

## МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ АВТОХТОНОВ И ИММИГРАНТОВ: ИДЕИ И ПРАКТИКА

*В статье рассмотрены основные вызовы, субъекты, принципы, цель, задачи, модели, проекты и программы мультикультурного образования автохтонов и иммигрантов*

В современных условиях нарастания мультикультурализма и многонационального характера образовательных пространств возник ряд важных *вызовов*, ответы на которые пытается дать мультикультурное образование: приобретение всеми достойного образования; реализация образовательных потребностей всех учащихся; воспитание членов суперэтнуса и сохранение ими этнокультурной идентичности; осмысление и учет в обучении и воспитании социальной и культурной неоднородности, стартовых возможностей, различий в мировоззрении, менталитете субъектов образования; преодоление этноцентристских стереотипов в сознании и поведении личности; налаживание диалога представителей автохтонов и иммигрантов; преодоление психолого-педагогических затруднений при интеграции мигрантов.

Мультикультурное образование адресовано определенным *субъектам*. Субъектам присущи несколько основных характеристик идентичности: этническая; культурная; языковая; статус меньшинства или большинства. Среди малых субъектов можно выделить следующие типы: коренные (автохтонные) группы, не обладающие государственно-культурной автономией; коренные (автохтонные) группы, имеющие государственно-культурную автономию и самостоятельность; национальные меньшинства, оформившиеся на протяжении Нового и Новейшего времени; «новая иммиграция» конца XX – начала XXI вв.

Мигранты как субъекты образования отличаются по ментальности. Вместе с тем они мутируют в новой для них национальной среде. Немногие мигранты имеют хорошее образование и достаточно знакомы с культурой и языком страны пребывания.

Между автохтонами и иммигрантами нередко *конфликты*. Часть автохтонов причис-

ляют мигрантов к людям «второго сорта», обреченных на низкие академические достижения. Многие состоятельные родители стараются поместить собственных детей в частные учебные заведения, чтобы избежать контактов с иммигрантами. Причинами противостояний оказываются не только ущемление культурно-образовательных прав иммигрантских общин, нетерпимое и враждебное отношение к ним, но и отказ новоприбывших уважать народ, культуру, традиции приютившей их страны.

В целом тем не менее присутствие иммигрантов – важный благотворный фактор развития многонациональных социумов. Сотрудничество коренных этносов и мигрантов в сфере культуры, воспитания и обучения возможно и необходимо. Благодаря ему многие крупнейшие страны планеты достигли впечатляющих успехов в культуре и образовании. Это относится и к России. Не подлежит сомнению выдающаяся роль скандинавов в создании русской государственности, болгарских и греческих иноков, принесших на Русь азбуку-кириллицу. Немало сделали для отечественной науки, культуры и образования поселившиеся в России в XVII–XVIII вв. немцы. Будем благодарны иностранцам – первым российским профессорам и академикам. Не забудем и об иноземных предках светочей нашей культуры А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и т.д., и т.п.

Мультикультурное образование предусматривает создание национальной общности в многонациональном социуме. Приоритетами выступают стремления воспитать у представителей различных этнокультур склонность к балансу, компромиссу, толерантность и взаимоуважение, прагматичность, рационализм, неприятие силовых решений. Поликультурное (мультикультурное) образование должно учитывать националь-

ные различия и включать педагогические ориентации, адекватные мировоззрению и запросам разных этнокультурных групп населения. Акцент делается на максимально равноправном диалоге культур. Вместе с тем предлагается избегать излишнего акцента на полиэтничности.

Деятельность в духе мультикультурного образования опирается на ряд *принципов*: воспитание для сосуществования различных национальностей, религий, культур; воспитание готовности к взаимному сотрудничеству; признание взаимной ответственности за положительный характер межнационального и межкультурного общения.

Ведущей целью мультикультурного образования является устранение в сознании учащихся и учителей противоречия между системами и нормами воспитания и обучения доминирующих и малых наций.

