

34
В-68

На правах рукописи

Воловикова Марина Леоновна

**Историко-педагогические
аспекты развития теории и практики
многокультурного образования в США**

13.00.01 – общая педагогика,
история педагогики и образования

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**



**Ростов-на-Дону
2001**

✓

Работа выполнена в Ростовском государственном
педагогическом университете

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор *Сухорукова Л. М.*

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор *Железовская Г. И.*

ОКР

кандидат педагогических наук,
доцент *Тарасова Л. Е.*

Ведущая организация: *03-01548* **Рязанский государственный
педагогический университет
им. С.А.Есенина**

Защита диссертации состоится 21 ноября 2001 года в 11 часов на заседании диссертационного совета К.212.243.01 в Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского по адресу: 410026, г. Саратов, ул. Астраханская, 83, корп. 7, аудитория 24.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Автореферат разослан « 18 » октября 2001 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета

Г.Д. Турчин

Г.Д. Турчин

Общая характеристика работы

37
В-68

Актуальность исследования. Современный этап развития российского и мирового общества характеризуется серьезными культурно-цивилизационными изменениями, происходящими на рубеже тысячелетий. Основными среди них являются: расширение связей между государствами, усиление процессов глобализации, интернационализации, межкультурного диалога, научно-техническая революция в сфере информатики и коммуникационных средств общения. От моноцентризма, догматизма человечество движется к культурному плюрализму, диалогу и поиску гармоничного баланса между культурами.

На современном этапе мировое образование начинает вестись в контексте личностной ориентированности и диалога культур, основной его целью является не просто подготовка высокопрофессионального специалиста в той или иной области, но «человека культуры», способного и готового к общению и сотрудничеству с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий и культур, мирному плодотворному сосуществованию в обществе культурного и национального плюрализма, основанном на гуманистических демократических ценностях.

В этой связи одним из актуальных направлений развития глобальной педагогической теории и практики является проблема становления личности в условиях многокультурализма, для которого необходимо развитие высокого уровня межкультурной компетентности. Данная проблема решается в рамках многокультурного или поликультурного образования, междисциплинарной области знаний, вобравшей в себя достижения психологии, философии, антропологии, социологии, этнографии и других наук.

Основными факторами укоренения идей поликультурного образования в нашей стране являются возрастающее разнообразие и дифференциация социально-экономического и национально-культурного состава россиян, переход от предметоцентризма и «знаниево-ориентированной педагогики» к педагогике личностно-ориентированного типа, рассматривающей образование как личностно-смысловой культурный процесс, осуществляющийся в культуросообразной образовательной среде, служащей для развития, самореализации и самоактуализации личности (Е.В.Бондаревская).

В настоящий момент России необходимо возвращение образования и педагогики в среду культуры, «растящей и питающей личность» (П.А.Флоренский). В связи с этим возрастает роль поликультурного образования, отражающего взаимосвязь общечеловеческого, национального и

личностного, отвечающего потребностям саморазвития и самореализации человека в ситуации межкультурного взаимодействия.

На сегодняшний день в российской педагогической теории и практике не существует целостной концепции поликультурного образования, несмотря на разработанность его отдельных аспектов. Основаниями становления идеи поликультурного образования в нашей стране являются теории личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, Н.Н.Васильева, Н.Б.Крылова, В.М.Монахов, В.В.Сериков, В.Т.Фоменко, И.С.Якиманская, Е.Н.Шиянов), мигрантской педагогики (Е.В.Бондаревская, И.В.Бабенко, О.В.Гукаленко, Л.М.Сухорукова), культурологического подхода, разрабатывающего идеи образования как диалога культур и образования в контексте культуры (В.С.Библер, Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич, Н.Б.Крылова, С.Ю.Курганов).

Для понимания сущности многокультурной личности особое значение имеют идеи М.М. Бахтина о культурной обусловленности человеческого бытия и о человеке как уникальном микрокосме культуры, творящем себя в процессе взаимодействия с другими личностями-культурами.

В области влияния культуры на становление личности, взаимодействия личности и культуры, зависимости психических свойств индивида от его связей с социокультурным окружением можно выделить фундаментальные исследования Л.С.Выготского, А.Р.Лурии, С.Л.Рубинштейна, А.А.Ухтомского и других. Современное научное обоснование межличностный подход к изучению человека получил в трудах психологов (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов, А. М. Матюшкин и др.), а также представителей гуманитарного знания (С. С. Аверинцев, В. В. Иванов, Ю. И. Лотман и др.).

Для исследования феномена поликультурного образования необходимо применение нового педагогического знания - зарубежных исследований по проблемам многокультурализма, глобализации, новых подходов к проблемам конвергенции и комплементарности педагогического знания, методов сравнительной педагогики или компаративистики.

Главная функция компаративистики – сравнительный анализ общественных процессов, социальных институтов, моделей культуры разных стран (А.Векслиар, Дж.Лоурейс, П.Бродфут, Б.Холмс, Ф.Оривель, Х.Шу, Н.Чжоу, Ф.Элбах, Р.Арноув, Г.Келли, Б.Л.Вульфсон, Г.Д.Гачев, Г.Д.Дмитриев, В.В.Макаев, З.А.Малькова, Н.Д.Никандров, Л.Н.Пивнева, В.Я.Пилиповский, А.И.Пискунов Л.Л.Супрунова).

