей беженцев и лиц, ищущих убежище, из Афганистана, Ирака и ряда африканских стран. Методическое сопровождение осуществляла кафедра международного образования Московского института открытого образования (создана в 1999 г. на базе Центра межнационального образования). Ею подготовлены учебные пособия и методические комплекты. 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 ЮНЕСКО⁷³.

С января 2003 г. участниками проекта было 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 столице⁷⁴. Открыто 243 группы по изучению русского языка как иностранного (РКИ) на базе 152 образовательных учреждений всех учебных округов. Используется также практика проведения летних лагерей русского языка и система дополнительного образования.

На протяжении пяти–шести лет в рамках международного проекта отработывались подходы к системной подготовке к 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 решать задачи как 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 г. в Москве в экспериментальном режиме начали работать 10 таких школ в разных округах в режиме полного дня. Продолжительность обучения – один год. Затем дети продолжают обучение в обычных школах по месту жительства⁷⁵. Сейчас в Москве 12 школ русского языка для нерусских детей. В 68 шко-

лах Москвы ведутся дополнительные занятия по обучению русскому языку. Переняли опыт Москвы и школы Санкт-Петербурга.

По данным Департамента образования г. Москвы, около 70% учащихся Школ русского языка – мальчики. Четверть контингента школ формируют дети мигрантов из дальнего зарубежья, остальные 75% – из стран СНГ и регионов Российской Федерации. Среди стран происхождения лидируют Азербайджан, Таджикистан, Афганистан, Киргизия и Узбекистан. 22% учащихся готовилось к обучению в первом классе общеобразовательной школы, еще 28% – к обучению в других классах начальной школы, остальные 50% проходили программу подготовки к 5–9 классам общеобразовательной школы⁷⁶.

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 страны наиболее эффективно решаются путем организации системного образовательного воздействия на детей и подростков, которым гораздо легче воспринять традиции и правила социальной жизни на новом месте, нежели старшему поколению мигрантов. Таким образом вслед за развитием сферы этнокультурного образования, отечественные педагоги приступили к созданию сети учреждений, осуществляющих комплексную языковую и социально-культурную адаптацию детей мигрантов⁷⁷.

Поликультурный подход к обучению молодых россиян

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 и развернувшаяся в обществе дискуссия по данному вопросу требуют комплексного подхода к организации работы как с семьями зарубежных мигрантов, так и с коренными жителями в целях повышения атмосферы толерантности и этнокультурной компетентности.

Педагогами обращается внимание на целый ряд учебных предметов. Среди них одно из первых мест принадлежит межкультурной коммуникации. Под межкультурной коммуникацией обычно понимают процесс непосредственного или опосредованного взаимодействия между выходцами из разных культурных сред. Временем рождения межкультурной коммуникации как научной дисциплины считается 1954 г., когда была опубликована книга Э. Холла и Д. Трагера «Culture as Communication» («Культура как коммуникация»), в которой авторы впервые

предложили для широкого употребления этот термин. Позднее основные положения и идеи межкультурной коммуникации были развиты Э. Холлом в известной работе «The Silent Language» (Немой язык. 1959), в которой автор показал тесную взаимосвязь между культурой и коммуникацией. Холл пришел к выводу о необходимости обучения культуре («если культура изучаема, то она может быть и преподаваема»). Тем самым Холл первым предложил сделать проблему межкультурной коммуникации не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной.

Впоследствии многие западные ученые предложили свои модели организации межкультурного обучения, среди которых наиболее известными являются концепции Д. Хупса и М. Беннета⁷⁸. Бестселлером, как в мире, так и в России стал учебник по кросс-культурной психологии (он недавно переведен на русский язык), написанный авторским коллективом под руководством канадского ученого Дж. Берри⁷⁹.

В отечественной науке и системе образования инициаторами изучения межкультурной коммуникации стали преподаватели иностранных языков. Учебные программы лингвистических ВУЗов стали дополняться дисциплиной, призванной знакомить учащихся со спецификой межкультурного общения, прививать практические навыки межкультурной коммуникации. Особо отмечу книгу профессора МГУ С.Г. Тер-Минасовой «Язык и межкультурная коммуникация»⁸⁰, учебные пособия по этому предмету с ориентацией на студентов-филологов изданы в Воронеже. Опубликован и учебник для ВУЗов «Основы межкультурной коммуникации»⁸¹.

