
РАЗДЕЛ I ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Балицкая И.В.

РЕАЛИЗАЦИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (ОПЫТ США, КАНАДЫ И АВСТРАЛИИ)

В статье рассматривается опыт реализации мультикультурного образования в учебных заведениях США, Канаде и Австралии. Рассмотрены такие формы образовательной практики, как трансформация учебных планов, разработка специальных методов обучения, анализ школьной образовательной среды на наличие в ней скрытых форм дискриминации и др. Результатом реализации вышеперечисленных видов образовательной практики является системная перестройка школьной среды в духе мультикультурализма.

Ключевые слова: мультикультурное воспитание и обучение, расово-десегрегированные школы, образовательная среда, заинтересованное обучение, культурные особенности учеников, релевантный учебный план.

В учебных заведениях США, Канады и Австралии активно осуществляется педагогическая деятельность, которая именуется мультикультурным воспитанием и обучением (multicultural education). Речь идет о воспитании и обучении «в процессе культурно разнообразного взаимодействия, направленного на установление благоприятных отношений взаимобмена и взаимопонимания между представителями различных культур» [1].

Образовательные учреждения США, Канады и Австралии берут за основу существующие модели, разработанные учёными и пытаются воплотить их на практике, учитывая при этом особенности школ и специфику национального состава учащихся. Учёные трёх стран в своих исследованиях и разработках во многом опираются на положения одного из ведущих теоретиков мультикультурного образования, американского педагога Дж.Бэнкса, который считает, что школа должна отражать цели современного общества.

Бэнкс видит педагогические цели в воспитании активных, информированных граждан, способных принимать значимые решения во благо сообщества, способных принимать осознанные решения по социальным вопросам и осуществлять эффективные меры для того, чтобы решить их.

Как указывают многие учёные и практики США, Канады, Австралии, при организации процесса обучения основной акцент должен ставиться на воспитании у школьников умения жить в обществе: «Учащиеся должны стать думающими, заботливыми людьми, хорошими соседями. Можно быть очень умным человеком, но не уметь жить в общем социальном окружении» [2].

Учебные заведения рассматриваются как модели общества, где учащиеся получают навыки успешной деятельности в нём и опыт взаимодействия с его членами. Австралийский учёный Дж. Вуд так определяет ценность школьной среды для учащихся: «Школа – это место, где ученики получают первые знания об обществе. Здесь дети общаются с людьми, которые не являются их родственниками и, таким образом, учатся взаимодействовать с теми, кто отличен от них» [6]. По этой причине учёный говорит о предпочтительности расово-десегрегированных школ, будучи уверен, что только такие школы могут представить всё многообразие современного общества.

Всё чаще в педагогическом сообществе США, Канады и Австралии звучат мнения о том, что школы и классы должны объединять существующие в обществе слои населения: представителей всех рас, этнических групп и социальных слоёв, детей с физически-

ми недостатками и представителей многих других нетрадиционных групп. При правильной организации обучения и воспитания такие условия будут благоприятными для всех представленных в учебном процессе учащихся.

Педагоги США, Канады и Австралии приходят к пониманию, что для реализации заявленных целей недостаточно обычных занятий по этническим курсам, которые базируются на простом запоминании отдельных исторических фактов и национальных традиций. В связи с этим определяется необходимость системной перестройки всех компонентов учебного процесса и тщательного анализа сложившейся в школе образовательной и воспитательной среды.

В педагогике США, Канады и Австралии отходят в прошлое концепции, согласно которым идеи мультикультурализма должны отражаться в каком-то определенном направлении образования, аспекте обучения, типе учебного заведения. Широкие возможности подготовки школьников к жизни в многонациональном мире видятся в перестройке школы для формирования подлинных убеждений демократии и плюрализма. Для этого предлагаются педагогические модели с учётом целей мультикультурного образования.

Так, американский учёный П. Горски настаивает в этой связи на критическом пересмотре методов обучения, учебного плана, учебных материалов, системы взаимоотношений в классе и школе, оценок и контроля знаний. Два других американских ученых, К.Слитер и К. Грант, выделяют следующие условия создания мультикультурной образовательной среды: 1) высокие ожидания от школьников; 2) стиль учения, отвечающий особенностям всех учащихся; 3) гибкий учебный план; 4) принятие точки зрения возможности множества подходов и решений, 4) отражение идей плюрализма в системе контроля и оценки знаний; 5) пересмотр принципов группировки учащихся и деления на академические потоки; 6) использование мотивирующих ролевых моделей; 7) использование потенциала внеклассной работы [3].