Предметом сравнительной педагогики, по мнению Б.Л.Вульфсона, является сопоставительное изучение международного педагогического опыта на макроуровне (организация систем образования, их место в со-

циальной инфраструктуре, глобальные цели обучения и воспитания, образовательная политика и педагогическая практика и др.); анализ состояния, основных тенденций и закономерностей развития образования в различных странах и геополитических регионах; раскрытие соотношения глобальных тенденций в образовании и национальной или региональной специфики, изучение форм и способов взаимообогащения национальных педагогических культур.

Российская и американская системы образования значительно отличаются друг от друга, однако обе испытывают на себе влияние общемировых социо-политических и культурных преобразований. Для разработки категории поликультурного образования целесообразно обратиться к опыту образования США, где получила свое развитие теория и практика многокультурного образования (МО). Соединенные Штаты Америки, являющиеся многонациональным, многоэтническим государственным образованием, как ни одна другая страна испытывают на себе влияние культурно-информационных преобразований и миграционных процессов, происходящих в современном мире. В этих условиях весьма актуальна проблема аккультурации, адаптации друг к другу представителей многочисленных культур, наций и рас, населяющих и прибывающих в эту страну.

В начале нового тысячелетия многокультурность можно назвать базовой ценностью американского общества, основной стала потребность в образовании, нацеленном на развитие личности, обладающей творческим критическим мышлением, межкультурной компетентностью, социальным и глобальным видением. В настоящее время многокультурное образование возведено в ранг образовательной политики США, включено в перечень правительственных целей и программ в области образования. Создан ряд научных ассоциаций, исследовательских институтов, центров, проводящих многочисленные национальные и международные форумы по проблемам многокультурного образования, культурного плюрализма.

Актуальность исследования обусловлена возможностями использования достижений педагогической науки и инновационной педагогической практики США в становлении новой образовательной парадигмы России, нацеленной на разностороннее гармоничное развитие человеческой личности, подготовку к жизни в условиях культурного, этнического, лингвистического разнообразия. Актуальность исследования также связана со стремлением России к тесному взаимодействию с мировым сообществом в решении глобальных проблем человечества. При этом речь идет не о прямом переносе зарубежного опыта на российскую почву, а о глубоком осмыслении наиболее продуктивных идей многокультурного образования, разработанных американской педагогической мыслью, для их дальнейшего исполь-

зования в современных российских социокультурных условиях.

Учитывая актуальность проблемы и ее недостаточную разработанность в российской педагогике гуманистического типа нами была определена тема исследования - **Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США.**

Объектом исследования является педагогическая наука и инновационная педагогическая практика США.

Предмет исследования – педагогические теории многокультурализма как интегративной области педагогической науки США.

Цель исследования: науковедческий анализ научных школ, центров США, развивающих новую область глобальной педагогической теории – теории многокультурного образования.

Задачи исследования:

1. выявить и систематизировать идеи многокультурного образования как интегративной области педагогической науки и практики США;
2. обосновать логику развития концепций многокультурного образования в педагогической науке США; выявить изменения в содержании понятия многокультурного образования;
3. раскрыть стратегии и содержание многокультурной подготовки учителя в США;
4. разработать информационно-педагогический ресурс по проблеме многокультурного образования (тезаурус англо-русский; раздел в электронном научно-педагогическом журнале; электронная библиотека).

Гипотеза исследования. Историко-педагогический анализ развития теории и практики многокультурного образования США возможен при следующих педагогических условиях, если:

- основой для науковедческого анализа педагогических теорий многокультурного образования являются базовые гуманистические культурологические идеи и концепции развития образования человека в поликультурном пространстве как ведущей характеристики глобального общества начала XXI века;
- становление теории и практики многокультурного образования рассматривать в контексте диалога педагогических культур;
- рассматривать многокультурность как интегративное качество личности, предполагающее определенный уровень развития межкультурной компетентности;

- многокультурное образование рассматривать в контексте подготовки культурно-компетентного учителя не только в США, но и других профессионально-педагогических культурах.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют теория диалога культур, гуманистический и культурологический подходы к образованию и становлению личности, положения о междисциплинарном характере педагогического знания, концепции и концептуальные положения теории сравнительно-исторического анализа, концепция целостного мирового педагогического процесса, общенаучные положения о взаимосвязи, взаимообусловленности и целостности процессов окружающего мира, историко-генетический принцип, при котором учитывается, что развивающиеся в настоящее время педагогические явления обладают относительной целостностью и вместе с тем незавершенностью, сохраняют преемственность по отношению к предшествующим педагогическим системам.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования определяется тем, что раскрыта логика исторического развития идеи многокультурного образования в США в контексте мировой педагогической науки, определены этапы исторического развития содержания теории МО; на основе системного подхода и культурологической теории диалога культур выявлены и систематизированы основные принципы МО; проанализирована и выявлена историко-педагогическая последовательность становления модели МО; систематизированы научные исследования и создана источниковедческая база педагогической науки США по многокультурному образованию.