Вероятно, было бы полезно расширить круг лиц, которым преподаются знания о межкультурной коммуникации. Начинать обучение навыкам межкультурного общения необходимо уже в детском возрасте. Впрочем, о параметрах обучения межкультурной коммуникации в средней школе уже задумываются педагоги⁸². На учителей и учащихся средних школ рассчитано пособие М.Ю. Мартыновой «Мир традиций и межкультурное общение»⁸³. На наш взгляд, самым важным фактором успешности межкультурного общения является межкультурная или поликультурная коммуникативная компетентность контактирующих личностей, с тем, чтобы всяческое сравнение чужой культуры со своей основывалось на знаниях, а не на эмоциях.

Актуальность подготовки молодежи к жизни и деятельности в многоязычном и поликультурном обществе мало у кого сегодня вызывает сомнения. Чтобы лучше понять, насколько серьезное внимание уделяют российские педагоги развитию этнокультурной составляющей, приведу некоторые цифры. По данным недавнего опроса директоров московских школ, те или иные предметы

этнокультурного цикла изучаются в более чем половине учебных заведений (56% из присланных анкет). Отрицательно ответили 32% директора, без ответа вопрос оставили 12%. Попытки реализовать эту задачу ведутся как путем создания специализированных учебных заведений, так и в массовых общеобразовательных школах⁸⁴.

Идея поликультурного образования вводится в практику путем преподавания нескольких дисциплин. Все больше энтузиастов-педагогов выступает в поддержку преподавания этнологии не только специалистам, желающим связать свою судьбу с этой наукой, но и более широкой аудитории. По мнению многих педагогов, знания об истории формирования этнического состава населения региона, этнодемографической ситуации и других культурах народов мира способствуют складыванию хороших межэтнических отношений в молодежных коллективах. Как отмечал, например, заведующий кафедрой этнологии Башкирского государственного университета профессор Р.З. Янгузин, на примерах из истории этнокультурного взаимодействия студенты убеждаются во взаимообогащении культур, понимают, как те или иные культурные достижения становились частью их собственных традиций. Так, например, распространению земледелия башкиры обязаны пришлому русскому населению, опыт башкир по организации зимней тебеневки лошадей широко использовали русские крестьяне, взаимодействие башкир с переселенцами из Поволжья особенно ярко отразилось в женской одежде и украшениях⁸⁵.

Пока еще с трудом находит себе место в школьных программах такой предмет как этнология или народоведение. Введение этой дисциплины в общеобразовательный процесс находится в стадии эксперимента, она преподается, как правило, факультативно. Недооценка значимости народоведения вызывает сожаление. Его рассматривают, как предмет, апеллирующий к прошлому культурному наследию, а ведь в исследовательскую сферу этнологии входит и современное общество. И это как раз те знания, которые могут дать максимально много для полноценной социализации личности и воспитания у детей правильной стратегии поведения в сфере межнациональных отношений.

Отрадно, что коллектив педагогов разработал пособие по ознакомлению дошкольников и младших школьников с народами и культурами России «Я, ты, он, она – вместе целая страна» (руководитель творческого коллектива – зав. лаб. МИОО, к.пед.н. Е.А. Найденова). Вышел в свет подготовленный преподавателями кафедры этнологии исторического факультета МГУ под редакцией профессора В.В. Пименова учебник по народоведению для старших классов в двух томах⁸⁶.

Продолжая обзор учебных пособий по этнологии, отмечу, что в Санкт-Петербургском государственном университете доцентом В.С. Бузиным написан учебник, рассчитанный, как и московский, на двухлетний срок обучения в старших классах школы. Он содержит три части. Первая посвящена теории этнографической науки, вторая – народам Российской Федерации (при этом значительное внимание уделено культуре русского народа), третья – населению зарубежных стран, но материал в ней дается выборочно.

