

## ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ МОЛОДЕЖИ В РАКУРСЕ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 39+37.035.6

DOI: 10.33876/2311-0546/2024-3/119-134

Научная статья

© М. Ю. Мартынова

### ИДЕНТИЧНОСТЬ И ШКОЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В МНОГОКУЛЬТУРНОМ МИРЕ: АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

*В данной статье с позиций социального антрополога рассматриваются существующие подходы к образованию молодежи в условиях культурного многообразия общества на примерах школьных политик ряда стран мира. Тема нации и гражданина в педагогике, проблемы обучения детей разного этнокультурного происхождения как важная задача воспитательного процесса оказываются в центре внимания правительственных структур большинства государств. Автор задается вопросом, какие уроки может извлечь Россия из опыта других стран и фокусирует внимание на взаимосвязи концепций образовательной политики с формированием идентичностей населения (национальной, этнической, региональной, локальной и др.). Очевидно, что просвещение является тем инструментом, благодаря которому могут как конструироваться культурные, в том числе языковые, различия в обществе, так и нивелироваться. Могут варьироваться масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — практическая реализация утверждаемой концепции в образовании молодежи, да и других возрастных категорий жителей. Готовя подрастающее поколение к жизни в многоязычном и поликультурном обществе, важно найти баланс между этнокультурными потребностями каждого гражданина страны и задачами консолидации населения в интересах единого государства.*

**Ключевые слова:** межкультурный диалог, образовательная политика, школьное образование, идентичность, устойчивое развитие, благополучие

**Ссылка при цитировании:** Мартынова М. Ю. Идентичность и школьная политика в многокультурном мире: антропологический анализ зарубежного опыта // Вестник антропологии. 2024. № 3. С. 119–134.

---

**Мартынова Марина Юрьевна** — д. и. н., профессор, Заслуженный деятель науки РФ, главный научный сотрудник — зав. Центром европейских исследований, Институт этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклуко-Маклая РАН (Российская Федерация, 119334 Москва, Ленинский пр., 32А). Эл. почта: [martynova@iea.ras.ru](mailto:martynova@iea.ras.ru) ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7280-7450>

\* Работа выполнена в рамках темы НИР: «Общегражданские и этнокультурные ценности в образовании российской молодежи: поиск баланса» (по Программе научных исследований, связанных с изучением этнокультурного многообразия российского общества и направленных на укрепление российской идентичности, 2023–2025 гг.).

UDC: 39+37.035.6

DOI: 10.33876/2311-0546/2024-3/119-134

Original article

© *Marina Martynova*

## IDENTITY AND SCHOOL POLICY IN THE MULTICULTURAL WORLD: ANTHROPOLOGICAL ANALYSIS OF THE INTERNATIONAL EXPERIENCE

*This article examines existing approaches to educating young people in culturally diverse societies from the perspective of a social anthropologist, drawing on examples of school policies from various countries. The topics of nation and citizen in pedagogy, as well as the challenges of educating students from diverse ethno-cultural backgrounds, are central concerns for government bodies in most nations. The author explores the lessons Russia can learn from the experiences of other countries, focusing on the relationship between educational policy concepts and the formation of various identities within the population (national, ethnic, regional, local, etc.). Education is recognized as a powerful tool that can both construct and mitigate cultural differences, including linguistic ones, within society. The degree to which the multiculturalism of a civil nation is acknowledged can vary, impacting the practical implementation of educational policies for young people and other age groups. In preparing the younger generation for life in a multilingual and multicultural society, it is crucial to strike a balance between the ethnocultural needs of individual citizens and the goals of consolidating the population in the interests of a unified state.*

**Keywords:** *intercultural dialogue, education policy, school education, identity, sustainable development, well-being*

**Author Info:** **Martynova, Marina Yu.** — Dr. of History, Professor, Head of the Department for European Studies, the Russian Academy of Sciences N. N. Miklouho-Maklay Institute of Ethnology and Anthropology (Moscow, Russian Federation). E-mail: [martynova@iea.ras.ru](mailto:martynova@iea.ras.ru) ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7280-7450>

**For citation:** Martynova, M. Yu. 2024. Identity and School Policy in the Multicultural World: Anthropological Analysis of the International Experience. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 3: 119–134.

**Funding:** The article was carried out as the framework of the research project: “General Civil and Ethnocultural Values in the Education of Russian Youth: Finding a Balance” within the framework of the Scientific Research Program related to the study of the ethnocultural diversity of Russian society and aimed at strengthening Russian identity, 2023–2025.

