

УДК 378.016:316.77

**К ВОПРОСУ ОБ ОСНОВНЫХ ПОДХОДАХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ****В. В. Еремин**

Изучение всего комплекса исторических и социально-культурных факторов, а также философско-педагогических и психологических детерминант позволяет выделить наиболее распространенные в мировой педагогике подходы к пониманию сущности поликультурного образования.

Обозначим первый из них как *аккультурационный*. С этим подходом связано и появление самого термина «поликультурное образование». В рамках аккультурационного подхода большая часть зарубежных исследователей придерживаются мнения о том, что поликультурное образование должно ориентироваться на культуру переселенцев. Бос-Нюнинг указывает на то, что теоретическое толкование понятия «культура мигрантов» (*Migrantenkultur*) является на сегодняшний день центральной, но пока нерешенной задачей исследователей процессов миграции (8, с. 358). Поликультурное образование должно включать в себя изучение традиций родной культуры, процесса переработки этих традиций в рамках новой культуры, поскольку конфронтация с изменившимися условиями жизни вызывает необходимость в выработке новых культурных ориентиров (8, с. 359). Такая формулировка задач поликультурного образования предполагает необходимость серьезного изучения культуры мигрантов. Обобщающим, на наш взгляд, является высказывание Зандфукса: «Поликультурное образование рассматривает культурные изменения и культурную диффузию как имеющие место и необходимые процессы. Оно призвано оказать помощь и поддержку представителям обеих контактирующих культур, воспитывая такие качества, как взаимная открытость, интерес и терпимость» (18, с. 1150).

В аккультурационном подходе центральное место занимает вопрос о *культурной идентичности* (наборе культурных форм, черт, характеристик) человека. При его рассмотрении поликультурное образование базируется прежде всего на экзистенциалистских идеях свободного выбора и трансцендентальности восприятия человека человеком.

В рамках аккультурационного подхода может быть рассмотрена и распространенная в зарубежной педагогике концепция бикультурного образования (Фтенакис и др.), в основе которой лежит идея о необходимости формирования идентичности иностранных школьников и студентов из групп языковых меньшинств. Цель бикультурного образования формулируется его сторонниками следующим образом: «Бикультурное образование способствует усвоению сформировавшихся в семье ценностей и норм поведения на эмоциональном и когнитивном уровне, что обеспечивает уверенность в обществе. Бикультурное образование должно предусматривать постоянное сравнение двух культур и развивать способность выделять и критически осмысливать ценности каждой культуры, а также формировать

свою собственную культурную идентичность» (12, с. 20).

В русле аккультурационного подхода к поликультурному образованию выдержаны и работы таких отечественных исследователей, как Б. Э. Корнусова, которая рассматривает развитие мотивации учащихся к изучению родного языка через создание полилингвистической системы обучения; Р. Хайруллин, исследующий состояние и перспективы развития национальных систем образования в России и рассматривающий интернационализацию сознания обучающихся через поликультурное образование как оптимальный путь подготовки личности к жизни в поликультурном окружении.

Тем не менее большее значение в отечественном исследовании приобретает диалоговый подход, основанный на идеях открытости, диалога культур, культурного плюрализма. Суть этого подхода заключается в рассмотрении поликультурного образования как способа приобщения обучающихся к различным культурам с целью формирования общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство.

Тема диалога по отношению к культуре впервые возникла в начале XX века в работах К. Ясперса, О. Шпенглера, М. Бубера, М. Бахтина. Позднее проблема «диалога культур» поднималась в трудах Л. Баткина, М. Кагана, на рубеже 80-х – 90-х гг. – в работах П. Гайденко, В. Библера и др.

В ходе историко-культурного процесса диалог вели различные религиозные и идеологические системы, народная и профессиональная культура, диалогичны были взаимоотношения отдельных национальных культур и культурных эпох. Диалог шел во времени и пространстве, он пронизывал ткань истории и культуры по вертикали и горизонтали. Диалог выступал как самостоятельный литературный жанр, как форма научного трактата, а диалогичность – как внутреннее свойство текстов, созданных различными искусствами.