Назову также некоторые книги, которые могут быть использованы педагогами в качестве дополнительных пособий. Среди них изданные в виде брошюр и видеозаписей в Свободном гуманитарном университете циклы лекций по этнографии. В Санкт-Петербургском государственном педагогическом университете проф. Е.А. Окладниковой разработаны и изданы учебно-методические материалы по курсам «Культурная антропология», «Обряды, обычаи и праздники народов мира». Ею же написано «Занимательное народоведение», пособие по предмету «Мировая художественная культура» «Америка, Австралия. Океания, Азия, Африка». В Государственном педагогическом университете переизданы «Очерки истории мировой культуры», где наряду с материалами по искусству, есть и главы по традиционной культуре ряда регионов мира. В рамках общего направления «Экология человека» Международного независимого эколого-политологического университета написан цикл лекций по этнической экологии в электронном и типографском вариантах.

Можно позаимствовать опыт и других регионов России. Например, в Свердловской области этнокультурное образование охватывает весь период школьного обучения и делится на три этапа, преподаются такие предметы, как «Народное творчество» (с 1 по 4 класс), «Традиционная культура» (5–9 класс), «Этнокультурология» (10–11 класс). В то же время, в краях и областях содержание этнорегионального компонента часто ограничивается краеведческими материалами. Не остаются без внимания дисциплины, посвященные культуре и традициям местного населения, и в школах Ставропольского края, где, например, преподаются такие предметы, как «Литература Ставрополья и Северного Кавказа», «Фольклор народов Ставрополья», «Культура и обычаи народов Ставрополья» и др.

Этнокультурные модули включаются в образовательные программы многих дисциплин. Для этого используются, прежде всего, уроки литературы, истории, географии, мировой художественной культуры. В частности, в издательстве «Интербук» опубликованы имеющие гриф Министерства образования программы и комплект учебников по МХК для 5–9 классов. Их авторы – профессора Т.И. Бакланова и Н.М. Сокольникова в основу курса положили этнокультурные и культурно-исторические традиции России. Учебник для 5 класса имеет подзаго-

ловок «Художественная культура России: живая старина». Школьникам предлагается совершить виртуальное путешествие по музеям-заповедникам деревянного зодчества, побывать в русской избе, православном храме, узнать об обычаях и народных праздниках.

Даже на уроках физики и математики талантливые учителя находят возможность реализовывать идеи «культуры мира». Так, например, в одной из школ (№ 1016) знакомство с понятием «отрезок» происходит в форме виртуального путешествия по Кремлю, а дроби объясняются в форме ролевой игры «Встреча на Египетской земле» (знакомясь с культурой Египта и изготавливая макет долины Гиза дети решают старинную египетскую задачу на нахождение числа по значению дроби)⁸⁷.

Перспективы российской идентичности и образование

В последние годы отечественными педагогами все больше внимания уделяется методике формирования идентичности молодежи, его гражданской позиции и патриотизма. Например, Федеральным институтом развития образования под руководством А.Г. Асмолова подготовлены «Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащихся в рамках социального партнерства семьи и школы» (М., 2012) и «Программы психолого-педагогической подготовки родителей по формированию гражданской идентичности личности в рамках социального партнерства семьи и школы» (М., 2012). Подспорьем для учителя может стать книга академика В.А. Тишкова, выпущенная издательством «Просвещение» и адресованная преподавателям общественных дисциплин «Российский народ». (М., 2010). О том, как сформировать у молодежи гражданскую идентичность защищаются диссертации и публикуются научные работы. Проводятся методические семинары и конференции. В октябре 2012 г. в Общественной палате прошли слушания на тему «Формы и способы работы с идентичностью: язык, образование, культура».

В заключение хотелось бы отметить, что последние исследования российских социологов показывают, что российское самосознание у современной молодежи является доминирующим⁸⁸. Примерно 80–95% опрашиваемой молодежи заявляют, что считают себя россиянами и ощущают свою связь с Россией, до 70% ответили, что ощущают сильную связь с гражданами России. Это очень высокий показатель, если учесть, что в 1992 г. по опросам Института этнологии и антропологии РАН в Москве – столице государства – лишь четверть населения идентифицировала себя как россияне⁸⁹.

