

УДК 371

В.И. Матис

## ОБОСНОВАНИЕ НЕОБХОДИМОСТИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность заявленной проблемы, отмечается необходимость использования новых образовательных доктрин и программ для реализации новых задач, которые поставлены обществом и государством перед системой образования и сферой культуры. Автором указывается, что в обществах разного типа процессы создания новой системы образования могут происходить по-разному. Практическое обоснование необходимости поликультурного образования объясняется объективными процессами, происходящими в мировом сообществе. Автор типологизирует национальные школы в России и предлагает поликультурную модель современного образования, необходимость которой диктуется неизбежностью поиска новых путей постижения знаний и приближения к научным истокам все большего количества людей. Этим путем может оказаться поликультурное образование, способствующее современному уровню развития человеческих способностей и обеспечивающее продвижение цивилизации.

*Ключевые слова:* национальная школа, взаимозависимость школы и общества, радикалистские взгляды на изменения современной школы, типы национальных школ, модели школ: ассимилирующая, компенсирующая поликультурная, поликультурное сообщество.

V.I. Matis

## RATIONALE FOR NECESSITY OF POLICULTURAL EDUCATION

The article substantiates the urgency of the stated problem, notes the need to use new educational doctrines and programs to implement new tasks that are set by society and the state in front of the education system and the sphere of culture. The author points out that in societies of different types the processes of creating a new education system can take place in different ways. The practical justification for the need for multicultural education is explained by objective processes taking place in the world community. The author typologizes national schools in Russia and offers a multicultural model of modern education that is dictated by objective necessity and dictated by the inevitability of searching for new ways of comprehending knowledge and bringing more and more people closer to the scientific sources. This way can be a multicultural education that contributes to the current level of development of human abilities and ensures the advancement of civilization.

*Key words:* national school, the interdependence of schools and societies, radical views on the changes of the modern school, types of national schools, models of schools: an assimilating, compensating multicultural, multicultural community.

Познавательную проблему «национальная школа в поликультурном обществе» необходимо, на наш взгляд, отнести к исследованиям, стоящим по степени сложности на одном из первых мест среди философских, социологических и педагогических наук.

Дело в том, что в период коренных общественных преобразований проблемы образования и воспитания приобретают особую актуальность и остроту. Не умаляя важности экономических, научно-технических и социокультурных инноваций в условиях революционных изменений общественного бытия и

общественного сознания, их нельзя принимать обособленно от субъекта всех перемен – человека, являющегося гарантом реальных успехов любых прогнозов и планов.

История образования, становление его как социального института представляет собой периоды, тесно связанные с глубокими изменениями в истории народа, в самом обществе. Цикл жизни школы обычно совпадает с циклом жизни общества. Вместе с историей государства школа проходит свой путь, а в переломные периоды система образования меняет свои цели, внутреннюю структуру, статус в обществе, выполняемые

функции, используемые методы, формы и организацию процесса обучения и т. д.

Не в первый раз Россия оказывается в сложном экономическом и социально-политическом положении, и каждый раз выйти из кризисной ситуации помогала образованность россиян.

Так случилось после Первой мировой войны, когда подняться с колен и вывести страну на рубежи мирового уровня помогла культурная революция и ликвидированная неграмотность нашего народа. После Второй мировой войны образование помогло восстановить разрушенное хозяйство, овладеть современными научными технологиями, затем в период холодной войны после широкого прорыва в космос система образования и воспитания обратила на себя внимание всего мирового сообщества, показав высокий уровень подготовки кадров. В постсоветский период мы являемся свидетелями разрушения традиционных систем в экономической, политической и духовной сферах. В результате невостребованности специалистов происходит их отток за границу, уход в коммерческие и другие структуры, обеднение интеллектуального потенциала страны.