### Введение

Образовательная политика является одним из наиболее действенных инструментов социального конструирования идентичности. То, что люди принадлежат к разным культурным традициям обусловлено, прежде всего, воспитанием и социализацией в целом. В наибольшей степени это касается образования молодежи. Именно в детском возрасте люди, как правило, получают представление об этнически кодиру-

емых различиях. Этому способствует не только личный опыт социальных отношений, но и целенаправленные усилия педагогов.

Очевидно, что образование должно рассматриваться как стратегически важная сфера общественной жизни, как главный фактор развития интеллектуального потенциала нации, ее самостоятельности и международной конкурентоспособности. Система образования как механизм интеграции молодежи не только в социальную жизнь, но и в культурно-языковую структуру общества, обладает огромным ресурсом. 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 отечественное 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 поколения. 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» (Приказ 2009).

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.

Образовательная политика предполагает отбор вполне определенных культурных ценностей для их распространения по существующим или создаваемым каналам. Соотношение диалектики общечеловеческих компонентов и их этнокультурных особенностей 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.

В своем исследовании мы не ставили перед собой узко педагогические задачи, а стремились проанализировать с позиций фундаментальной науки последствия воплощения на практике тех или иных педагогических программ. Анализ концептуальных идей образования в поликультурной среде, изучение региональной специфики опыта совмещения в педагогических технологиях задач воспитания у молодых людей национально-гражданской и этнокультурных идентичностей, поиск баланса

между ними требуют обстоятельного изучения с позиций разных наук, в том числе и с позиции социальной антропологии. Поскольку в стране не утихают дебаты о современной идентичности россиян и актуален вопрос и о ее месте в ряду других идентичностей (этнической, локальной и др.), представляется важным особо рассмотреть опыт их совмещения в образовательной политике, а также в ее практическом воплощении, масштабы признания многокультурности гражданской нации и как результат — реализации этой концепции в образовании молодежи и других возрастных категорий жителей.

В данной статье с позиций социального антрополога рассматривается опыт подходов к образованию молодежи в условиях культурного многообразия общества на примерах школьной политики ряда стран мира.

### **Технологии образования с учетом культурного плюрализма общества**

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. Библиер), поликультурное образование (В. В. Макаев, Л. Л. Супрунова, В. Н. Сатуров), образовательный мультикультурализм (М. Волцер), либеральный плюрализм в образовании (Б. Уильямс), поликультуризм в образовании (Г. М. Каджаспирова), поликультурное воспитание (А. А. Реан), многокультурное образование (Г. Д. Дмитриев), сложнокультурный подход (В. А. Тишков), воспитание конвертируемого человека (В. Д. Семенов), глобальное образование (А. Ю. Коджаспиров) и другие (см. подробнее *Мартынова* 2004; *Мартынова* 2011; *Мартынова* 2013; *Сатуров* 2003: 16).

Первые попытки дать определение понятию мультикультурного образования содержатся в Международном педагогическом словаре, который был издан в Лондоне в 1977 г. В нем мультикультурное образование подается как отражение идеалов культурного плюрализма в сфере образования (*International Dictionary of Education* 1977: 273). В 90-х годах XX в. в Международной энциклопедии образования приводится более конкретное толкование термина «multicultural education»: «Педагогический процесс, в котором представлены две и более культуры, отличающиеся по языкам, этническим, национальным или расовым признакам» (*The International Encyclopedia of Education* 1994: 3963).

Несмотря на то, что имеется много признаков для дифференциации сформулированных теоретиками понятий, в педагогике довольно часто встречается отождествление предлагаемых терминов. Во всех случаях 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 групп (*Banks* 1997).

Исторический прогресс вносит свои коррективы в подходы к многообразию мира. Последнее время в педагогической науке стали разграничивать понятия мульт-