Замеры социологов также показывают, что в сознании наших граждан прекрасно уживаются несколько идентичностей (истолкований себя). Государственная, гражданская и этническая идентичности совмещаются у большинства граждан. Опрос 2011 г. показал, почти полное совпадение принятия государственно-гражданской и этнической идентичностей (95% и 90%)⁹⁰. Хотя в реальности эти идентичности по разному интерпретируются и понимаются респондентами, очевидно, что формирование представлений о национально-гражданской идентичности для жителей России уже стало значимым социальным фактором. Вместе с тем, в целом по стране этническая идентичность не утратила своей значимости и несколько доминирует над национально-гражданской. «Насколько эффективно гражданская российскость в будущем будет сочетаться с этнической русскостью, башкирскостью, якутскостью и т.д.»? Можно согласится с мнением, что «государственная политика по поддержке и развитию этнокультурного разнообразия должна быть ориентированной не только на укрепление этнического самосознания граждан, но и на укрепление народов России и межэтнической солидарности, на интеграцию граждан различных национальностей в единое согражданство, формирование единой гражданской идентичности»⁹¹.

Все сказанное выше касается и системы образования, которая играет важнейшую роль в утверждении национального самосознания и в воспитании гражданина. Современный образовательный стандарт предусматривает духовно-нравственное развитие и воспитание личности молодого человека, осознающего свою принадлежность к российской нации вместе с тем знающего этнические культуры, традиции народов России, прежде всего своего народа и региона.

**Образование как ресурс
культурной и национальной идентичности.
Рекомендации**

1. Для современной России принципиально важно утверждение российской идентичности и целостности российской нации – российского народа на основе общего историко-культурного наследия, русскоязычного культурного комплекса, вобравшего в себя традиции и культурные достижения всех российских национальностей.
2. Российская идентичность формируется на основе представления об исторически существующем едином народе, который ныне представляет собой гражданскую нацию. Российская нация состоит из граждан, которые, помимо общероссийских ценностей и общих характеристик, имеют свои региональные, этнокультурные и религиозные различия. Поддержка и

развитие этих форм идентичности среди россиян не противоречит идее российского единства, а составляет ее неотъемлемую основу. Эти идеи должны получить развитие в нормативных документах, а также в образовательной политике.

3. Формулы «единство в многообразии», «народов много – страна одна», «сильные регионы – сильная Россия» должны найти соответствующее отражение в стратегии формирования российской государственной идентичности и способах ее реализации через систему образования. О готовности проводить политику единения россиян на основе развития культурного и языкового многообразия, об утверждении гражданской идентичности необходимо анонсировать через информационные каналы и публицистику.
4. Образовательная политика должна быть организована так, чтобы исключить отчужденность различных этнических групп. Это должно быть критерием оценки культурного, в частности, молодежного воспитания. На этом принципе должно строиться образование представителей различных этнических групп. Предпочтение должно отдаваться поликультурному образованию. Изучение различных языков и культур должно быть сбалансировано совершенным знанием русского языка и общероссийской культуры.
5. В сфере образования программы этнокультурного профиля должны формироваться в соответствии с образовательными запросами населения и предложениями представителей национально-культурных автономий, с учетом интересов самих учащихся и их родителей. Приобщение к языкам и этнокультурным ценностям в системе школьного и вузовского образования должно осуществляться с учетом общественных дискуссий и на основе общественного согласия.
6. Успешная интеграция мигрантов видится в совместном обучении детей разных национальностей в рамках государственных общеобразовательных школ, где дети могут успешно перенимать нормы поведения и общения доминирующего большинства населения.
7. Недостаточное владение русским языком является одной из проблем, с которой сталкиваются дети иммигрантов, прибывших из других государств, ранее входивших в состав СССР. Для решения этой проблемы на базе средних школ следует создавать классы для обучения русскому языку детей мигрантов с тем, чтобы они могли свободно обучаться в общеобразовательных школах. Также целесообразно учреждать и поддерживать такие классы обучения за рубежом.