Современные трудности могут быть решены на новом витке развития системы образования и повышения общего культурного и образовательного уровня россиян, изменения отношения к школе со стороны общества. Для этого нужны новые образовательные доктрины и программы, от новых задач, которые поставлены обществом и государством перед системой образования и сферой культуры, и до практического их осуществления в каждом образовательном учреждении и учреждении культуры. Эти особенности необходимо учитывать как при разработке концепции, так и при формировании общей образовательной программы и учебных планов. Такой опыт есть у отечественных исследователей В.В. Виноградова, В.И. Матиса, Г.В. Разумовской, О.В. Стукаловой и др. [1–7]. С точки зрения взаимодействия школы и общества проблема не может рассматриваться вне времени и пространства, как проявление неких вечных закономерностей: изучение этого взаимодействия необходимо строить на основе конкретного анализа данного общества в его исторически определенном состоянии.

Характеризуя радикалистские идеи зарубежных исследователей относительно образования на рубеже XIX–XX веков, которые, может быть, дальше других пошли в этом направлении, следует отметить главенствующую роль прагматизма в их взглядах. В этот период акцент прагматизма

основывался именно на необходимости и возможности адаптации к быстро меняющимся социальным и экономическим условиям. В США и некоторых странах Западной Европы теория глобального образования полностью оформилась только в 70-е гг. XX века. Именно в этот период некоторые социологи выдвигали тезис о мировом кризисе в образовании. «Сейчас мы наблюдаем мировой кризис образования, правда, не столь ярко выраженный, как продовольственный или военный кризис, но чреватый серьезными опасностями», – говорит Ф. Кумбс [8]. Другой американский исследователь, Р.М. Хатчинз, еще раньше сделал вывод о том, что «гниение философии имеет место в мировом масштабе, а влияние этого гниения на образование непосредственно и глубоко» [9]. Под революционными изменениями автор понимал быстрый рост численности учащихся и студентов. Осознавая высокую значимость гуманитарных наук в воспитании высококвалифицированного специалиста, Р.М. Хатчинз видел главную задачу школы в совершенствовании индивида [7, с. 295].

И в прошлом, и на современном этапе развития человеческой цивилизации многообразные взаимосвязи школы и общества имеют не только исторически и классово ограниченное, но и общегуманитарное содержание. Например, необходимость передачи знаний и опыта от поколения к поколению есть общечеловеческая закономерность, которая определяет непреходящую роль школы как социального института и ее относительную устойчивость даже в самые критические периоды общественных потрясений. Однако в обществах разного типа эти процессы могут происходить по-разному.

Реально весь мир идет к единству: закономерно в истории, что роды объединяются в племена, затем создаются города, позже формируются государства, которые организуются в сообщества государств. Постепенно усложняется общественная жизнь и становится невозможной педагогическая деятельность без специально подготовленных к ней людей. На этом этапе организуется особый социальный институт – система образования и воспитания, которая сама закономерно изменяется в соответствии с социальными преобразованиями и общественными потребностями. В настоящее время все люди, все человечество на планете в результате усложняющихся взаимосвязей и взаимозависимостей объединяется в социосферу как целостную, единую социальную оболочку планеты, главной частью которой становится сфера разума – ноосфера.

Интеграция людей в глобальную целостность, в поликультурное сообщество – главная тенденция современности, хотя, следует признать, существуют и противоположные разрушительные тенденции. Примером последних служат назревающие глобальные проблемы и необходимость их совместного и комплексного разрешения.

В таких сложных условиях взаимосвязей и взаимозависимостей человек должен быть подготовлен к жизни в поликультурном обществе с помощью адекватной системы воспитания и образования – поликультурной модели школы [10]. Сторонники концепций «революции в образовании» гуманитарного направления рассуждали в духе так называемого рационального гуманизма, полагая, что «наше первое желание, – как говорил Р. Хатчинз, – в том, чтобы все люди были образованы; не только отдельные индивиды, не только меньшинство или даже не многие, а все люди вместе и отдельно, молодые и старые, богатые и бедные, высокого и низкого происхождения, мужчины и женщины – словом все, кто родился человеком. Так что, наконец, все расы смогут быть образованны... Наше второе желание в том, чтобы каждый человек получил современное образование» [10].

Таким образом, практическое обоснование необходимости поликультурного образования объясняется объективными процессами, происходящими в мировом сообществе.