Подобная цель предполагает решение ряда педагогических задач: формирование представлений о многообразии культур и их взаимосвязи; осознание важности культурного многообразия для самореализации личности; воспитание позитивного отношения к культурным различиям; развитие умений и навыков взаимодействия носителей разных культур. Интеграция мигрантов предполагает приобретение ими достойного образования, воспитание личности, неравнодушной и активной в межнациональном общении, чуждой ксенофобии, агрессивному национализму, настроенной на межкультурное и межэтническое взаимодействие и сотрудничество; педагогические меры против этноцентризма.

Цель и задачи мультикультурного образования можно обозначить понятиями «плюрализм», «равенство» и «объединение». В первом случае речь идет об уважении и сохранении культурного многообразия. Во втором – о поддержке равных прав на образование. В третьем – о формировании суперэтнуса, опирающегося на общенациональные политические, экономические, культурные ценности.

Цель и задачи мультикультурного образования достигаются поэтапно: воспитание непротивления культурному многообразию; признание уникальности иных культур; понимание и признание культурного многообразия; принятие многоэтнического и многокультурного социума; воспитание интереса к другим культурам; устойчивый интерес к другим культурам; межкультурное взаимодействие.

Содержание мультикультурного образования состоит из трех главных блоков: освоение знаний, формирование мировоззренческой позиции в культурно разнообразном мире, овладение процедурами межнационального общения. Первый блок раскрывается в понятиях, отражающих ценности суб-, макро- и мировой культур. Второй блок предполагает личностно ориентированное образование. Третий блок – овладение вербальными и невербальными способами межкультурного общения.

Основным направлением мультикультурного образования является педагогическая поддержка представителей различных этнокультурных групп [2, 11, 13, 16].

Стандартные проявления подобной поддержки в отношении мигрантов: компенсующее обучение; приобретение опыта вхождения в новую среду социальных, культурных и этнических связей; субъективное воспроизводство таких связей; уважение и соблюдение общепризнанных личностных и социальных норм. Интеграция школьников-мигрантов осуществляется в нескольких основных видах учебной и воспитательной работы: социокоммуникативная поддержка; лингвистическая поддержка; академическая поддержка; сотрудничество с родителями школьников-иммигрантов.

Успешная интеграция и академические успехи иммигрантов в значительной мере зависят от социально-экономического статуса родителей, длительности пребывания в стране проживания. Многие мигранты настойчивы в достижении академических результатов и обнаруживают сильную мотивацию к образованию.

Многие методы мультикультурного образования вполне традиционны. Центральное место в методах занимает диалог. В отношении иммигрантов к этому следует добавить билингвальное обучение. Новые перспективы открыты современными техническими средствами коммуникации. Методы отрабатываются по отношению к конкретным субъектам с учетом специфики задач, содержания, ситуации мультикультурного образования.

Существует несколько основных показателей эффективности мультикультурного образования [3, 7]: доступ к достойному образованию; исполнение школой миссии по погружению в культуру многонационального социума; открытость личности иным этнокуль-

турным ценностям; устранение в сознании индивида предубеждений относительно представителей других национальных групп; приобретение возможно более объективных знаний об иных культурах; воспитание навыков межнационального общения.

Дж. Бэнкс и К. Грант (США) предлагают несколько групп показателей мультикультурного образования. Дж. Бэнкс выделяет 4 таких группы: 1) равные возможности обучения; 2) осведомленность о многообразии культур; 3) степень мультикультурности программ обучения; 4) вхождение личности в социум на равных, независимо от этнокультурной принадлежности.

К. Грант фиксирует 3 уровня показателей: 1-й уровень – осведомленность: о своей и иных национальных группах, дискриминации по национальному признаку; 2-й уровень – оценка и согласие: формирование чувств межнационального единения, принятие культурного плюрализма, освобождение от националистических стереотипов; 3-й уровень – убежденность и защита: приобретение мультикультурного опыта и готовность демократически решать расово-социальные проблемы.