тикультурное (Multicultural) образование и межкультурное (Intercultural) образование. Имеется ввиду, что мультикультурализм исходит из культурного многообразия человечества, направлен на позитивное взаимодействие между культурами, существующими параллельно. А межкультурализм видится его толкователям как «существование и равноправное взаимодействие между различными культурами, возможность генерировать общие культурные реалии через диалог и взаимное уважение» (UNESCO Guidelines 2007: 18). Межкультурализм подразумевает взаимный обмен между культурами, их развитие. Из такого подхода, считая культуру коллективным и историческим феноменом, исходит разработанное ЮНЕСКО и опубликованное в 2007 г. «Руководство по межкультурному образованию» (UNESCO Guidelines on Intercultural Education 2007). ЮНЕСКО усматривает тесную связь между культурой и образованием, а также отмечает центральную роль школ в развитии общества (UNESCO Guidelines 2007: 8, 12). В документе сформулированы четыре основных принципа образования, предложенные Международной комиссией по образованию для XXI века (Commission on Education for the Twenty-First Century): «Учиться, чтобы знать», «Учиться, чтобы действовать», «Учиться, чтобы жить вместе» и «Учиться, чтобы быть» (UNESCO Guidelines 2007: 19, 20). Каждый из этих принципов так или иначе касается и межкультурного общения. В первом случае учеба дает знания, создающие условия для общения (в т. ч. через изучение языка и другие компетенции), во втором — через профессиональную ориентацию позволяет подростку найти свое место в социуме, учить работать в команде. Третий принцип непосредственно направлен на развитие взаимопонимания между людьми, в том числе и принадлежащих к разным культурам. Четвертый касается саморазвития личности учащегося.

В 2023 г. (20 ноября) на Генеральной конференции ЮНЕСКО 194 государства-члена этой организации приняли «Рекомендацию об образовании в интересах мира, прав человека и устойчивого развития» (“UNESCO Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development”). В документе отмечается, что мир строится не только посредством международных переговоров, но и посредством образования во всех его формах — на уроках в школе, на факультативных занятиях, в музыкальных и художественных школах, причем на протяжении всей жизни. Просвещение в разных его вариантах, в школах и за их пределами, формирует то, как мы видим мир и относимся к другим, оно может и должно стать путем к построению прочного мира (UNESCO Recommendation 2023).

### **Классические концептуальные идеи мультикультурного образования**

Классическими примерами государств, применяющих мультикультурный подход в образовании считаются США, Канада и Австралия. В этих странах нация понимается как согражданство, при этом мультикультурная политика является официальным государственным курсом. Мультикультурный подход сменил монокультурный (известная теория «плавильного котла» в США, согласно которой активный контакт культур должен был привести к возникновению гомогенной, общей национальной культуры, к ассимиляции этнических групп). Он стал формироваться в этих странах со второй половины XX в. как ответ на собственную историю. Поэтому в каждой из них развитие мультикультурного образования имеет свои особенности. В США

оно инициировано снизу в результате активного социального движения угнетаемых групп населения за гражданские права, направленного в том числе и против расовой дискриминации в сфере образования. В Канаде становление мультикультурного образования произошло при поиске компромисса между франко- и англоязычными общинами и одновременно отходе от культурно-образовательной поддержки их преимуществ. В Австралии переход к мультикультурному образованию был продиктован стремлением предотвратить конфликт между англо-австралийцами и остальными субкультурами (аборигены, новые иммигранты из Азии). Эти страны накопили значительный идейный и практический опыт мультикультурного образования (см.: *Балицкая 2007; Мартынова 2013*). Отметим законодательную базу и важнейшие этапы становления мультикультурного образования в каждой из трех стран.

В США вопрос о десегрегации школ был впервые поставлен в 1954 г., когда он рассматривался Верховным судом, как следствие отменившим деление школ на основе расовых отличий. Принятый в 1964 г. Закон о гражданских правах (Civil Rights Act) запретил дискриминацию в образовании и потребовал от федеральных властей разработать требования к осуществлению мультикультурной образовательной практики. Тем самым этот закон создал прецедент использования федеральных средств для осуществления недискриминационной практики образования, хотя согласно Конституции США, в функции федеральных властей не входит руководство системой образования. В последующие десятилетия в США децентрализация образования стала уменьшаться, была создана законодательная база, регулирующая вопросы образования в общегосударственном масштабе (подробный обзор образовательного законодательства Америки на русском языке см. *Кананыкина 2012: 190–245*).

Американский конгресс принял целый ряд законодательных актов, запрещающих расовую сегрегацию в учебных заведениях. Назовем лишь некоторые из них. В 1968 г. был подписан Закон о билингвальном образовании (The Bilingual Education Act), в котором впервые на законодательном уровне признавались особые потребности учащихся, не владеющих английским языком. В документе отмечались необходимость и ценность программ двуязычного обучения в государственных образовательных учреждениях. Закон отразил изменения во взглядах американского общества на культурное разнообразие и иммиграцию в целом. Новый подход был развит и конкретизирован поправками к закону от 1974, 1978, 1984, 1988, 1994 гг. (US Education Legislation). Закон об установлении системы государственных школ для коренного населения 1974 г. (An Act Establishing a Uniform System of Public School for Colored Children of the State) фокусировался на обучении коренного населения. Таким образом в 70-е–80-е годы XX века образовательная политика США считала важным предоставление возможностей для обучения представителей меньшинств на родных языках. В дальнейшем содержание учебных курсов гуманитарного профиля было расширено.