Признание принципа диалогичности не является общепризнанным в педагогике и философии.

Так, О. Шпенглер и его последователи считали, что культура является «организмом», который, во-первых, обладает жестким сквозным единством, во-вторых, строго обособлен от других «организмов», ему подобных. Таким образом, утверждая, что единой человеческой культуры нет и быть не может, Шпенглер полностью отрицает какое бы то ни было влияние и наследование элементов различных культур. Мыслитель считает, что каждому культурному «организму» отмерен определенный срок существования, но уникальность последнего не позволяет ему вступать в общение, в диалогическое соприкосновение с другими культурами.

Иными словами, выдвигается тезис о самодостаточности культуры, её способности к обособленному развитию. В этой связи Д. Драгунский замечает, что иллюзия самодостаточности, иногда возникающая при рассмотрении «мощных» культур и служащая своего рода оправданием культурного изоляционизма, основывается на наличии внутри таких культур большого числа эстетических, мировоззренческих оппозиций, как бы обеспечивающих саморазвитие без влияния извне. Но подобные оппозиции формируются инокультурными воздействиями, часто настолько глубоко освоенными, встроенными в культуры, что они уже не воспринимаются как чужие.

Таким образом, можно констатировать, что отношения между культурами могут быть различными:

а) отношения одной культуры к другой как к некоему объекту, в результате наблюдается чисто утилитарное отношение одной культуры к другой (4, с. 23 – 215);

б) отношения неприятия одной культуры другой;

в) отношения взаимодействия и взаимообогащения, т. е. отношения культур друг к другу как равноценным субъектам.

Следствием культивирования первого типа отношений в обществе является укоренение в общественном сознании представителей культуры, которая выступает в функции объекта, комплекса неполноценности, вплоть до самоотречения от своей самобытности, к добровольному подчинению другой культуре – таковы явления англomanии, франкомании, германофильства и др. В результате культивирования в обществе отношений второго типа возникают эгоцентрические, самовлюбленные, даже шовинистические культуры, замкнутые на себе и не желающие иметь дело с другими культурами, якобы «неполноценными», «низшими», «некультурными». Поликультурное образование базируется на третьем типе отношений, который нашел отражение в Международном документе ЮНЕСКО «Декларация Мехико по политике в области культуры» и в «Манифесте для диалога культур», разработанном «группой выдающихся людей» (Group of Eminent Persons) по инициативе Генерального секретаря ООН, созданной по международному и межкультурному принципу. В данном Манифесте были сформулированы следующие правила диалога: «Отказаться от предрассудков, критически посмотреть на свои основные представления, уважительно относиться к сказанному собеседником без поспешных выводов, уточнять важные моменты в ходе беседы и задумываться над значением разговора» (16, с. 95).

Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру.

Утверждение культурной самобытности способствует освобождению народов, и, наоборот, любая форма господства является отрицанием этой самобытности или угрозой её существованию.

Многочисленные определения термина «культура», существующие в науке, позволяют отметить

основное. *Культура* – это сущностная характеристика человека, связанная с чисто человеческой способностью целенаправленного преобразования окружающего мира, в ходе которого создается искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми. Все, что сделано человеком или имеет к нему отношение, является частью культуры. Коммуникация и общение являются важнейшей частью человеческой жизни, а значит, и частью культуры. Подчеркивая их важность, многие исследователи приравнивают культуру к общению (коммуникации).

Иными словами, культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает.

Таким образом, диалогичность – это особое качество культуры, стремящейся к цельности. Это качество обеспечивает механизм самосохранения и саморазвития культуры, помогает избежать её стагнации, окаменения и ритуализации. Диалогичность позволяет принять чужие аргументы, чужой опыт, всегда ищет баланса, компромисса.