Подходы к реализации мультикультурного образования могут вытекать из критики условий академической неуспеваемости различных групп школьников. На таких подходах стоит американский исследователь С.Нието. Главными причинами низкой успеваемости С.Нието считает группу взаимосвязанных факторов: расизм, дискриминацию, низкие ожидания в отношении школьников – представителей недоминирующих социальных и этнических групп. С.Нието предлагает обучение, направленное на преодоление этих факторов. Она видит причину возникновения предрассудков в том, что школьная среда во многом копирует сложившийся в обществе стиль неприятия многообразия. Примером приводится стремление учителей подавлять детское любопытство по поводу цвета кожи, отличных черт лица и пр. Показывая нежелание обсуждать эти вопросы, учителя, таким образом, сами привлекают к ним ненужное внимание. Также причиной нежелания обсуждать эти вопросы служит и то, что в рамках подавляющей культуры на эти различия смотрят негативно. Следовательно, и учителя испытывают неприятные чувства, затрагивая эти вопросы. Дети быстро усваивают эту недосказанную истину – говорить о различиях плохо. Разговор в классе о различиях, а также о том, как эта проблема проявляется в обществе, часто заканчивается молчанием. Но, как считает С.Нието, эти проблемы тем не менее проявляются, но скрыто и негативно. Обидные клички по национальному признаку, отвержение людей других национальностей и другие проявления враждебности могут быть следствием этого молчания [4].

Существенная роль в достижении поставленных задач мультикультурного обучения и воспитания отводится учителю. Имеется в виду, что учитель несёт в учебный процесс свои взгляды и убеждения, включая предубеждения и стереотипы, и что мировоззрение учителя накладывает отпечаток на то, какие знания он хочет донести до учащихся, внося свой подтекст в эти знания. Как замечает Дж.Бэнкс, учитель, который верит, что Колумб

открыл Америку, и учитель, который полагает, что до прихода Колумба Америка была населена людьми, обладающими богатой культурой, вносят разный подтекст в воспитание и обучение. По мнению Дж.Бэнкса, учителя являются продуктом образовательной системы с предысторией расизма и дискриминации. Поэтому деятельность педагогов может отражать такой традиционный опыт образования. Они неосознанно будут повторять практику соответствующего воспитания [2].

Многие американские, канадские и австралийские учёные подчёркивают, что учителю недостаточно иметь добрые намерения относительно всех без исключения школьников. Ему необходимо осмысливать и анализировать собственные предубеждения и стереотипы, которые он несёт в себе, даже при самом добром отношении к учащимся. Подобные скрытые предрассудки могут проявляться в разных ситуациях, например, когда учителя совершенно неосознанно спрашивают чаще мальчиков, чем девочек, или могут принимать работу у одного ребёнка и не принимать у другого. Часто дети – афроамериканцы и латиноамериканцы жалуются на то, что учителя ожидают высоких оценок только от белых школьников. Результаты для таких школьников могут быть самыми печальными – учитель изначально не верит в их способности хорошо учиться.

По мнению большинства идеологов мультикультурного образования, учебный процесс должен быть изменён таким образом, чтобы выработать у учителей высокие ожидания от всех без исключения учеников и превратить школы в подлинно антирасистские учебные заведения. Ожидание высоких академических успехов от школьников означает, что они не только усвоят знания и навыки, необходимые для определённого этапа обучения, а также получат необходимые навыки для обучения после окончания средней школы. Учителя выясняют, что помогает им в учёбе, а что мешает; определяют, как восполнить пробелы в знаниях, постоянно общаются с учащимися, так как верят в способности школьников достигать самых высоких результатов. Учителя, которые возлагают небольшие надежды на школьников, как правило, проводят неинтересные занятия, которые не мотивируют школьников к активному участию в учении. Школьники теряют интерес и соответственно реагируют на обучение в школе, и учитель видит подтверждение своим ожиданиям. Всё это образует замкнутый круг, который трудно разорвать. Единственный способ исправить эту ситуацию – спросить себя: как бы вы обучали этих школьников, если бы они были одарёнными – и учить их таким образом [6]. Учителя с высокими ожиданиями стремятся подтолкнуть своих учеников к получению знаний, которые в дальнейшем помогут ученикам - в следующем классе, при подготовке в колледж и т.д.

В США, Канаде и Австралии придают большое значение мультикультурной подготовке учителя. Для того чтобы успешно работать в мультикультурной среде, учитель должен быть готов к диалогу с другой культурой, быть способным с пониманием встретить другую шкалу ценностей, понять и принять чужое «Я». Для этого учитель в первую очередь должен хорошо осознавать собственные культурные ценности и затем помогать школьникам – представителям разных групп идентифицировать их собственные.