Мультикультурное образование, каким оно видится американским ученым, сейчас включает три вида программ, в соответствии с их основными задачами. Во-первых, это программы, ориентированные на содержание (Content-Oriented Programs). Они ставят целью интеграцию в учебные программы материала, несущего информацию о расовых, этнических и культурных группах (например, по темам «Афроиндейцы на Западе», «Переселение индейцев» и т. д.). Проводятся специальные уроки, посвященные «описанию исторического вклада» всех граждан США, включая представителей этнических меньшинств, в развитие и процветание своей страны. Во-вто-

рых, это программы, ориентированные на учащихся (Student-Oriented Programs) и направленные на повышение успеваемости определенных групп школьников, 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 толерантности (Banks 1997).

Принятый в 1994 г. закон «Цели 2000: акт об образовании в Америке» (Goals 2000: Educate America Act) предусматривал введение общих для американских школ стандартов и единых тестов, он провозгласил необходимость «дать всем учащимся знания о разнообразии культурного наследия страны и мира». В 2002 г. был подписан закон под названием «Ни одного ребенка за бортом» (No Child Left Behind Act). Его целью провозглашалось стремление повысить ответственность учебных заведений за результаты учебных показателей и ликвидировать разрыв в уровне обучения среди американских государственных школ путем ежегодного тестирования. Еще одной из инициатив стала программа «Гонка на вершину» (Race to the Top). Ее основная идея заключалась в том, чтобы привлечь американские штаты к соревнованию друг с другом в представлении федеральному правительству лучшего проекта реформы школьного образования.

Все нововведения официальной политики властей воспринимаются общественностью, педагогами и активистами неоднозначно. По-прежнему не утратили своей актуальности проблемы обучения небелого населения. Как отмечают аналитики, сегрегация, хотя ее и запрещает закон, на практике до сих пор не изжита полностью. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что по данным одного из исследований, 43% латиноамериканцев и 38% чернокожих ходят в школы, в которых менее 10% их сверстников являются белыми (Сегрегация в XXI веке 2013). Исследователи отмечают постепенное исчезновение белого расизма. Вместе с тем, стал проявляться этноцентризм индейцев, латиноамериканцев, афроамериканцев, что несет в себе угрозу фрагментации культур, затрудняет интеграцию учащихся в общую национальную культуру.

В Канаде мультикультурализм впервые объявили 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. мультикультурные идеология была подкреплена прочной законодательной основой: 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 путём 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 уси-

лия государства в этой сфере были направлены на решение вопросов образовательного равенства в обществе. С этой целью в период 1980–1990 гг. в Австралии был принят ряд важных докладов и программ. Базовым документом, определяющим государственную мультикультурную политику, 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 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 контролирующие реализацию соответствующей школьной политики (см. подробнее: *Балицкая 2007; Джуринский 2015*).

Политика мультикультурализма в разных ее вариантах в 1970-х и в 1980-е годы 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 идентичности. И все же в странах либеральной демократии растет понимание того обстоятельства, что прежний идеал нации — нации как культурно гомогенного общества нереализуем.

### **Европейские системы образования в ракурсе проблем идентичности**

Если до середины XX столетия большинство стран Запада через образование и воспитание проводили политику ассимиляции «нетитульных» групп населения, то реалии все более возрастающей многокультурности социума, вызванной демографическими переменами, миграционными процессами, воздействием глобализации экономики, привели к пересмотру подходов в восприятии культурной сложности населения. В начале XXI в. жители многих государств мира озабочены проблемой поиска своих идентичностей. 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 местоположение и культура Азией, или богатство и прогрессивность — Западом. В США, где гордятся своим плюрализмом, тем не менее, обсуждались проблемы доминантности национальной (имеется ввиду гражданской) идентичности.

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 мира. Особенно тщательно методология этого вопроса среди европейских стран разработана, в частности, в Германии, Великобритании, Дании, Швеции, Нидерландах и др. Все отчетливее просматривается глобальная тенденция к признанию необходимости оказания активной помощи иммигрантам по интегрированию в общество, включая обучение языку, предоставление образовательных услуг и по-

иск работы. На это указывают проведенные исследования, материалы и документы межгосударственных учреждений, в их числе ЮНЕСКО, УВКБ ООН и Программы развития ООН. В подготовленном ООН двадцать лет назад, в 2004 г. Докладе о развитии человека, названном «Культурная свобода в современном многообразном мире», аргументируется тезис о том, что глобализация не должна вести к однообразию и стандартизации и утверждается, что иммигрантам следует помогать становиться полноценными жителями принимающих стран, при сохранении ими связей со страной своего происхождения (Доклад ПРООН 2004).