Сторонники герменевтики рассматривают диалог культур прежде всего как общение сознаний. Под сознанием в данном случае понимается совокупность образов и их структур, формирующихся в деятельности. Поскольку одной из глобальных целей поликультурного образования является достижение понимания в широком смысле, для нас представляется важным, что при общении сознаний как диалоге культур понимание выступает в виде перевода представлений одной культуры в представления другой. При анализе этого феномена учащийся в процессе поликультурного образования сталкивается с такими фактами:

во-первых, близости культур, если существует общность сознаний, пересечение их;

во-вторых, двухфокусности, амбивалентности, диалогичности: одно и то же явление учащиеся интерпретируют в представлениях своей и чужой культуры, принимая их как равные ценности, не отторгая иное представление.

Целью участников диалога является достижение взаимного понимания при всей возможной разнице занимаемых в этом диалоге позиций. Особенность диалога разноязычных культур состоит в том, что многофункциональность слов одного языка гипертрафируется многообразием вариантов придания значения этому слову в другом языке. Каждый участник диалога в процессе поиска смысла и его вербализации приходит к своей истине. Она может и не совпадать с истиной, открытой другим участником. Важно решить вопрос о принципиальной возможности их единения. Для этого есть предпосылки, они – в наличии общего объекта и общей цели, в общей технологии, в общих способах мышления, средствах познания объекта, общей логике становления и изложения мыслей об объекте диалога. Формирование таких предпосылок способствует поликультурному образованию учащихся, в том числе развитию у них способности к взаимопониманию. Взаимопонимание можно определить как

признание взаимной ценности в сходстве и различии, как межчеловеческое и межкультурное взаимодействие и комплиментарность, взаимодополнимость идеалов и смыслов (Е. Н. Матюхина).

Краткое изложение концепции диалога культур, основных ее констант представляется нам продуктивным для рассмотрения ее значения в теории поликультурного образования. Одним из основных достоинств теории «диалога культур» является ее принципиальный отказ от монологичности в мышлении. С монологом закономерно связываются авторитарность, директивность, нетерпимость к чужому слову и мнению, ритуалы, одним словом, все то, что неприемлемо для теории поликультурного образования.

В русле диалогового подхода А. В. Шафрикова рассматривает поликультурное образование как «современную тенденцию мирового процесса, утверждающую идею о том, что в основе мировой цивилизации лежит множество независимых самостоятельных сущностей». Именно понятие «поликультурное образование» она считает самым емким из всех сопряженных с ним терминов. Раскрывая сущность поликультурного образования, А. В. Шафрикова подчеркивает, что оно направлено на сохранение и развитие всего многообразия культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности, существующих в данном обществе, и базируется на принципах диалога и взаимодействия различных культур. Поликультурное образование она рассматривает в международном и межнациональном контексте как взаимосвязь различных культурных сред в сферах образования.

Близкую позицию занимает Т. Б. Менская, отмечая, что «поликультурное образование не только означает разное для разных людей в обществе, но и вообще на глубинном уровне обусловлено экономическими реалиями и идеологией различных социумов».

Л. Г. Веденина, оперируя понятием «межкультурное обучение», напрямую связывает его с обучением иностранному языку и определяет как «полилог языков и культур, обучение, рассчитанное на интеграцию обучаемого в систему мировой культуры».

Критикуя аккультурационный подход к поликультурному образованию, Г. Д. Дмитриев замечает, что многие исследователи называют мультикультурным или поликультурным образованием то, что, по сути, является полиэтническим образованием, т. е. отражает вопросы, связанные с нормализацией отношений между этнически разными группами и индивидами. В поликультурном образовании автор видит не только «способ противостоять расизму, предрассудкам, предвзятости, этноцентризму, ненависти, основанной на культурных различиях», но и «педагогическую попытку помочь понять свою культуру, роль обобщений и стереотипов в коммуникации между различными культурами, осознать свое «Я».