В России можно условно выделить несколько типов национальных школ. К *первому типу* относятся школы тех национальных меньшинств, которые не имеют своей государственности (например, болгары, немцы, поляки, финны, вепсы). Проблемы этих школ связаны с политическими процессами в стране и упираются в соблюдение прав национальных меньшинств.

Ко *второму типу* относятся школы различных ветвей русского этноса, речь которых отличается существенными диалектологическими особенностями от общерусского литературного языка (школы украинского, белорусского этносов, а также казачьего сословия в местах их компактного проживания на территории России, а также сибиряков или волжан и некоторых других). Проблемы этих школ заключаются в специфике региональных и национальных особенностей образования. Решение этих проблем, как правило, связано с усилиями и заинтересованностью местных органов управления.

К *третьему типу* относятся инородческие школы тех этносов, которые начали возрождаться и либо не имеют пока своей сформированной

культуры и письменности, либо давно утратили или утрачивают таковые. В эту группу входят калмыки, киргизы, буряты, северные и южные группы алтайцев, ханты, манси и т. д. Проблемы этих школ связаны с объективными трудностями, а их решение зависит от темпов развития общества в целом и желания этносов иметь свои школы.

Таким образом, в России сложились стереотипы понимания «национальной школы», из которых вырисовывается общая модель. *Во-первых*, это учебное заведение с преобладанием коренного (нерусского) контингента обучающихся или с однородным национальным составом. *Во-вторых*, отличительная особенность такой школы – специальная программа обучения на родном языке. *В-третьих*, в таких школах, как правило, заниженный уровень требований по сравнению с типовой общеобразовательной российской школой.

Имеющийся мировой опыт по созданию национального образования представляет несколько моделей национальной школы, которые могут также включать различные типы.

*Первая модель – ассимилирующая*, которая основывается на предположении о стремлении всех этносов к ассимиляции с общей культурой. Это нашло свое выражение в теории «плавильного котла» в США и некоторых других странах. Ассимилирующая модель в нашей многонациональной стране включает несколько типов школ. *Такого типа школы* функционируют в местах проживания народностей бассейна Амура, Крайнего Севера, Сибири. Процесс обучения в таких школах строится на родном языке в течение всей начальной или даже неполной средней школы с помощью параллельных учебников по общеобразовательным предметам. Благодаря усилиям педагогов и ученых, а также научно-исследовательским подразделениям, разработавшим учебные программы и планы в школах такого типа, ученики усваивали основы национальных языков. Однако культура родного этноса при этом оставалась неосвоенной. Неуверенно чувствуют себя выпускники таких школ в контакте с другими этническими культурами, при поступлении в русскоязычные учебные заведения, при продвижении по службе.

*Другим типом* ассимилирующей модели можно считать обыкновенную советскую, а теперь и российскую общеобразовательную русскоязычную школу. Такая школа ассимилирует не только малочисленные народы, живущие в инонациональном окружении, но и русских. Долгое время, не имея концепции национальной шко-

лы и продуманной государственной политики в этой сфере, органы управления в нашей стране не утруждали себя созданием русской национальной школы, в результате чего существующая общеобразовательная российская школа стала не чем иным, как «плавильным котлом», в котором смешиваются все имеющиеся в стране культуры, методы и формы образования. На выходе общество получает личность, у которой не сформированы чувства любви и уважения к своей стране, ее истории и истории своего этноса, а также к собственной деятельности и к труду, к себе и к другим людям. Именно этот тип школы получал поддержку на государственном уровне, являясь продолжением или логическим развитием национальной и языковой политики, основанных на русификации всех этносов и «стирании» национальных различий.

Несмотря на зарождавшиеся традиции формирования русской национальной школы в начале столетия, в настоящее время мы можем лишь констатировать отсутствие русской национальной школы, своеобразных этнопедагогических методов обучения и игнорирование этнопсихологических особенностей русского человека. Отсутствие или ослабление внимания со стороны государства привели культуру, традиции и обычаи самого многочисленного народа в состояние неустойчивости. Выпускники наших школ, получая довольно прочные и качественные знания, особенно по естественным и математическим дисциплинам (что подтверждают различные международные конкурсы, олимпиады и научные исследования в этой сфере), проявляют неуверенность в знаниях общественных проблем, когда речь идет о принадлежности к русской нации, ее культуре.