В начале двухтысячных годов реализовывался масштабный исследовательский проект «Реконцептуализация “хорошего гражданина” и “хорошего общества”: сравнительный анализ европейских и восточноазиатских учебных планов и учебников в долгосрочной перспективе». Его авторы изучали ситуацию в европейских странах: Великобритании, Германии и Франции и в Восточной Азии: в Китае, Японии, Корее и Тайване (при описании результатов этого исследования использованы материалы *Soyсал* 2011: 212–223).

Как показали исследования, если рассматривать сферу образования, то перед нами предстает Европа, прочно встроенная в транснациональный проект — проект космополитический, открытый внешнему миру и толерантный. (Правда, миграционная политика европейских государств рисует не столь оптимистичную картину и демонстрирует, что Европа испытывает дискомфорт перед лицом собственного многообразия). Важным способом, посредством которого космополитическое понимание нации и гражданина вводится в школьный учебный план и учебники, является постепенно усиливающийся акцент на понимании мира как открытого, многообразного и широкого целого, не сводимого к границам региона, государства или континента. В преподавании истории обнаруживается так называемый «многоуровневый» подход, предполагающий, что развитие идентичности учеников будет проходить через понимание ими истории на локальном, национальном (государственном) и глобальном уровнях.

Например, во французском учебном плане по истории 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» (*Programmes du collège* 2008: 3).

Аналогичный подход характерен и для учебного плана, разработанного Департаментом образования Великобритании. Ставится цель помочь учащимся в развитии идентичностей через ознакомление с историей, через осознание связей событий прошлого с настоящим. В преамбуле документов записано, что «высококачественное историческое образование поможет ученикам получить целостные знания и понимание прошлого Великобритании и всего мира в целом. Оно должно пробудить в учениках любопытство, чтобы узнать больше о прошлом. Преподавание должно научить учеников задавать пронизательные вопросы, критически мыслить, взвешивать доказательства, подбирать аргументы, вырабатывать точку зрения и суждения. История помогает ученикам понять сложность жизни людей, процесс перемен, разнообразие обществ и отношений между различными группами, а также свою собственную идентичность и проблемы своего времени» (*History Programmes* 2013: 1).

«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 иметь знания 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. Большое внимание 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 образования, доцент факультета социологии университета Эссекса (Великобритания) Ямин 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 индивидов (Сойсал 2011: 221). Проект многообразия и связанного с ним космополитизма действительно нашел отражение в системе европейского образования... Но мультикультурализм как последовательная модель управления этническими и расовыми отношениями или как средство против дискриминации в реальности не нашел поддержки в Европе (Сойсал 2011: 217). Но при этом, по мнению европейского эксперта, интеграция не трактуется как превращение иммигранта в члена культурно однородного коллектива, здесь нет ассимиляционистской или националистической политики. Тестирование для получения гражданства в основном связано с правами человека, со знаниями о важнейших учреждениях и правовой структуре страны, о том, как следует вести себя на бытовом уровне и о других традициях местного сообщества (Сойсал 2011: 220, 221).

Например, в Швеции за основу интеграции иммигрантов берется необходимость соблюдения норм и законов шведского общества, т. е. юридическая, а не культурологическая сторона вопроса (Плевако, Чернышева 2012: 131). 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 годы 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, им на уроках гимнастики и в школьных душевых разрешалось оставаться в нижнем белье, разрешалось брать с

собой в школу свой завтрак или ходить домой завтракать во время перемены, была достигнута договоренность о необязательности участия детей-мусульман в школьных праздниках, связанных со шведскими христианскими традициями и др. (Плевако, Чернышева 2012: 231). 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 т. наз. «свободных школ», создающих больше разнообразия в возможностях обучения, но регулярно и тщательно контролировать их деятельность (Плевако, Чернышева 2012: 233–234; Сорокина 2023: 298–315).

### **Опыт образовательной политики при наличии в стране нескольких законодательно признанных официальных языков**

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 «ярусом» множественной идентичности швейцарцев, как «общий знаменатель» для кантональной и культурно-языковой идентичности, для регионального, культурно-языкового и конфессионального многообразия населения страны (Наганетова Б/г).