К диалоговому подходу относится деятельностная концепция поликультурного образования, авторы которой (Е. Ф. Тарасов и Ю. А. Сорокин) считают, что чужая культура усваивается только в про-

цессе какой-либо деятельности. По их мнению, «осуществлению собственно деятельности предшествует этап ориентировки в условиях деятельности: на этом этапе происходит осознание усваиваемых фрагментов чуждой культуры, «переформулирование» чуждой культуры в терминах своего лингвокультурного опыта. Таким же образом познается не только чужая культура, но и ранее неизвестные фрагменты своей культуры: происходит перенос мыслительных действий, отработанных в одной сфере деятельности, в другую сферу, когда какая-либо задача не может быть решена прежними способами». В этом же духе высказывается и Г. Поммерин, которая определяет поликультурное образование как педагогический ответ на реальность мультикультурного общества, как открытую деятельностно-ориентированную концепцию, воспринимающую все общественные изменения и иницирующую инновационные процессы. Поликультурное образование рассматривается Поммериним как вклад в воспитание в духе мира путем разрешения межкультурных конфликтов. Автор исходит из идеи признания индивидуальных различий каждой личности и считает поликультурное образование деятельностно-ориентированным и открытым новым знаниям и новому опыту (17, с. 106). Данную точку зрения разделяют ряд зарубежных исследователей поликультурного образования (Хоманн, Зандфукс). В частности, М. Хоманн выделяет два основных направления поликультурного образования: во-первых, совместное решение межкультурных конфликтов, существование которых должно быть признано и осознано, во-вторых, обогащение за счет диалога с чужими культурами.

В начале 90-х годов в России и за рубежом появились работы, в которых круг задач поликультурного образования был существенно расширен. Согласно сегодняшнему пониманию проблемы, цели и задачи поликультурного образования должны охватывать не только межкультурные отношения в рамках своей страны, но и в рамках Европы и всего мирового пространства. Как подчеркивает Крюгер-Потратц, поликультурное образование призвано помочь обучаемым ориентироваться в обществе, в котором вся жизнь определяется этнической, языковой, религиозной и социальной гетерогенностью, и эта зависимость будет в будущем еще более четко выражена. Оно должно научить их обращаться с этим многообразием и найти в нем свое место (15, с. 3).

Ценным, на наш взгляд, является определение поликультурного образования, которое дал Томас: «Поликультурное образование имеет место, когда определенная личность стремится в общении с людьми другой культуры понять их специфическую систему восприятия, познания, мышления, их систему ценностей и поступков, интегрировать новый опыт в собственную культурную систему и изменить в соответствии с чужой культурой. Поликультурное образование побуждает, наряду с познанием чужой культуры, и к анализу системы собственной культуры» (20, с. 83). Такое понимание позволяет выделить различные уровни поликуль-

турного образования или степени приобщения к чужой культуре: от понимания до заимствования некоторых образцов деятельности и селективного их применения. Данные уровни могут соответствовать отдельным этапам в процессе поликультурного образования или представлять собой его конечный результат.

К диалоговому подходу можно отнести также зарубежную концепцию мультиперспективного образования. Ее авторы Х. Гёпферт и У. Шмидт требуют пересмотра образовательных программ школ и вузов с целью преодоления монокультурной ориентации.

На примере баварских школьных образовательных программ по истории, обществоведению и религии Гёпферт показал, насколько они влияют на развитие открытости, формирование интереса к чужим культурам, а также способствуют развитию этно- и евроцентризма, нетерпимости и враждебности по отношению к другим культурам. Автор подчеркивает, что о поликультурности образовательной программы недостаточно судить по степени представленности в ней чужих культур. Более важным является то, как эти культуры представлены учащимся, а также насколько интенсивно в содержании образования в высшей и средней школе реализуется идея диалога культур.

Гёпферт формулирует некоторые критерии или постулаты, которым должны соответствовать образовательные программы. «Другие народы и культуры должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты. Необходимо показывать представителей других культур в их жизненной ситуации, вместе с их стилем жизни, традициями, особенностями и жизненными обстоятельствами» (13, с. 43). Таким образом, автор призывает к полной переориентации процесса обучения – в частности, от событийной истории – к социальной. Он предлагает развивать «двойное видение» («doppelte Sichtweise»), которое предполагает не гармонизацию истории, а, напротив, подробное рассмотрение ее драматичности, ее противоречий (13, с. 6).

Новые образовательные программы должны предоставлять учащимся возможность расширения границ их миропонимания, возможность осознания ими относительности мнений и суждений, учить критически подходить к господствующим в обществе представлениям. Преподаватель при этом выступает в качестве образца, демонстрируя рациональное и открытое мышление, но, не отказываясь от собственной позиции.