8. Особое внимание должно быть уделено вопросам профилактики экстремизма в молодежной среде. Работа в этой сфере должна включать в себя патриотическое воспитание.
9. Знание повседневной жизни, этнокультурных ценностей соседних и географически отдаленных народов России помогает преодолению и предупреждению конфликтов, дискриминации, ксенофобии. Полезно освещать в учебных программах, посредством телевидения и радио современную жизнь народов России и их культуру.
10. Необходима более четкая региональная правовая база, ориентированная на обеспечение этнокультурных потребностей населения в образовании, учитывающая полиэтничный состав жителей, баланс в республиках между изучением титульного языка и государственного русского языка, а также языками проживающих в регионе национальных меньшинств. Необходимо действующие нормы об иных языках обучения и воспитания конкретизировать в виде проработки возможностей и механизмов выбора гражданами языка обучения. Региональным структурам управления образованием рекомендуется изучать текущую этнокультурную ситуацию и с учетом разнообразия культурно-языковых условий, вносить предложения и поправки в региональный базовый учебный план для образовательных учреждений.
11. В школах, а также в средних специальных и высших учебных заведениях необходимо проводить конкурсы «Моя Родина – Россия», и лучшие работы должны не только поощряться, но и становиться частью социальной рекламы. Необходимо способствовать оптимальному (ненавязчивому, но эффективному) размещению в учебных заведениях и учебных пособиях графических и иных материалов, направленных на формирование гражданской идентичности и межкультурной толерантности.
12. В целях преодоления диспропорции в культурно-образовательном плане необходимо уделять особое внимание развитию образования на селе. Необходимо принять и последовательно реализовывать программу «Сельская школа». Основным содержанием программы должно стать качественное изменение системы школьного образования на селе. С этой целью в сельской местности необходимо создать сеть базовых культурно-образовательных центров. Основой такого центра должны стать средние школы, которые будут ориентированы не только на образовательный процесс, но и на удовлетворение культурных запросов местного населения.

ПРИМЕЧАНИЯ:

- ¹ См. Мартынова М.Ю. Школьное образование как ресурс культурной и национальной идентичности // Этнополитическая ситуация в России и сопредельных государствах в 2011 г. / Ежегодный доклад EA WARN. М., ИЭА РАН, 2012. С. 236–243 и др.
- ² См., например, материалы круглого стола «Новый стандарт общего образования: стартовал пилотный проект» от 22.11.2007 <http://standart.edu.ru/doc.aspx?DocId=331>
- ³ http://www.kremlin.ru/appears/2004/02/05/2116_tpre63374tpre63378_60337.shtml
- ⁴ Тишков В.А. Российский народ: Книга для учителя. М., Просвещение, 2010. С. 6
- ⁵ Там же. С. 17.
- ⁶ Тишков В.А. О культурной сложности современных наций // Государство, миграция и культурный плюрализм в современном мире. М.: Изд-во ИКАР, 2011. С. 247.
- ⁷ Российская идентичность в Москве и регионах. М., 2009. С. 5.
- ⁸ 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.: Изд-во ИКАР, 2011. С. 212–223.
- ⁹ Programmes du collège 2008: 3. Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie éducation civique. Bulletin officiel special. № 6, 28. 2008. P. 3 <http://www.education.gov.fr/cid/22116/mene0817481a.html>
- ¹⁰ History. Programme of study for key stage. London, 2007. P. 111. <http://curriculum.qea.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/history/index.aspx>
- ¹¹ Сойсал Я. «Космополитизация» нации... С. 221.
- ¹² Там же. С. 217.
- ¹³ Там же. С. 220, 221.
- ¹⁴ Плевако Н.С., Чернышова О.В. Можно ли стать шведом? М.: Краснодар, 2012. С. 131.
- ¹⁵ Там же. С. 231.
- ¹⁶ Там же. С. 233–234.
- ¹⁷ Нагапетова Р.Р. Швейцарская нация: концепция «особого случая» и политическая практика (рукопись).
- ¹⁸ См. подробнее: Нагапетова 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.
- ¹⁹ Использованы результаты исследования Балицкой И.В.
- ²⁰ Сегрегация в XXI веке: американцы до сих пор разделены по расовому признаку // <http://politobzor.net/show-4278-segregaciya-v-xxi-veke-amerikancy-do-sih-por-razdeleny-po-rasovomu-priznaku.html>
- ²¹ См. подробнее: Балицкая И.В. Мультикультурное образование в США, Канаде и Австралии: Автореф. дис. М., 2008.
- ²² См. подробнее, например, Мартынова М.Ю. Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнографическое обозрение. 2004. №1; Мартынова М.Ю. Многокультурность и образование (из международного опыта) // Этнодиалог, 2011. № 1 (34). С. 41–52; В.Н. Самуров. Сущность и парадигма поликультурного образования // Реалии и перспективы поликультурного образования в Дагестане. Махачката: ДНЦ РАН, 2003. С. 16; М.Ю.Мартынова. Многокультурность россиян и школьное образование // Вестник российской нации. 2013. №1–2. С. 142–177.
- ²³ Banks J. Educating Citizens in a Multicultural Society. N.Y. 1997.
- ²⁴ 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.