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 ведется делопроизводство, админи-

стративные 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, выработывает 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 определённый возраст. Каждая швейцарская школа обучает по нескольким программам. Учебные программы в Швейцарии делают акцент на изучение иностранных языков и общее развитие детей. С 1874 г. обязательное начальное школьное образование, за исключением частных школ, бесплатно (см. подробнее: *Наганетова 2008; Бабич, Мартынова, Вирт 2013*).

### Заключение

С проблемами по части нахождения баланса между выполнением задачи гражданского единства жителей страны и обеспечением их права на удовлетворение этнокультурных потребностей сталкиваются многие страны мира. Какие уроки может извлечь Россия из опыта других государств? Изучение зарубежного опыта позволяет выявить как позитивные, так и негативные его тенденции, увидеть их последствия и трудности, понять, как не допустить ошибки.

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. При рассмотрении вопросов многокультурного образования речь идет о двух его взаимосвязанных аспектах: удовлетворении интересов представителей автохтонных групп населения страны, в том числе не относящихся к этническому большинству, и о задачах обучения новоприбывших жителей в ракурсе современных миграционных процессов. Поскольку во многих странах усложнение этнической пестроты населения имеет миграционное происхождение, в современном мире растет актуальность проблемы консолидации разных слоев общества в единый социум.

Уместно в связи с этим сказать о концепции мультикультурализма и о некотором его кризисе. Мультикультурализм, как одна из моделей политики управления культурным многообразием, может рассматриваться в двух аспектах: теоретическом и практическом. Мультикультурализм как идея подразумевает интеграцию различных этнических и расовых групп в единое сообщество при сохранении и официальной поддержке их культурной самобытности. Международно признан принцип — «единство в многообразии». Однако воплощение «доктрины многообразий»

на практике едва ли не во всех государствах, пытавшихся применить ее, обнаружило сложность и проблематичность реализации подобного рода идеализированных устремлений по гармонизации социума, высветило противоречивость концепций, основывающихся на сочетании общих ценностей при сохранении культурной автономии общин.

Мультикультурализм как теория воплощается в реальность путем принятия тем или иным государством законов, программ и т. д. Получается на практике, что это в определенной степени ведет к приоритету этнической составляющей перед общегражданской, приоритету прав этнической группы перед правами человека и гражданина. По сути это стимулирует процесс анклавизации, т. е. внутреннего, инициируемого самими мигрантами отчуждения от социума и культуры принимающего сообщества.

Вариантом учета поликультурности социума в государственной политике является мультилингвизм (полилингвизм, многоязычие), когда в пределах определенной общности (прежде всего государства) употребляется несколько языков. Около ¼ государств признают официально два языка на своей территории, только несколько стран три и более, хотя фактически во многих странах сосуществует гораздо больше языков. Мультилингвизм побуждает к необходимости повышения языковых компетенций каждого человека, делает особо актуальными образовательные задачи, требует внедрения в учебный процесс сочетания изучения нескольких языков.

Для России с ее поликультурным и многоэтничным населением задача учета культурно-исторических традиций в образовательном процессе не нова. Вместе с тем, инновации в образовательной политике, закрепленные в законодательной базе и в федеральном государственном образовательном стандарте, ставят перед учеными и управленцами новые задачи. В российском образовании по-прежнему идет поиск оптимального сочетания изучения русского языка при сохранении и поддержке языкового разнообразия жителей России. Проблема языкового образования выходит за рамки чисто педагогических проблем и ракурса практики разработки образовательных технологий. Не случайно в России за послесоветский период языковые проблемы не раз оказывались в центре ожесточенных дебатов и конфликтных ситуаций. В последние годы проблема преподавания языков оказалась в фокусе внимания не только педагогов и управленцев из образовательной сферы, но и политиков, политологов, активистов этнокультурного профиля, журналистов. Об этом рассуждают юристы, лингвисты, литературоведы, самые разные специалисты. Вместе с тем, все прочие составляющие этнокультурного образования ушли в тень. Отмена регионального компонента в образовании привела к тому, что новые механизмы реализации этнокультурных образовательных потребностей не были разработаны, хотя такие потребности у населения есть. На формирование идентичности оказывают влияние разные учебные предметы, прежде всего гуманитарной направленности, — язык, литература, история, география, религиоведение, история родного края, обществознание. За пределами исследовательского поля также оказывается ориентированная на молодежь деятельность домов культуры, досуговых центров, музеев, студий народного творчества, этнокафе и т. д.