В контексте многообразия общества, ведомого принципами равенства и свободы, идея об «обучении через сотрудничество» или *заинтересованного обучения* (relational teaching) предполагает, что учителя несут особую ответственность перед людьми, с которыми они вступили во взаимоотношения в сфере образования. Всё чаще звучит мнение о том, что в межкультурных взаимоотношениях заинтересованные учителя-исследователи должны действовать как этнографы, изучающие все оттенки межкультурных взаимоотношений. Канадский исследователь Волкотт считает, что в межкультурных ситуациях учителя могут действовать как этнографы, рассматривающие школу как культурное поселение. Используя этнографические исследовательские методы, такие, как полевые заметки, наблюдение за учениками, интервью с детьми, родителями, членами сообщества,

учителя могут узнать о культурных особенностях школьников, их особых стилях учения и коммуникации. Учителя, занимающие позицию этнографа, нацелены на исследование культурных особенностей учеников, понимание, как эти культурные особенности формируют стиль учения и общения. В противном случае ему грозит неудача. К примеру, у индейцев принято обучать детей через наблюдение. Они обычно не задают вопросов, а внимательно наблюдают за старшими. В школе индейские дети сталкивались с совершенно иной ситуацией. Учителя неиндейского происхождения хотели, чтобы индейские школьники активно задавали вопросы и отвечали на них. Для школьников такая ситуация оказалась неразрешимой: они не могли последовать этим указаниям, т.к. считали это неуважением к учителю. Каждый раз, когда учитель задавал им вопрос, дети опускали глаза, поскольку это был их способ выразить свое уважение к старшим. Они понимали, что учителя воспринимали их поведение как желание игнорировать урок, но ничего не могли с собой поделать. Многие школьники-индейцы предпочитают сидеть на занятиях в конце классов. Они слушают и слышат все, но не вступают в дискуссии, так как подобное поведение считается для индейцев проявлением неуважения. Педагоги в подобных межкультурных ситуациях должны признать, что им многому можно научиться от самих школьников, для того чтобы обучать, учитывая культурные особенности.

Мультикультурное образование призвано обеспечивать всех школьников равными возможностями для достижения своего потенциала. Методы обучения, как утверждает Дж.Вуд, должны быть достаточно гибкими и отражать различные стили учения: «Ученик не должен быть пассивно послушным, а быть активным участником в жизни школы и класса, где можно получить модели социального поведения. Задания и упражнения в школе выполняются с поддержкой, а не с указаниями учителя» [6].

Существенно важным Дж.Вуд в поликультурном образовании считает следование многообразным стилям учения, которые свойственны культуре школьника. Некоторые школьники усваивают материал лучше, если читают его. Другие – когда делают полный обзор. Третьим нужна комбинация методов. Некоторые нуждаются в организационных заданиях (временной график, график заданий или письменные рекомендации). Часть предпочитает минимум заданий, опираясь на собственное творчество [6].

Мультикультурное образование связывается с рядом общих дидактических концепций. Одна из них – концепция Х.Гарднера о соответствии стиля обучения и типов интеллекта (Гарднер выделяет восемь типов интеллекта). Между тем, как считают сторонники мультикультурализма, школа сфокусирована в основном на двух типах интеллекта: лингвистическом и логико-математическом. Считается, что мультикультурное образование должно учитывать и использовать множество других типов и стилей обучения. Таким образом, учителя реализуют обучение, исходя из разных стилей, принятых в различных культурах. Учителя, в свою очередь, на практике получают знания о культуре, которые необходимы для успешного обучения школьников различного происхождения.

Учебный план рассматривается педагогами США, Канады и Австралии важным источником мультикультурного образования. С этой точки зрения он подвергается пересмотру и усовершенствованию. Давно канул в историю подход, предлагающий простое введение этнического компонента в традиционный учебный план. Дж.Бэнкс предложил четыре подхода, которые можно использовать для встраивания мультикультурного компонента в учебные планы: метод (полезных) вкладов, когда систематически отмечаются события, связанные с национальными героями, праздниками, кухней и различными культурными элементами; аддитивный подход, выражающийся в добавлении мультикультурного компонента в учебные планы без изменения их базовой структуры; трансформационный подход, когда изменяется структура учебных планов, в результате чего школьники получают возможность рассматривать проблемы, события, концепции и темы в перс-

пективе различных этнических и культурных групп; действенный подход – школьники самостоятельно принимают решения по важным гражданским, социальным и личным проблемам и предпринимают действия, способствующие решению таких проблем.

В США, Канаде и Австралии предпринимаются активные попытки усовершенствовать учебный план с точки зрения мультикультурного образования. Так, Ассоциация по разработке учебных планов Австралии выдвигает следующие требования к учебным планам (1992): учебный план должен являться продуктом социальных, исторических, политических и экономических факторов. Он должен включать отбор, интерпретацию, представление и оценку культурных знаний, умений и ценностей. Аналогичные дидактические требования к учебным планам выдвигаются американскими и канадскими учёными. Так, С. Нието особо подчёркивает такую характеристику учебного плана, как его способность отвечать опыту, культуре и языку каждого ученика. Она называет подобные учебные планы «включающими» (inclusive) [4], т.е. они имеют обратную связь с родителями и местной общественностью. Многими исследователями подчёркивается важность включения в учебные планы информации о собственной семье, культуре, местном сообществе.