Шмидт, также как и Гёпферт, рассматривает поликультурное образование в общем контексте теории образования, добавляя к этому подходу культурно-политический и социальный анализ ситуации. Результатом его исследований стала образовательная программа «Межкультурное обучение» («Interkulturelles Lernen»), состоящая из трех основных учебных блоков: «Проблема этноцентризма», «Жизнь в окружающем мире», «Кризис индустриального общества». Подобно Гёпферту, Шмидт хочет сделать процесс обучения открытым по отноше-

нию к разным перспективам. Он исходит из того, что «Межкультурная коммуникация включает богатство и многообразие мышления и способствует общему развитию личности, благодаря элементам, присутствующим в чужих культурах» (19, с. 117).

Шмидт считает, что в мире сложились объективные предпосылки для возникновения мирового проблемного сознания. Он говорит о «синхронных элементах сознания». Наряду с ними продолжают развиваться и различные культурные традиции, так что «синхронные», универсальные элементы сознания смешиваются с «диахронными», традиционными элементами (19, с. 116).

Шмидт призывает к «мультиперспективному анализу системы мира» (19, с. 123). Развитые общества должны, по его мнению, осознать кризис своих культур и по-новому определить свое отношение к традиции и современности. Автор указывает на необходимость восстановления миролюбивого общества, что возможно только на уровне личных контактов с представителями других культур, на уровне интеграции и трансформации знаний, полученных из других культур (19, с. 134).

Основной задачей поликультурного образования должно быть развитие способности к межкультурной коммуникации (19, с. 137). В целом Гёпферт и Шмидт видят цель поликультурного образования в том, чтобы дать учащимся представление о происходящих в мире разносторонних культурных обменных процессах и многоуровневой структуре каждой культуры. Другие народы должны рассматриваться не как объекты, а как исторические субъекты.

Данное понимание поликультурного образования затрагивает основы общего образования, поскольку речь идет об изменении отношения молодых людей к миру и тем самым к самим себе, о расширении понятия идентичности в содержательном плане.

В последнее время в ходе педагогических дискуссий по проблемам поликультурного образования появляются концепции и отдельные теоретические положения, которые условно можно объединить в содержательных границах *социально-психологического подхода*. Социально-психологический подход в полной мере в науке ещё не сформировался. Вместе с тем уже можно выделить его некоторые отличительные признаки, наиболее важным из которых является рассмотрение поликультурного образования как особого способа формирования определённых социально-установочных и ценностно-ориентационных предрасположенностей, коммуникативных и эмпатических умений, позволяющих выпускнику средней или высшей школы осуществлять интенсивное межкультурное взаимодействие и проявлять понимание других культур, а также толерантность по отношению к их носителям.

Как отмечают исследователи, можно выделить три подхода у человека, пытающегося понять другую культуру. В основе первого подхода лежит стратегия внутреннего постижения, попытка интерпретировать различные проявления культуры

посредством «аутоинтерпритации» самих носителей. Второй подход основан на стратегии научной «иноинтерпретации», попытка рационального объяснения, исходя из надкультурной научной дисциплины. Третий подход предлагает стратегия критического реализма, попытка разложения культурных феноменов на значимые составные части, подводящая к пониманию всеобщего родства и взаимозависимости культур.

Обучение межкультурному взаимопониманию не должно ограничиваться информацией об экзотических аспектах другой культуры или пропагандой ценностей плюрализма. Требуется сделать серьёзную попытку понять хотя бы одну конкретную иную культуру.

В зарубежной педагогике социально-психологический подход объединяет такие неоднородные компетенции, как компетенция антирасистского воспитания и социального обучения.