- ²⁵ См. подробнее: *Мартынова М.Ю.* Многокультурность россиян и школьное образование // *Вестник российской нации.* 2013. №1–2. С. 142–177.
- ²⁶ См. определение в ст.: *Воронков В.* Мультикультурализм и деконструкция этнических границ // *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ.* М., 2002. С. 39.
- ²⁷ Там же.
- ²⁸ *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // *Педагогика.* 1997. № 4.
- ²⁹ *The International Encyclopedia of Education.* Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 3963.
- ³⁰ *Коджастирова Г.М., Коджастиров А.Ю.* Педагогический словарь. М.: Академия, 2000. С. 116.
- ³¹ *Супрунова Л.Л.* Основные направления поликультурного образования в гуманитарном ВУЗе // *Вестник ПГУ.* 2003. № 1. С. 21.
- ³² *Banks J.* Op.cit.; *Манжосова Ю.А.* О некоторых подходах к межэтническому образованию в американской теории // *Реальность этноса.* СПб, 2002. С. 370.
- ³³ *Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л.* Концепция поликультурного образования в высшей школе РФ. Пятигорск, 2003. С. 39–40.
- ³⁴ См., напр., *Тишков В.А.* Теория и практика многокультурности // *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ.* М., 2002. С. 335.
- ³⁵ *Тишков В.А.* Этничность и политика. М., 2001.
- ³⁶ См., напр., *Белогуров А.Ю.* Гуманитаризация образования как основа формирования поликультурной воспитательной среды // *Вестник Пятигорского ГЛУ.* 2003. № 1. С. 47; *Стадников М.Г.* Кросскультурная педагогика в мультикультурном дискурсе // *Реальность этноса.* СПб, 2002. С. 348; *Малахов В.* Зачем России мультикультурализм? // *Мультикультурализм и трансформация постсоветских обществ.* М., 2002. С. 48; *Мартынова М.Ю.* Многокультурность россиян и школьное образование // *Вестник российской нации.* 2013. №1–2. С. 142–177.
- ³⁷ Свод главнейших законоположений и распоряжений о начальных народных училищах. СПб., 1883. С. 42. – Цит. по: *Бурдина Е.* Национальная образовательная политика России: исторический опыт. // *Этнодиалоги / Альманах.* 2007. № 1 (25). С. 173, 178.
- ³⁸ *Образование и этнокультурное сотрудничество. Опыт Москвы.* М., 1998. С. 95.
- ³⁹ *Национальное образование в России: концепции, взгляды, мнения 1905–1938 гг.: Сб. док. в 2 ч. М.: ИИПО. Ч. 1. 1905–1917 гг. М., 1998; Жуков В.И.* Российское образование: истоки, традиции, проблемы. М., 2001. С. 210.
- ⁴⁰ См.: *Мартынова М.Ю.* Поликультурное пространство России и проблемы образования // *Этнодиалоги / Альманах.* 2004. № 1 (21). С. 81.
- ⁴¹ *Артемченко О.И.* Удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей народов России: государственность, этническая идентичность // *Евразийский Юридический журнал.* 2011. № 8 (39).
- ⁴² *Кузьмин М.Н.* Национальная школа России в контексте государственной образовательной и национальной политики. Ч. 2. 27.08.2001 // <http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28-82>
- ⁴³ *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. С. 44.
- ⁴⁴ Цит. по тексту закона. Источник: сайт Министерства образования и науки РФ. <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
- ⁴⁵ Источник: сайт Министерства образования и науки РФ. www.mon.gov.ru
- ⁴⁶ www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_06/prm201-1.htm
- ⁴⁷ *Степанов В.В.* Поддержка языкового разнообразия в Российской Федерации // *Европейская языковая хартия и Россия. Исследования по прикладной и неотложной этнологии.* М., 2010. № 218. С. 11.
- ⁴⁸ Там же. С. 22.
- ⁴⁹ <http://mon.gov.ru/dok/fz/obr/3986/>
- ⁵⁰ Текущий архив Минобрнауки. 2010 г.
- ⁵¹ Там же.
- ⁵² *Артемченко О.И.* Удовлетворение этнокультурных образовательных потребностей...
- ⁵³ Текущий архив Минобрнауки, 2010 г.