Практическая значимость исследования заключается в том, что систематизированные теории, концепции, гипотезы многокультурного образования следует рассматривать как одно из направлений в развитии педагогической науки США – многокультурное образование; результаты исследования применимы для курсов педагогического страноведения, лингвострановедения факультетов и институтов иностранных языков; результаты исследования могут быть использованы при чтении курсов по истории педагогики, зарубежной педагогики и т.д., проанализированные в диссертационном исследовании основные проблемы становления и развития многокультурного образования в США могут быть использованы при разработке новой отечественной образовательной парадигмы.

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался комплекс методов исследования: историко-педагогический анализ философских, педагогических, психологических учений; междисциплинарное изучение исследуемой пробле-

мы в философии, культурологии, психологии, этнологии, этнографии, социологии, теории межкультурной коммуникации; контент-анализ основных понятий исследования; изучение законодательных актов по образованию, правительственных отчетов и докладов, статистических материалов, официальной периодики США, методы систематизации и классификации.

Положения, выносимые на защиту:

1. В основе идеи многокультурного образования, являющейся одной из ведущих концепций развития мировой цивилизации и педагогической науки в перспективе на XXI лежат гуманистический, культурологический, антропологический, межкультурный и диалоговый подходы к развитию личности.
2. Культура рассматривается как интерактивный динамичный процесс коммуникации с другими культурами, понимаемый в своей целостности, сложная структура отношений, в которой личность обретает свое «Я», самоидентифицируется через связь с другими личностями.
3. Базовой интегративной характеристикой человеческой личности, необходимой для жизни в условиях XXI века является межкультурная компетентность, которая включает в себя личностный компонент (положительная Я-концепция, глобальное видение, психологическая и социальная адаптация в собственной культуре), когнитивный (общекультурологические и культурно специфические личностные знания), аффективный (эмпатия и толерантность) и поведенческий компонент (практические умения адекватного, эффективного поведения в ситуации межкультурного взаимодействия, умение выбирать ситуативно-обусловленную модель поведения).
4. Многокультурное образование можно представить как многомерный междисциплинарный феномен, затрагивающий все стороны образовательного процесса США. Как философская идея многокультурное образование утверждает важность, легитимность и жизненность этнического и культурного разнообразия в жизни личности, группы, нации, призывает к равенству в получении образования для всех членов общества; как реформирующее движение многокультурное образование направлено на изменение всех компонентов системы образования (ценностей, целей, политики, содержания) для отражения культурного разнообразия США и обеспечения полноценного, разностороннего развития всех учащихся; как

цель многокультурное образование представляет собой идеал, обладающий непреходящим значением и духовной ценностью.

5. Структурно-функциональный анализ моделей многокультурного образования, а также основных концепций многокультурализма позволил сделать вывод, что существующие теории многокультурного образования в современной американской педагогике имеют следующие характеристики: общие теоретико-методологические основания (теории культурного плюрализма и ассимиляционизма, принципы личностного развития, культуросообразности, многокультурной социальной компетентности); общие причины возникновения и развития (объективные социо-политические, культурные и экономические процессы, происходящие на глобальном и локальном уровнях, рост национального и этнического самосознания, переход к гуманистической парадигме образования); общие руководства к действию (реформирование образовательной системы); основная цель – утверждение культурного плюрализма в образовательном процессе.
6. Основными стратегиями многокультурной подготовки учителя США являются: обеспечение возможности для будущих учителей преподавать в культурно-многообразном классе; разработка культуросообразных учебных планов и программ, интегрирующих многокультурное содержание; применение интерактивных методик преподавания, подходящих различным учебным стилям, следование политике образовательного равенства, акцент на широкой гуманитарной образованности, включенность многокультурного компонента во все этапы образовательного процесса, оценка культурной компетентности выпускников педагогических колледжей.

Организация исследования. Исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап (1996-1998) – проблемно-поисковый; знакомство с теоретической разработкой темы исследования, изучение научной литературы; определение объекта, предмета, цели, задач, гипотезы исследования.

Второй этап (1999-2000) – разработка гипотетической концепции исторического развития идеи МО, выявление основных направлений сравнительно-исторического анализа.

Третий этап (2000-2001) – обобщающий, содержательно наполнены, обоснованы и доказаны гипотетические предположения об историко-педагогических предпосылках развития теории МО, разработана целост-

ная концепция многокультурного образования в педагогике США.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечены соблюдением методологических положений и принципов, разработанных в философской, педагогической науке, соблюдением логики научного исследования, анализа широкого круга теоретических и практических источников, обобщающие выводы сделаны на основе сравнительно-исторического анализа развития идей МО США.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения диссертационного исследования докладывались и обсуждались на международных научно-практических, научно-методических конференциях, внедрение результатов исследования проводилось на базе Лингвистического Института РГПУ, НИИ социально-педагогических проблем образования РАО.

Структура диссертации

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность исследования, формулируются объект, предмет, цели, задачи, гипотеза, методология, научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, этапы и методы исследования, положения, выносимые на защиту.

В первой главе *«Теоретико-методологические основания многокультурного образования»* с позиций педагогического науковедения анализируется информационная база знаний по проблеме многокультурного образования, представляющая собой совокупность теорий, концепций и гипотез культурологического, гуманистического, многокультурного развития личности в историко-педагогической ретроспективе.