Поликультурное образовательное пространство многомерно. Статьи данного тематического блока направлены на изучение содержания и концептуальной направленности общегражданского и этнокультурного образования в нескольких регионах Центрального, Приволжского, Северо-Кавказского федеральных округов Российской Федерации. В

них анализируются общественно-политические последствия и воспитательные результаты управленческих решений в сфере образования, и оцениваются их риски.

### Источники и материалы

- Доклад ПРООН 2004 — Доклад о развитии человека 2004. Культурная свобода в современном многообразном мире. М.: Весь мир, 2004. 328 с.
- Приказ 2009 — Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.12.2014 № 1645) <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543>
- Сегрегация в XXI веке 2013 — Сегрегация в XXI веке: американцы до сих пор разделены по расовому признаку // xpinform.ru [электронный ресурс]. 04.09.2013. <http://politobzor.net/show-4278-segregaciya-v-xxi-veke-amerikancy-do-sih-por-razdeleny-po-rasovomu-priznaku.html>
- History Programmes 2013 — History Programmes of Study for Key Stage. London, 11.09.2013 // National Curriculum in England: History Programmes of Study. gov.uk [электронный ресурс]. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study>
- International Dictionary of Education 1977 — International Dictionary of Education, ed. by G. Terry Page and J. B. Thomas. London, New York: Kogan Page, Nichols Pub. Co. 381 p.
- Programmes du collège 2008 — Programmes de l'enseignement d'histoire-géographie èducation civique. Bulletin officiel special. № 6, 28. 2008. P. 3 // Ministère de L'éducation Nationale et de la Jeunesse [электронный ресурс]. <https://www.education.gouv.fr/le-bulletin-officiel-de-l-education-nationale-de-la-jeunesse-et-des-sports> <http://www.education.gov.fr/cid22116/men0817481a.html>
- The International Encyclopedia of Education 1994 — The International Encyclopedia of Education. Vol. 7. Oxford: Pergamon Press, 1994. P. 3963.
- UNESCO Guidelines 2007 — UNESCO Guidelines on Intercultural Education. Paris: UNESCO, 2007. 46 p.
- UNESCO Recommendation 2023 — UNESCO Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development. Paris: UNESCO, 2023. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation>
- US Education Legislation — US Education Legislation // K 12 Academics [электронный ресурс]. <https://www.k12academics.com/us-education-legislation>

### Научная литература

- Бабич И. Л., Мартынова М. Ю., Вирт Ю. В.* 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 / Под общей редакцией И. Л. Бабич, Ю. В. Вирт, М. Ю. Мартыновой. М.: ИЭА РАН, 2013. С. 7–14.
- Балицкая И. В.* Мультикультурное образование в многонациональных странах (опыт США, Канады и Австралии). М.: Прометей, 2007. 345 с.
- Джуринский А. Н.* Межнациональное воспитание в странах Запада: сравнительный анализ // Наука и школа. 2015. № 4. С. 77–87.
- Кананыкина Е. С.* История образовательного законодательства Америки XX столетия // Актуальные вопросы современной науки. 2012. № 22. С. 190–245.
- Мартынова М. Ю.* Поликультурное пространство России и проблемы образования // Этнографическое обозрение. 2004. № 1. С. 37–51.

- Мартынова М. Ю. Многокультурность и образование (из международного опыта) // Этнодиалогии. 2011. № 1 (34). С. 41–52.
- Мартынова М. Ю. Многокультурность россиян и школьное образование // Вестник российской нации. 2013. №1–2. С. 142–177.
- Нагапетова Р. Р. Швейцарская нация: концепция «особого случая» и политическая практика. М.: б/г. (рукопись).
- 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. С. 218–251.
- Плевако Н. С., Чернышова О. В. Можно ли стать шведом? М.: Красанд, 2012. 316 с.
- Сорокина Е. А. Школьное образование как ресурс развития: опыт Швеции // Вестник антропологии. 2023. № 4. С. 298–315. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/298-315>
- Сатуров В. Н. Сущность и парадигма поликультурного образования // Реалии и перспективы поликультурного образования в Дагестане / С. И. Муртузалиев (гл. ред.) и др.. Махачкала: ДНЦ РАН, 2003. С. 16.
- Сойсал Я. «Космополитизация» нации и гражданина: европейская дилемма // Государство, миграция и культурный плюрализм в современном мире. Материалы международной научной конференции / Под общ. ред. В. С. Малахова, В. А. Тишкова, А. Ф. Яковлева. М.: Издательство ИКАР, 2011. С. 212–223.
- Banks J. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press, 1997. 171 p.