*Вторая, компенсирующая, модель* национальной школы характерна для регионов, где есть территории, компактно заселенные представителями одной национальности. Решение об открытии такой школы обычно определялось количеством и плотностью национально-этнической диаспоры, проживающей в данной местности; реальным социальным и культурным статусом и функциями национального языка в обществе (имеется в виду

степень владения им населения, сферы его применения, культурологическая и филологическая развитость, что означает наличие книг на языке, авторов, пишущих на нем, словарей для перевода, учебников, разговорников и прочей методической литературы); потребностью и желанием самого населения обучаться, получать тот или иной уровень (начальный, основной, средний) общего образования на родном языке. Это, как правило, оказывалась сельская местность, где жители ведут традиционный образ жизни, занимаются национальными ремеслами, общаются на родном диалекте, который существенно отличается от литературного языка. В таких школах все предметы изучаются на родном литературном языке, а русский – как один из предметов. Особенное распространение подобный тип имел перед Второй мировой войной на территории всего Советского Союза. Выпускники этих национальных школ, овладевая родным языком, усваивая культурные ценности, при выборе жизненного пути могли ориентироваться лишь на национальные послешкольные учебные заведения, которых явно не хватало, а поэтому сталкивались с серьезными трудностями в послешкольный период.

*Третья, поликультурная, модель* национальной школы, способная снять противоречия предшествующих, может быть характерна для многонациональных регионов и предполагает сосуществование государственных институтов образования, которые принимаются всеми этносами в обществе, создание этноспецифических институтов, через которые культуры различных народов сохраняются в живом и активном состоянии, а также формирование дополнительных образовательных институтов, восполняющих недоработки официальных образовательных структур.

Таким образом, объективная необходимость диктует неизбежность поиска новых путей постижения знаний и приближения к научным истокам все большего количества людей. Этим путем может оказаться поликультурное образование, способствующее современному уровню развития человеческих способностей и обеспечивающее продвижение цивилизации.

### Библиографический список

1. Виноградов, В. В. Построение учебного плана школы глобальной ориентации / В. В. Виноградов // Завуч. – 1999. – № 8.
2. Глобальное, национальное, региональное в образовании поликультурного общества // Региональная комплексная программа «Сохранение и развитие системы образования в Алтайском крае до 2005 года». – Барнаул, 1999.
3. Кумбс, Ф. Кризис образования / Ф. Кумбс. – Москва, 1970.

4. Матис, В. И. Поликультурное образование в современном обществе : монография / В. И. Матис. — Барнаул : Изд-во АГИК, 2016. — 307 с.
5. Матис, В. И. Цель и задачи поликультурного образования в условиях евразийского сотрудничества // Культура в евразийском пространстве: традиции и инновации : сборник материалов II Международной научно-практической конференции. Барнаул, 12–13 мая 2016 г. / редкол.: В.И. Матис и др. — Барнаул : Изд-во АГИК, 2016. — Ч. 1. — С. 30–34.
6. Разумовская, Г. В. Глобальное образование в российской школе / Г. В. Разумовская // Завуч. — 1999. — № 8.
7. Стукалова, О. В. Полихудожественное развитие школьников на занятиях литературой : учебная программа / О. В. Стукалова // Мир искусства и мир детства: интеграция в современном художественном образовании детей / Е. А. Ермолинская, Е. П. Кабкова, Л. Г. Савенкова и др. — Москва : Русское слово, 2010.
8. Hutchins, R. M. An appraisal of American higher education / R. M. Hutchins // A century of higher education. Classical citadel to collegiate colossus. — New York, 1962.
9. Hutchins, R. M. The democratic dilemma. — Uppsala and Stockholm / R. M. Hutchins. — New York, 1957.
10. Hutchins, R. M. The future of international education / R. M. Hutchins. — New York, 1970.