Подобное требование к учебным планам К. Грант и К. Слитер определяют как «релевантный» или «соответствующий» (relevant) учебный план. Материал в таком плане должен быть представлен так, чтобы он отвечал интересам и опыту школьников. При таком условии процесс обучения будет больше мотивировать учащихся. Например, изучение успешных школ для латиноамериканцев показало, что них использовались культурно-релевантные учебные планы. Это значило, что учителя считали своих учеников способными к достижению высоких результатов и рассматривали их культурное воспитание как важный источник, на котором будет строиться знание. Они серьёзно воспринимали вопросы и интересы учеников и рассматривали то, чему научились школьники дома или в их сообществе как «фундаментальную основу», на которой будет построено академическое знание. На уроке учитель вовлекает учащихся в диалог со своими сверстниками и учителями в сложные дискуссии. Оценка интересов, вопросов, языка и культуры школьников не означала ослабления академической подготовки, а предполагала учет указанных аспектов как трамплин для новых комплексных академических знаний [5].

Постулатом мультикультурного образования считается тезис о том, что многообразие общества должно находить своё отражение в преподавании учебных дисциплин. Предполагается, что успех того, как будет выбран и использован материал, отражающий жизнь мультикультурного общества, зависит во многом от учителя. Учитель должен быть способен определить, подходит ли материал для введения в содержание его дисциплины. Мультикультурное образование потребовало разных форм внеклассной работы. Эта деятельность рассматривается как способ стимулировать больший интерес к школе и развивать особые таланты и способности школьников.

Исходя из этих задач, Австралийская ассоциация учебных планов выработала следующие рекомендации по осуществлению мультикультурного образования.

Мультикультурное образование должно помочь всем без исключения учащимся повысить академическую успеваемость по всем предметам посредством использования методов обучения и материалов, которые отвечают социокультурному опыту школьников; тип учения школьника и методы обучения учителя должны быть подвергнуты тщательному анализу, и на их основе разработана эффективная образовательная стратегия;

1) учитывается система вербальной и невербальной коммуникации учащихся; в стиль общения учителя и учеников вносятся необходимые изменения для того, чтобы достичь большей активности учащихся в процессе получения знаний;

2) мультикультурное образование должно отражать особенности жизни местного

сообщества. Учитель должен хорошо знать особенности жизни людей в местной общине, знать, как живут семьи;

3) мультикультурное образование должно пронизывать все уровни учебного плана, дополнительные материалы, наглядные пособия. Информация о жизни представителей национальных меньшинств должна быть частью учебного плана каждой дисциплины независимо от того, насколько культурно многообразен класс;

4) мультикультурное образование должно касаться социальной и исторической реальности страны, помогать школьникам лучше понимать события, происходящие в обществе;

5) мультикультурные источники познания пополняются путем обращения прежде всего к реалиям местных сообществ.

Как видим, педагогами США, Канады и Австралии осознано, что осуществление мультикультурного образования требует системы педагогических мер, позволяющих превратить школу в модель многообразного толерантного общества, где воцарится этика гуманных индивидуально ориентированных отношений, воспитания и обучения.

Литература

1. Джуринский А.Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание в России и за рубежом. - М.: Сфера, 2007. С. 206.
2. Banks J.A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions and Practice. In J.A.Banks & C.A.Banks (eds.) Handbook of Research on Multicultural Education (pp.3-24) New York: Macmillan, 1995.
3. Grant C.A., Sleeter C.T. Turning on Learning/Five Approaches for Multicultural teaching. Plans for Race, Gender and Disability/ John Wiley & Sons, Inc., 2000.
4. Nieto S. Affirming Diversity/The Sociopolitical Context of Multicultural Education.- 4th Ed. Pearson Education Inc., 2004, p.400
5. Sleeter C.E., Grant C.A. Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender (4th ed.) New York: Wiley, 2002, p.13
6. Wood G. Schools that Work: America's Most Innovative Public Education/ George H. Wood- New York, etc., Plume, 1993, p.93

IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES (USA, CANADA AND AUSTRALIA)

I. Balitskaya

The article describes multicultural education practice experience in American, Canadian and Australian schools. The implementation of multicultural education ideas requires special forms of educational practice such as multicultural inclusive curriculum, special methods of teaching to prepare citizens for active participation in a democratic society, analyses of school environment in order to find hidden forms of discrimination. All this changes suggests transformation of school environment

Key words: Multicultural education and training, school rasovo-desegregiro-bathrooms, the educational environment, interested training, cultural osoben-nosti pupils, the relevant curriculum.