С этой целью автор анализирует основные философские, культурологические, педагогические исследования по проблеме развития идей многокультурной личности и общества. В ходе исследования установлено, что идея культурного плюрализма, положенная в основу строительства человекоориентированного культуросообразного глобального общества XXI, берет свое начало в антропологических исследованиях множественности культур и межкультурного взаимодействия в XIX веке в Америке и Западной Европе. Именно культурная антропология первой заявила о том, что нет единой для всего человечества культуры, последовательно разви-

вающейся от одного этапа к другому, а есть множество культур, соответствующих различным типам и формам образа жизни человека, т.о., общий историко-культурный процесс можно представить в виде суммы разнонаправленно развивающихся культур. Основными теориями культурной антропологии являлись: эволюционизм (Г.Спенсер, Э.Тайлор, Л.Г.Морган), диффузионизм (К.Уисслер, Р.Диксон, Ф.Ратцель), интеракционизм (У.Джеймс, Дж.Болдуин, Ч.Х.Кули, Дж.Г.Мид), функционализм (Б.Малиновский, А.Рэдклифф-Браун), психологическая антропология (М.Мид, Р.Бенедикт, Дж.Хонигман), теории культур Л.Уайта, А.Кребера, М.Херсковица, К.Леви-Стросса. Смысловым ядром этих концепций является **принцип культурного релятивизма** (М.Херсковиц), признающий равноправие культурных ценностей различных народов, что предполагает отрицание абсолютного значения евроамериканской культуры.

Еще одной базовой теорией многокультурного общества стала культурфилософская теория «локальных цивилизаций» О.Шпенглера, оказавшая значительное влияние на последующее развитие культурологии XX века. Так называемые «историософские» концепции А. Тойнби, П. Сорокина, М. Херсковица и других в той или иной мере испытали на себе воздействие шпенглеровской культурфилософии.

Главной темой постклассической философии культуры можно назвать кризис европейской культуры в ее претензии на глобальность и всемирность. Некоторые исследователи в противовес евроцентризму выдвигали концепции азиоцентризма, африкоцентризма. Укреплялась идея «форумности», т.е. равноправия культур, каждая из которых обладает собственным достоинством и суверенностью.

Одним из теоретико-методологических оснований многокультурного образования стала гуманистическая психология и педагогика, разрабатываемая в трудах А.Маслоу, К.Роджерса, А.Комбса, Р.Мэя, Э.Фромма. Главной идеей этого направления развития человеческой мысли является признание неповторимости и уникальности психической организации каждой отдельной личности, вера в позитивное и творческое начало человека, его социальную обращенность, выступающую в качестве предпосылки и условия совместного сосуществования и выживания людей. А.Маслоу, разрабатывая концепцию гуманизма, указывает, что становление подлинной личностью позволяет самоопределиваться и принадлежать любой культурной или цивилизационной общности. Среди ключевых положений гуманистических теорий, повлиявших на становление многокультурного образования, можно выделить следующие: высшей ценностью педагогической деятельности признается уникальная личность учащегося как индивидуальность, обладающая собственной логикой развития; образо-

вание личностно (субъективно) и интерактивно (социально), реализуется через диалог, формирование и следование мотивациям, основанным на личных ценностях ученика; цель обучения - самоактуализация, саморазвитие и самореализация учащегося в различных видах творческой деятельности; одно из главных условий эффективности образовательного процесса - открытость учителя и учащегося друг другу, взаимное уважение и доверие.

В середине XX века идея межкультурного взаимодействия вошла в проблемное поле философского мышления как проблема диалога культур, коммуникативных стратегий функционирования человеческого сознания и сфер духовной культуры человечества. Ее основные положения были разработаны в работах М.М.Бахтина и его последователя В.С.Библера, а также западных философов-диалогистов М.Бубера, Ф.Розенцвейга, О.Розенштока-Хюсси, Ф.Эбнера, Э.Михеля и др. В концепции М.Бубера человек обретает собственную сущность, только вбирая в себя все общечеловеческое, соотнося себя с другими людьми. Центральная идея буберовской философии - бытие как диалог между Богом и человеком, человеком и миром. Он выделял сферу «между» как первичную категорию человеческой действительности и определял сам смысл жизни в «соучастии в бытии других существ». В соответствии с его идеей именно внутри диалога совершается таинство воспитания, становления личности. Взаимоотношения учителя и ученика должны быть свободными: без этого немыслима подлинная человеческая близость.

Проблемой изучения межличностного и межкультурного общения как философской категории занимались К.Ясперс, М.М.Бахтин. Общение, по Ясперсу, это отношения, возникающие между двумя индивидами, которые одновременно идут навстречу друг другу, но должны сохранять свои различия, которые узнают о собственной уединенности лишь постольку, поскольку они вступают в общение.

Теория и практика многокультурного образования опираются на исследования области влияния культуры на становление личности, взаимодействия личности и культуры, зависимости психических свойств индивида от его связей с социокультурным окружением. Здесь представляется важным выделить фундаментальные исследования П.Жане, Ж.Пиаже, М.Коула, традиции этого научно-практического направления в отечественной психологии были заложены в трудах таких выдающихся ученых, как Л.С.Выготский, А.Р.Лурия, С.Л.Рубинштейн и др.

Л.С.Выготский отводит решающую роль в психическом формировании и развитии человека его ближайшему социальному окружению, во

взаимодействии, с которым индивид и обретает свое человеческое, личностное, гуманистическое содержание. В этой связи личность в известном смысле можно понимать как продукт и результат общения человека с другими людьми, т. е. как интересубъектное образование. Концепция Выготского используется в качестве интерпретирующей теории в межкультурных исследованиях, в частности в межкультурных исследованиях детства, кросс-культурной психологии.