- ⁵⁴ Артеменко О.И. Интервью «Российской газете» // Finugor 06/07/2011 <http://finugor.ru/node/20542>
- ⁵⁵ См. ст. 4 и 11 ФЗ «О национально-культурной автономии» // Национально-культурная автономия: проблемы и суждения. М., 1998. С. 87, 93–96; Интеграция мигрантов средствами образования. М.: «Этносфера». 2008. С. 21.
- ⁵⁶ Интеграция мигрантов средствами образования. М., «Этносфера», 2008. С. 21.
- ⁵⁷ Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным (национальным) компонентом образования // Состояние и перспективы развития учреждений национального образования г. Москвы: Информационно-методический сборник. Вып. 2. М., 1995. С. 5–16.
- ⁵⁸ См. ст. 5 данного закона // www.mos.ru; Интеграция мигрантов средствами образования. М., «Этносфера», 2008. С. 27.
- ⁵⁹ Концепция содержания образования московских школ с этнокультурным (национальным) компонентом образования... С. 5–6.
- ⁶⁰ Следзевский И.В. О состоянии этнокультурного образования в Москве // Этнодиалоги: Альманах. 2003. № 1. С. 79.
- ⁶¹ Чернова О.В. Некоторые аспекты контент-анализа программ этнокультурного компонента школьного образования // Реальность этноса. СПб, 2002. С. 356–357.
- ⁶² Альманах «Этнодиалоги». 2007. №2 (26). С. 20.
- ⁶³ Там же. С. 21.
- ⁶⁴ См.: Интеграция мигрантов средствами образования. М.: «Этносфера», 2008. С. 41.
- ⁶⁵ Этнодиалоги: Альманах. 2007. № 2 (26). С. 17–40.
- ⁶⁶ Сергеев М. Россия – магнит для мигрантов // Независимая газета, 2008-03-21 // http://www.ng.ru/economics/2008-03-21/6_migranty.html.
- ⁶⁷ Данные опросов Центра миграционных исследований. 2010 г.
- ⁶⁸ 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.
- ⁶⁹ Данные Департамента образования г. Москвы.
- ⁷⁰ Там же.
- ⁷¹ Азербайджанский конгресс. № 9 (59). 7 марта 2008. С. 10.
- ⁷² Утверждена Постановлением Правительства Москвы «О Московской городской целевой миграционной программе на 2008–2010 годы» от 21.08.2007. № 711-ПП.
- ⁷³ См.: Интеграция мигрантов средствами образования. М.: «Этносфера», 2008. С. 50–51.
- ⁷⁴ Этноэкспресс. 2007. № 11. С. 4–5
- ⁷⁵ Там же.
- ⁷⁶ Информация из аналитического отчета о деятельности Школ русского языка. Цит. по: Интеграция мигрантов средствами образования. М., «Этносфера», 2008. С. 57.
- ⁷⁷ Об интеграции мигрантов см.: Мартынова М.Ю. Поликультурная Москва и этнокультурные аспекты модернизации школьного образования // Молодежь Москвы. Адаптация к многокультурности. М.: РУДН, 2007; Мартынова М.Ю. Московский опыт адаптации мигрантов средствами образования // Молодые москвичи. Кросскультурное исследование / Отв.ред. М.Ю. Мартынова, Н.М. Лебедева. М., 2008; Мартынова М.Ю. Этнокультурное многообразие москвичей и школьное образование // Этнополитическая ситуация в России и сопредельных государствах в 2009 г.: Ежегодный доклад EAWARN. М.: ИЭА РАН, 2010. С. 80–98; Мартынова М.Ю. Мигранты: возможности интеграции через образование // Московская модель этнической политики. М., 2013.
- ⁷⁸ См.: Hoopes D. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience // Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach. U.S. Intercultural Press. 1980; Bennet M. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience. U.S.A. Intercultural Press. 1993.
- ⁷⁹ Берри Дж. и др. Кросс-культурная психология. Харьков, 2007.
- ⁸⁰ Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2001.
- ⁸¹ Его авторы – Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
- ⁸² См.: Барышников Н.Ф. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе // Иностранные языки в школе. 2002. № 2. С. 2–4.