Компетенция антирасистского воспитания сформировалась в Великобритании в начале 80-х годов первоначально как альтернатива поликультурному образованию. Её возникновение было обусловлено резким учащением случаев расовой дискриминации и расовых конфликтов в городах. Важным толчком для развития данного подхода послужили работы Муллард, в которых он представил собственную стратегию «изменения структуры общественно-воспитательной системы». Наряду с Муллард представителями антирасистского направления являются Каррингтон, Коул и Троун. Все они считают концепцию антирасистского воспитания не частью, а альтернативой поликультурному образованию. По их мнению, в основе обеих концепций лежат совершенно различные стратегии образовательной политики, базирующиеся, в свою очередь, на различных подходах и методах анализа проблем. Сторонники модели антирасистского воспитания критично замечают, что в концепции поликультурного образования индивидуализируется проблема расизма и при этом не затрагиваются конкретные политические и экономические условия и противоречия, касающиеся в равной степени и коренного населения, и групп, подвергающихся расовой дискриминации (10, с. 123). По мнению Мулларда, принципиальная разница между поликультурным и антирасистским образованием состоит в том, что все педагогические модели, относящиеся к поликультурному образованию, в основе своей ориентированы на культуру, в то время как концепция антирасистского воспитания концентрируется на структуре общества (11, с. 61). «В отличие от моделей поликультурного образования, которые нацелены на воспитание уважительного отношения к культурным различиям, концепция антирасистского воспитания предполагает формирование активной позиции по отношению к неравенству и несправедливости» (11, с. 84). Таким образом, сторонники антирасистской концепции считают недостатком моделей поликультурного образования их аполитичность, связанную с культурологической интерпретацией всех проблем. Несмотря на это, в последние годы в

Великобритании и других странах наметилась тенденция к сближению обеих концепций вплоть до их объединения. О возможности объединения двух концепций говорит Коэн, выделяя позитивные элементы и пытаясь преодолеть недостатки обоих подходов. Целью поликультурного образования при этом он считает развитие способности критически воспринимать встречающиеся клише, стереотипы, односторонние образы, относящиеся к другим людям и их культурам, и выработку у школьников и студентов толерантного отношения к ним (9, с. 97). Данная цель приобретает особую актуальность, например в такой стране, как Германия, которая отличается необычайной открытостью.

В традициях социально-психологического подхода выдержана концепция так называемых «культурных различий». Сторонники рассматриваемой концепции формулирует следующие педагогические цели поликультурного образования:

1. Развитие терпимости по отношению к чужому образу жизни и стилю поведения, основанной на понимании различий в культурном облике человека, которые могут привести к конфликтам между представителями различных социальных слоёв.

2. Осознание того, что культурные различия и чужие культуры в целом влияют на эмоциональную сферу человека, становясь источником его переживаний и потребностей состояний.

3. Развитие способности дифференциации внутри чужой культуры, умение оценивать системы ценностей и нормы по степени их исторически-конкретной важности для определённых видов деятельности.

4. Формулирование способности интегрировать элементы других культур в собственную систему мышления и ценностей.

В представленных выше формулировках целей и задач поликультурного образования чётко прослеживается тенденция к их усложнению, повышению требований. Можно выделить определённые уровни поликультурного образования: от знакомства с чужой культурой и воспитания терпимости к ней – до анализа собственной системы ценностей и поиска новых масштабов и образов поведения.

Как замечает Л. С. Зникина, одной из задач подготовки будущих специалистов должно стать расширение горизонта представлений студентов по межкультурной проблематике. Культурные контексты не могут быть правильными или неправильными, лучше или хуже, они просто различны. В современной образовательной парадигме некоторые ценности являются едиными для всех. Преобладающими характеристиками являются уважение к культурным различиям и признание необходимости «приспосабливаться». Соответственно, компонентом подготовки специалистов, обеспечивающим качество, является обучение умению общаться как средству коммуникации (3, с. 20).

Т. Б. Менская выделяет ряд основных областей, в которых у студентов должны быть сформированы определённые компетенции в соответствии с тре-

бованиями поликультурного образования. К такому относятся:

– культура и плюрализм:

- 1) существо культуры;
- 2) разнообразие и особенности культур;
- 3) соотношение культур;
- 4) динамика культуры (культурные перемены, схождение культур).

– коммуникация и культурные барьеры:

- 1) теория коммуникации;
- 2) культура и разнообразие форм воспитания;
- 3) основной язык и невербальная коммуникация;
- 4) языки и разнообразие способов мышления, связанных с культурой.