Идея многокультурного общества нашла свое отражение в *философском течении постмодернизма*, являющемся проводником нового постиндустриального или информационного общества глобальных культурных коммуникаций. В рамках постмодернизма сегодняшний мир осознан как невообразимое смещение цивилизаций и языков, в обществе вызрела потребность покончить с монокультурой, открыв простор для свободного соперничества самых разнообразных парадигм, многообразия персональных позиций, культурных и политических ориентаций.

Многокультурное образование на Западе опирается на разработки концепций конструктивизма, теории множественности интеллекта, в рамках которых личность учащегося представляется внутренне мотивированной и саморегулируемой системой, действующей в мире на основе индивидуальных мотиваций и особенностей и владеющей множеством способов, которыми мир познается.

Отличительной особенностью развития научного массива по проблеме многокультурного образования является развитие теорий межкультурной коммуникации на основе межнаучной интеграции антропологии, этнологии, социологии, психологии, коммуникативистики, образования, политологии, культуры.

Становление теории межкультурной коммуникации (Е.Стюарт, Л.Самовар, Р.Портер, Дж.Мартин, Т.Накаяма, Дж. Филиппсен, Д. Хаймс, Дж. Кондон и др.) происходит в 80-90-е гг. В этот период выявлены ее основные научные направления: исследования вербального и невербального аспектов межкультурной коммуникации, ее ценностных оснований, взаимосвязи языка, мышления и культуры, проблем межкультурной компетентности. В основе теории межкультурной коммуникации лежат положения конструктивизма, теорий систем, конвергенции, коммуникативной аккомодации, многокультурализма и др. Сущность теории межкультурной коммуникации составляют входящие в нее базовые понятия, такие как: культура, коммуникация, культурная идентичность, культурная (этническая) группа, аккультурация, культурный шок, адаптация, культурные ценности, культурная модель (паттерн), межкультурная компетентность и др. В основании данной теории, безусловно, лежат понятия куль-

туры и коммуникации, и от различий в толковании их значений зависит подход к исследованию предмета теории МК.

В настоящее время существуют два **основных подхода** к изучению феноменов межкультурной коммуникации и мультикультурализма (И.Е.Клюканов). Первый из них основывается на философии позитивизма, в его рамках культура традиционно понимается как система ценностей, верований, традиций, норм, способов жизнедеятельности, осваиваемых и опосредуемых при помощи символов и разделяемых подавляющим числом представителей определенной культурной группы, которые связаны между собой общей историей, языком, религией и другими факторами. Позитивистский подход широко используется в многокультурном образовании, когда речь идет об определении культурно-специфичных характеристик личности ученика, его учебного стиля, механизма понимания ситуаций межкультурного взаимодействия.

Системный подход возник как альтернатива традиционному позитивистскому подходу и основывается на холистических идеях теории систем (General Systems Theory). Системный подход прослеживается в теориях межкультурной трансформации и конвергенции, разрабатывается в многокультурном и глобальном образовании. В рамках данного подхода культура рассматривается не как некий набор отдельных элементов (ценностей, норм, обычаев и т.д.), но как интерактивный динамичный процесс коммуникации с другими культурами, понимаемый в своей целостности. Коммуникация в рамках системного подхода определяется как холистический феномен, сложная структура отношений, в которой личность обретает свое «Я», самоидентифицируется через связь с другими личностями. При этом феномен коммуникации имеет, с одной стороны, социально-обусловленную и упорядоченную природу, с другой – динамическую и взаимозависимую.

Основные положения системного подхода: мир является открытой динамичной системой, главный механизм ее существования и развития - взаимодействие между культурами, а также личностью и окружающей средой; поляризирующее, дихотомическое видение культур и межкультурного взаимодействия упрощает картину мира и приводит к возникновению стереотипов и предрассудков; межкультурная коммуникация представляет собой не прямую, а постоянно разворачивающуюся спираль, которая стремится к достижению коммуникативной дистанции равенства между культурами. Данный подход вводит идею развития, универсального характера человеческой природы.

Исследователи межкультурной коммуникации и многокультурного образования (Э.Эриксон, Дж.Де Во, М.Мид, Дж.Горера, Дж.Деверо,

Дж.Бэнкс и др.) полагают, что начальной точкой межкультурного и межличностного общения, связующим звеном между людьми является признание собственной **культурной идентичности** (набора культурных черт, форм и характеристик, отличающихся определенным постоянством или, по крайней мере, преемственностью во времени и пространстве и позволяющих дифференцировать данную личность от других) и уважение культурной идентичности других. Дж. Бэнкс выделяет следующие уровни развития идентичности личности (personal identity): этническая психологическая изоляция; этническая инкапсуляция; прояснение этнической идентичности; многоэтничность и рефлексивный национализм; глобализм и глобальная компетентность.