- ⁸³ Мартынова М.Ю. Мир традиций и межкультурное общение. В помощь школьному учителю. М., РУДН, 2004.
- ⁸⁴ www.ethnosphera.ru
- ⁸⁵ Янгужин Р.З. Этнокультурное взаимодействие народов Башкортостана – пример дружбы и согласия // Традиционная культура как действенное средство воспитания... Пятигорск, 2003. С. 100.
- ⁸⁶ Народоведение. Т. 1, 2. М., 2002.
- ⁸⁷ См. также: Жулева А.С. Народоведение. 8–11 кл. М., 1998.
- ⁸⁸ См., напр., Горшков М.К. Российское общество как оно есть (опыт социологической диагностики). М., 2011; Российская идентичность в Москве и регионах / Отв. ред. Л.М. Дробижева. М., 2009. См. также другие работы российских социологов: Л.М. Дробижевой, А.С. Запесоцкого, Д.Л. Константиновского, Ф.Э. Шереги, Ю.А. Зубока, В.И. Чупрова и др.
- ⁸⁹ Российская идентичность в Москве и регионах... С. 19.
- ⁹⁰ 20 лет реформ глазами россиян / Отв. ред. М.К. Горшков. М., 2011; см. также: Дробижева Л.М. Этничность в социально-политическом пространстве России. М., 2013.
- ⁹¹ Тишков В.А. Российский народ... С. 635.



Мартынова Марина Юрьевна – доктор исторических наук, профессор, заместитель директора ИЭА РАН, зав. Центром европейских и американских исследований. Область научных интересов: этнология и история Балкан, межэтнические отношения, поликультурное образование, молодежная политика, этнические конфликты, соционормативная культура, межкультурная коммуникация, локальные группы, антропология города. Она автор около 400 научных работ, среди которых книги о проблемах образования с позиций этнологии «Мир традиций и межкультурное общение» (М., 2004), «Такие разные, а так похожи» (М., 2003), «Европа. Библиотека энциклопедий для детей» (М, 2001), «Особенности повседневного уклада жизни русских. Информационно-просветительское пособие» (М., 2009) и др.

Prof. Dr. **Marina Martynova** is the deputy director of the Institute of Ethnology and Anthropology of the Russian Academy of Sciences, and the head of the Center for European and American Studies. Her current research interests are social anthropology and history of Western Balkans and Russia, multicultural education, ethnic conflicts, minorities' rights, cross-cultural communication, local groups, and urban anthropology. She is the author of about 400 publications, including books on the problems of childhood education in the multicultural society: "The World of Traditions and Cross-Cultural Communication" (Moscow 2004), "So Different and So Similar" (Moscow 2003), "Europe" (Series: The Library of Encyclopedias for Children, Moscow 2001), "Features of Everyday Russian Life Style. An Informational and Educational Manual" (Moscow 2009), etc.

ISBN 978-5-4211-0100-0