– психосоциальная идентификация и межнациональные связи:

- 1) культурные различия и становление психосоциальной идентификации: снятие различий (ассимиляция), закрепление различий (сегрегация);
- 2) этноцентризм, расизм, дискриминация;
- 3) стереотипы;
- 4) взаимопонимание культур, бюрократия и положение меньшинств, социополитические аспекты.

Анализ представленных в таблице основных подходов к определению целей и ведущих концептуальных идей поликультурного образования показывает, что все эти подходы содержательно дополняют друг друга, а цели, сформулированные в рамках отдельных концепций, могут рассматриваться как направление деятельности учебного заведения на различных этапах реализации поликультурного образования учащихся.

### Литература

1. Веденина, Л. Г. Межкультурное обучение как полилог языков и культур / Л. Г. Веденина // Межкультурная коммуникация: тез. докл. – Иркутск, 1993.
2. Дмитриев, Г. Д. Многокультурное образование / Г. Д. Дмитриев. – М.: Народное образование, 1999.
3. Зникина, Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Кемерово, 2005. – 44 с.
4. Иванова, И. Н. Социологический аспект понимания ценностей культуры / И. Н. Иванова // Диалог в культуре. – М., 1989. – Вып. 5. – С. 52 – 58.
5. Менская, Т. Б. Поликультурное образование: программы и методы. Общество и образование в современном мире: сб. материалов из зарубежного опыта / Т. Б. Менская. – М., 1993. – Вып. 2.

6. Тарасов, Е. Ф. Национально-культурная специфика речевого и неречевого поведения / Е. Ф. Тарасов, Ю. А. Сорокин // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977.

7. Шафрикова, А. В. Мультикультурный подход в обучении и воспитании школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1998.

8. Boos-Nnning, H. Aufnahmeunterricht, Muttersprachlicher Unterricht, Interkultureller Unterricht. Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung zum Unterricht für ausländische Kinder in Belgien, England, Frankreich und den Niederlanden / U. Boos-Nnning, U. Hohmann, M., Reich. – München, 1983.

9. Cohen, Ph. The Perversions of Inheritance: Studies in the Making of Multi-Racist Britain / Ph. Cohen // Multi-Racist Britain. – Macmillan Press, 1988.

10. Cole, M. Teaching and Learning about Racism: A Critique of Multicultural Education in Britain / M. Cole. – 1986.

11. Essed, Ph. Antirassistische Erziehung. Grundlagen und Überlegungen für eine antirassistische Erziehungstheorie / Ph. Essed, Ch. Mullard. – Felsberg, 1991.

12. Fthenakis, W. E. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte? – Anregungen zur Überwindung einer künstlichen Alternative // Vortrag beim 10. Kongress d. Dt. Gesellschaft f. Erziehungswissenschaft. Unveruff. – Ms., 1986.

13. Göpfert, H. Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Soziologie und Religion / H. Göpfert. – Düsseldorf, 1985.

14. Hohmann, M. Interkulturelle Erziehung – eine Bestandsaufnahme / M. Hohmann // Ausländerkinder in Schule u. Kindergarten. – 1983. – H. 4. – S. 4.

15. Krüger-Potratz, M. Interkulturelle Pädagogik: Studienbrief der Fernuniversität Hagen / M. Krüger-Potratz. – 1994.

16. Manifest 2001: Brücken in die Zukunft. Ein Manifest für den Dialog der Kulturen. Eine Initiative von Kofi Annan. – Frankfurt; M., 2001.

17. Pommerin, G., Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung / G. Pommerin // Zielsprache Deutsch. – H. 3. – S. 41.

18. Sandfuchs, U., Lehren und Lernen mit Ausländerkindern / U. Sandfuchs. – Bad Heilbrunn, 1986.

19. Schmidt, U. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen / U. Schmidt // Jahrbuch «Pädagogik: Dritte Welt». Kulturelle Identität und Universalität. – Frankfurt a.M., 1987.

20. Thomas, H. Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch / H. Thomas. – Saarbrücken u. Fort Lauderdale, 1988.