В рамках теории межкультурной коммуникации выделена новая категория – **межкультурная трансформация** (intercultural transformation), данный термин был использован Б.Рубеном чтобы обозначить процесс расширения идентичности за пределы рамок родной культуры, характеризующийся способностью принимать различные точки зрения, осуществлять эффективное подобающее общение с представителями иных культур, открытость дальнейшим трансформациям и росту. П. Адлер вводит понятие мультикультурной идентичности, основными чертами которой являются: подвижность, изменчивость, открытость, способность к диалогу с любым новым порождением реальности, психокультурная адаптивность, дипломатичность, непредвзятость, толерантность к культурным различиям, готовность узнавать больше о другой культуре и ее носителях, нежесткие границы собственного «Я», космополитичность.

Т.о., важным методологическим принципом многокультурализма является то, что личность есть пересечение множества культур, т.е. человек многоидентичен.

Теория межкультурной коммуникации находит свое практическое выражение в исследовании **межкультурной компетентности личности** (М.Люстиг, Дж.Коэстер, В.Книп, Л.Андерсон, Р.Хенви). Исследователи выделяют межкультурную компетентность как составляющую более широкого понятия общей коммуникативной компетентности личности. Межкультурная компетенция – это основа для формирования этнического, национального и глобального самосознания, для развития способности видеть собственную национальную перспективу.

Во второй главе *«Развитие теории многокультурного образования в научных школах США»* для науковедческого анализа теорий многокультурного образования США автор детально рассматривает этнологические основы государственности США, в том числе и систему образования. Становление и развитие теории многокультурного образования США про-

исходило под влиянием двух противоположных тенденций: моно- и многокультурализма. Традиционное монокультурное образование выполняло и выполняет ассимилирующую функцию, помогая детям иммигрантов влиться в русло доминирующей в обществе культуры, отказаться от собственных уникальных культурных особенностей и целиком принять англо-американский образ жизни, чтобы стать полноценными членами нации.

Альтернативная традиционной теории культурного плюрализма отрицает положения о высших и низших культурах, идеологию «плавильного тигля», подчеркивает необходимость культуросообразности образования, включения в содержание культурно-значимых, этнических элементов, нацеленности на развитие творческого критического мышления, межкультурной компетентности, социального и глобального видения личности учащегося.

На базе вышеупомянутых теорий возникла теория многокультурализма и многокультурного образования. Сущностью данной теории является идея гармоничного соединения этнического и национального в развитии личности, при этом отрицается полный сепаратизм (культурный плюрализм) и полная интеграция (теория ассимиляции). Цель многокультурализма - создание открытого общества, в котором представители всех групп (социальных, культурных, этнических и т.д.) имеют возможности для саморазвития, самоактуализации с сохранением уникального культурного происхождения.

Многокультурное образование в том виде, которое оно имеет сейчас, получило толчок во время движения в защиту гражданских прав (The Civil Rights Movement), инициированного представителями этнических меньшинств. Их основными требованиями являлись: право на равное участие в жизни общества, реформирование системы образования так, чтобы она отражала этнические и культурные особенности всех граждан США и вклад всех культурных групп в историческое и культурное развитие страны.

Следующий этап развития многокультурного образования наступил в 80-е годы. В это время началось **оформление теории многокультурного образования**. Наиболее полно в этот период формулирует сущность и содержание многокультурного образования Дж.Бэнкс, одним из первых исследовавший образовательные учреждения как социальные системы в многокультурном контексте.

Концептуальной идеей многокультурного образования по Дж. Бэнксу стало «образовательное равенство» (educational equality), которое было признано невозможным без полной реорганизации системы образования.

Основными целями реформы должны были стать: образовательная политика, изменение установок учителей, содержание образования, методы оценивания и контроля, каунселинг и методика обучения. Другими выдающимися исследователями и разработчиками многокультурного образования являются К. Грант, К. Слитер, Ж. Гей, С. Ньюто. Главными направлениями их исследований можно назвать: связь между многокультурной реорганизацией общества и школы, дифференциацию образования, исследования культуросообразности педагогических методик и технологий преподавания, стандартизированные тесты, проблемы дискриминации при приеме в учебные заведения и др.

В диссертационном исследовании установлено, что многокультурное образование связано с другими направлениями реформирования системы образования, такими, как: личностная ориентированность, ценностный подход, междисциплинарный подход к образованию и др.

Важным условием развития концепций многокультурного образования в США в 80-90-е годы стало изменение демографического состава американского общества. По данным статистики к 2020 г. 46% учащихся общеобразовательных школ будут цветными, 20.1% - выходцами из бедных семей. США - не только многокультурная, но и многоязычная страна. Около 32 млн. жителей США (1/8) в качестве родного языка имеют иной, нежели английский.

На основании проведенного анализа можно выделить ряд исторических и культурных факторов, способствовавших возникновению многокультурного образования в США:

- изначальный культурный плюрализм американского общества;
- движение в защиту гражданских прав, подъем этнического и культурного самосознания представителей культурных меньшинств; рост и изменение состава потока иммиграции в США во второй половине XX века;
- критическое осмысление американской системы образования, попытка ее реформирования для того, чтобы она в полной мере отражала реалии развития страны и мира;
- отказ от теории культурной ассимиляции в пользу теории многокультурализма;
- признание влияния культурной и этнической идентичности на рост и развитие личности и эффективность образовательного процесса.

В диссертации специально проанализировано **становление категории многокультурного образования** в педагогике США 80-90-х годов, согласно которой многокультурное образование - есть гуманистичес-

22-01578

кая образовательная концепция, основывающаяся на культурном разнообразии, соблюдении прав личности, социальной справедливости и признании альтернативности образов жизни, которая рассматривает культурно-плюралистическое общество как позитивную силу и механизм лучшего понимания в глобальном обществе.