## References

- Babich, I. L., M. Yu. Martynova, and Yu. V. Wirth. 2013. Aktual'nye problemy modernizacii obshchestva i jekonomiki na Severnom Kavkaze i Shvejcarii: vzaimodejstvie obshhego i osobennogo [Actual Problems of Society and Economy Modernisation in the North Caucasus and Switzerland: Interaction of Common and Special]. In *Modernizacija jekonomiki i samoupravlenija v respublikah Severnogo Kavkaza i shvejcarskij opyt organizacii obshchestva, gorskih narodov i jekonomiki* [Modernisation of Economy and Self-Governance in the Republics of the North Caucasus and Swiss Experience of Organisation of Society, Mountain Peoples and Economy], ed. by I. L. Babich, Yu. V. Wirth, and M. Yu. Martynova. Moscow: IEA RAS. P. 7–14.
- Balitskaya, I. V. 2007. *Mul'tikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nyh stranah (opyt SShA, Kanady i Avstralii)* [Multicultural Education in Multinational Countries (Experience of the USA, Canada and Australia)]. Moscow: Prometej. 345 p.
- Banks, J. 1997. *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press. 171 p.
- Dzhurinsky, A. N. 2015. Mezhnacional'noe vospitanie v stranah Zapada: sravnitel'nyj analiz [Interethnic Education in Western Countries: Comparative Analysis]. *Nauka i shkola* 4: 77–87.
- Kananykina, E. S. 2012. Istorija obrazovatel'nogo zakonodatel'stva Ameriki XX stoletija [History of Educational Legislation in America of the 20<sup>th</sup> Century]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki* 22: 190–245.
- Martynova, M. Yu. 2004. Polikul'turnoe prostranstvo Rossii i problemy obrazovanija [Russia's Multicultural Space and Educational Challenges]. *Etnograficheskoe obozrenie* 1: 37–51.
- Martynova, M. Yu. 2011. Mnogokul'turnost' i obrazovanie (iz mezhdunarodnogo opyta) [Multiculturalism and Education (International Experience)]. *Etnodialogi* 1(34): 41–52.
- Martynova, M. Yu. 2013. Mnogokul'turnost' rossijan i shkol'noe obrazovanie [Multiculturalism of Russians and School Education]. *Vestnik rossijskoj nacii* 1–2: 142–177.
- Nagapetova, R. R. 2008. Shvejcarskaja sistema shkol'nogo obrazovanija i processy jazykovej integracii [Swiss School System and Language Integration Processes]. In *Evropejskaja integracija i kul'turnoe mnogoobrazie* [European Integration and Cultural Pluralities], ed. by M. Yu. Martynova. Moscow: IEA RAN. P. 218–251.

- Nagapetova, R. R. (year is not specified). *Shvejcarskaja nacija: koncepcija «osobogo sluchaja» i politicheskaja praktika* [Swiss Nation: The Concept of “Special Case” and Political Practice]. Moscow. (manuscript).
- Plevako, N. S. and O. V. Chernyshova. 2012. *Mozhno li stat' shvedom?* [Is it Possible to Become a Swede?]. Moscow: Krasand. 316 p.
- Saturov, V. N. 2003. Sushhnost' i paradigma polikul'turnogo obrazovanija [Essence and Paradigm of Multicultural Education]. In *Realii i perspektivy polikul'turnogo obrazovanija v Dagestane* [Realities and Prospects of Multicultural Education in Dagestan], ed. by S. I. Murtuzaliev and Saturov. Makhachkala: DNC RAN. P. 16.
- Soisal, J. 2011. «Kosmopolitizacija» nacji i grazhdanina: evropejskaja dilemma [“Cosmopolitanisation” of the Nation and Citizen: European Dilemma]. In *Gosudarstvo, migracija i kul'turnyj pljuralizm v sovremennom mire. Materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [State, Migration and Cultural Pluralism in the Modern World. Proceedings of the International Scientific Conference], ed. by V. S. Malakhov, V. A. Tishkov, A. F. Yakovlev. Moscow: Izdatel'stvo 'IKAR'. P. 212–223.
- Sorokina, E. A. 2023. Shkol'noe obrazovanie kak resurs razvitiia: opyt Shvetsii [School Education as a Part of the Development Strategy. The Experience of Sweden]. *Herald of Anthropology (Vestnik Antropologii)* 4: 298–315. <https://doi.org/10.33876/2311-0546/2023-4/298-315>