Принципы многокультурного образования учитывают, что культура США создавалась при участии разнообразных культурных групп, составляющих единство американского общества, а также что образование осуществляет критическую функцию формирования установок и ценностей, поддерживающих многокультурализм и необходимых для существования демократического общества. В ряде других исследований предложены принципы МО, ориентированные на личностное развитие, культуросообразность, социальную обусловленность образования, в котором процесс обучения должен быть личностно-ориентированным, использующим конкретный жизненный опыт и знания учащихся, диалоговые технологии обучения и воспитания.

Среди **целей МО** необходимо выделить следующие: цель многокультурного образования – интеллектуальный, социальный и личностный рост всех учащихся, максимальное раскрытие их потенциала, устранение предрассудков, расизма и фанатизма (К.Беннетт); цель многокультурного образования – изменение образования так, чтобы учащиеся из различных культурных, этнических, расовых, социальных, половых, возрастных групп, а также люди, имеющие разного рода отклонения от нормы, получили равные возможности для образования (Дж.Бэнкс, Дж.Гэй). Вышеуказанные цели реализуются через развитие понимания многокультурного общества и взаимозависимого мира; положительной адекватной самооценки, личностной, социальной и культурной идентичности учащегося; многокультурной социальной компетентности и т.д.

Наиболее адекватен российской теории поликультурного образования подход к многокультурному образованию, реализующий потенциал, заложенный в каждом из учащихся; через поощрение активного самообразования учащихся, использование культуросообразных личностно-ориентированных моделей обучения, воспитание толерантности, плюрализма мышления; развитие этнической, национальной и глобальной идентичности личности.

В диссертационном исследовании систематизированы основные концепции многокультурного образования, такие как: этническая концепция (К.Мудли, К.Кларк, У.Кросс, М.Стоун), концепция культурной депривации (С.Берайтер, С.Энгельманн), языковая концепция (Б.П.Кеннеди, Дж.Бэнкс), концепция антирасизма (С.Баратс), концепция радикализма или

критического многокультурализма (П.МакЛарен, К.Е.Слитер, С.МакКарти), концепция генетического детерминизма (А.Р.Дженсен, У.Шокли, Р.Дж.Гернштейн). Проведенный анализ образовательных концепций многокультурализма позволяет сделать вывод, что большинство из них базируются на каком-то одном факторе (язык, генетический детерминизм и т.п.). Однако для подлинной многокультурной реформы образования необходима выработка единой холистической концепции многокультурализма, рассматривающей все компоненты образования вместе.

Существуют четыре основных подхода к интеграции многокультурного компонента в американские образовательные программы:

1. Подход вкладов (The Contributions Approach). Этот подход сосредотачивает внимание на изучении выдающихся личностей, культурных и национальных праздников, и других отрывочных культурных элементов.
2. Подход добавлений (The Additive Approach) позволяет вводить многокультурное содержание без изменения всего учебного плана, при этом многокультурный компонент рассматривается с позиций доминирующей в обществе точки зрения.
3. Трансформационный подход (The Transformation Approach). Основное внимание уделяется изучению общества как сложной системы, возникшей из взаимодействия различных культурных элементов, а также процессу конструирования знания и того, как оно отражает опыт, ценности и взгляды своего создателя. Одновременно подчеркивается общность культурного наследия и традиций страны идея *e pluribus unum*, общества, признающего и уважающего культуры народов, населяющих его, объединенных общими демократическими ценностями.
4. Подход общественных действий (The Social Action Approach). Цель этого подхода – научить студентов социальному критицизму, умению принимать решения, чувству ответственности, гражданской зрелости и активности.

Одним из основных условий воплощения в жизнь идей многокультурного образования является подготовка **культурно-компетентного учителя**, способного эффективно работать в многоэтническом, многокультурном классе. В 80-90-е годы XX века в США проводятся многочисленные исследования интеграции многокультурализма в программы подготовки учителей. Среди основных проблем, ставившихся исследователями (Б. Митчелл, А. Левайн и Дж. Кьюатон, Л. Гудвин) необходимо выделить следующие: наличие многокультурного компонента в содержании

педагогического образования, способ его интеграции, основные характеристики многокультурных программ, отношение преподавателей и администрации к вводу МО, модель личности многокультурного учителя, разработка программ подготовки многоязычного многокультурного учителя. Согласно результатам исследований, около 2/3 высших учебных педагогических заведений предлагают многокультурно-ориентированные учебные курсы или специализации, чаще всего МО включено в учебный план факультетов английского языка, истории и социальных наук. Обычно ввод многокультурного компонента происходит путем его присоединения к существующему содержанию, включения определенных тем или разделов в существующие курсы (аддитивный подход), менее обычным является создание новых интегрированных курсов.

Анализируя основные причины медленного распространения многокультурализма в американской системе образования, исследователи указывают на то, что в образовании США все еще сильны пережитки культурного расизма и идеологии «плавильного тигля». Традиционный евроцентрический подход в подготовке учителей приводит к этноцентризму, слабому представлению о культурном многообразии, тенденции судить о представителях иных культурных групп с позиций своей собственной. Также налицо противоречие между растущим гетерогенным составом учащихся и относительной гомогенностью преподавательского состава, в котором преобладают белые женщины, получившие традиционное монокультурное образование. Существует необходимость привлечения к преподавательской деятельности большего количества представителей культурных меньшинств, стимулирования готовности и желания учителей работать в многокультурных классах. Многочисленные опросы показывают, что администрация и преподаватели большого количества учебных заведений, находящихся в традиционно моноэтнических областях страны, не считают обоснованной необходимость ввода МО в монокультурных школах.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что присущее американскому обществу с момента его образования культурное, этническое и социальное многообразие нашло недостаточное отражение в американской системе образования.

В настоящее время проводятся исследования в области разработки многокультурных программ подготовки учителей, для которых, по мнению ученых, необходима существенная реформа образования, включающая в себя изменение общефилософской базы, осознание того, что проблема культурного разнообразия является не второстепенной, добавочной проблемой, она находится в центре реформы образования. Отсюда -

создание новых критериев отбора и подготовки учителей, новых областей знаний, более индивидуализированных подходов к обучению. Простое включение многокультурного компонента в содержание образования препятствует развитию многокультурного, глобального видения, осознанию взаимозависимости различных культур.

В государственных стандартах подготовки учителей, разработанных Национальным советом по аккредитации учителей (NCATE), одной из важнейших целей педагогического образования названа подготовка многокультурного учителя, способного эффективно работать в постоянно меняющихся условиях, характеризующихся культурным, этническим многообразием. В стандарте вводится термин **«культурно-ответственное образование»**. С.Смит, Н.Коланджело, Д.Дастин, С.Фоксли выделяют основные составляющие культурно-ответственного образования учителей: содержание образования не гомогенизирует культуры, расы, ценности и образы жизни личности и общества в единой доминирующей культуре, а отражает плюралистический характер американского общества; методики обучения соотносятся с различными культурно-обусловленными учебными стилями; признается языковой плюрализм, обязательность для учителей изучения второго языка, способствующего развитию культурной и языковой грамотности; освобождение содержания образования от негативных стереотипов, предрассудков и проявлений дискриминации; интеграция, а не простое добавление многокультурного компонента к существующим программам.

Для описания модели личности учителя, способного эффективно работать в постоянно растущем многообразии американской школы, И.Чисхолм использовала термин «культурно-компетентный». К. Беннет использует термин «межкультурная компетенция» учителя как «способность интерпретировать интенциональные знаки коммуникации (язык, символы, невербальные знаки), обычаи и культурные стили, отличные от собственных». Многокультурный учитель осознает свою собственную этническую принадлежность, социоэкономический статус, и другие культурные аспекты своей жизни и жизни учеников; владеет разнообразными стилями работы и методиками, приспосабливает стратегию учебного процесса к индивидуальным учебным стилям (learning styles) учеников; знаком с природой стереотипов, их ролью в формировании предубеждений, расизма, дискриминации, конфликтов, умеет противостоять им и не дать развиться в предубеждения. Каждый учитель, работающий в парадигме многокультурного образования, должен обладать высоким уровнем межкультурной компетентности и культурой общения. Он призван создать ощущение того, что сам учащийся в процессе познания вносит свой лич-

ный вклад в историю, литературу и другие области человеческого знания. Для этого необходимо расценивать культурное многообразие не как проблему и препятствие, а как положительный момент, способный интеллектуально и эмоционально обогатить учащихся, расширить их кругозор, помочь приобрести новый жизненный опыт.

В заключении подводятся итоги научно-исследовательской работы, указывается, что выдвинутая гипотеза подтвердилась, цель достигнута, задачи выполнены. Проведенное исследование доказывает перспективность и продуктивность использования науковедческого и сравнительно-исторического методов для анализа современных явлений в педагогике США и России.

Основное содержание и результаты исследования отражены в следующих публикациях автора:

1. Воловикова М.Л. Понятие педагогическая технология в современной педагогике // Материалы международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация: глобальные и региональные аспекты». - Ростов-н/Д: РГПУ, 2000. - с.117-120.
2. Воловикова М.Л. Воспитание личности в условиях поликультурного образования в США // Материалы международной научно-практической конференции «Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности». – Ростов-н/Д: РГПУ, 2000. - с.9-10.
3. Воловикова М.Л. Необходимость формирования межкультурной компетенции лингвистов на современном этапе // Материалы научно-методической конференции «Актуальные проблемы филологии и методики преподавания». Ч.2. - Ростов-н/Дону: РГПУ, 2001. - с.120-122.
4. Воловикова М.Л. Профессиональная подготовка студентов переводческого отделения, реализующая принципы культурологической парадигмы образования // Материалы международной научно-практической конференции «Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире». Вып. 1 - Ростов-н/Д: РГПУ, 2001.. - с.71-73.
5. Воловикова М.Л. The implementation of an intercultural component to higher linguistic education // The Summaries of the international conference «Global English for Global Understanding» - Moscow, MSU, 2001. – p.15.

6. Воловикова М.Л. Становление теорий межкультурной коммуникации в рамках классического, постклассического и информационного периодов развития общества // Материалы Всероссийской научной конференции «Язык, познание, культура на современном этапе развития общества». - Саратов: СГАП, 2001. - с.81-83.