Универсальных моделей мультикультурного образования за рубежом не предложено. Предлагаются модели, ориентированные на те или иные установки и задачи: изменения учебной программы, соответствующей деятельности учителя, билингвального обучения и т.д.

Дж. Бэнксом [3] выделены три модели учебных программ, которые противостоят программе монокультурного образования (модель «А») и отличаются по содержанию и задачам мультикультурного (поликультурного) образования.

Модель «В» (Content Oriented Programs) предусматривает включение в программы в виде добавочного компонента материалов о малых национальных группах.

Модель «С» (Oriented Programs) подразумевает организацию для этнокультурных меньшинств компенсирующего, индивидуального, билингвального обучения, адаптированных курсов по математике и естественным наукам.

Модель «D» (Socially Oriented Programs) рассматривает учебный материал под углом зрения культурных ценностей всех этнокультурных групп.

Модель участия учителя в мультикультурном образовании, предложенная Х. Фернандесом (США), содержит ряд установок [8]: признание и принятие культурно разнообразного общества; мультикультурное образование всех учащихся; мультикультурное образование как синоним эффективного обучения; обучение как межкультурный диалог; мультикультурное образование как синоним реформ и инноваций образования; учитель наряду с родителями (первыми воспитателями) как самый важный человек в жизни детей; сотрудничество преподавателя и школьников как основная часть образовательного процесса; поощрение учащихся к активному самостоятельному образованию; применение адресно различных стилей обучения; научение оценивать вклад различных культур в общую базу знаний; формирование позитивного отношения к детям иной культуры и языка; воспитание граждан школы, общины, страны и мирового сообщества; помощь осмыслить этническую и общенациональную идентичности; обеспечение приобретения школьниками навыков критического анализа.

Модели билингвального обучения как способов мультикультурного образования иммигрантов реализуются в США и Канаде [1].

В США осуществляются две основных модели билингвального обучения иммигрантов. Первая модель предусматривает переходное использование родного языка меньшинств как способа обучения (особенно в первый год обучения) до поддержки билингвального обучения в старших классах. При второй модели обучения родной язык иммигрантов используется до тех пор, пока школьники в достаточной мере не овладевают английским, после чего обучение ведется лишь на этом языке. Третья модель адресована классам, состоящим из англоязычных и неанглоязычных школьников. Общаясь, дети учат языки друг друга.

В Канаде билингвальное обучение применяется в виде модели погружения (early total immersion) – преподавание второго языка с самого начала учебы. Модель практикуется в двух вариантах. Первый вариант (обогащения) используется англоязычным населением при изучении французского языка. В этом случае обучение идет при использовании французского языка как языка преподавания. Такой вариант направлен на поддержку межкультурного диалога англо- и франко-канад-

цев. Второй вариант (перехода) состоит в том, что дети из национальных меньшинств постепенно приобщаются к французскому и английскому языкам. Большая часть учебной программы преподается на официальных языках, а остальная – на языке меньшинства.

С 1966 г. осуществляется проект «интернациональная школа» (international school) [2, 6, 10]. Такие школы есть практически во всех мегаполисах мира, в том числе и в Москве. В интернациональных школах обучают школьников от 3 до 19 лет.

Одно из таких заведений – Венская интернациональная школа. В ней учатся представители разных рас, языков, национальностей и религий. Они по-своему воспринимают окружающий мир. У них свои обычаи и привычки: при встрече одни кланяются, другие складывают ладони, третьи машут рукой и т.д. Педагоги стараются сберечь культурную самобытность учеников. Одновременно они стремятся приобщить учащихся к европейской и мировой культуре, воспитать интерес к другим языкам и культурам, сформировать навыки межнационального общения. Эти задачи пронизывают всю деятельность школы. Учебными программами предусмотрено развитие «позитивного отношения к окружающим». Школьников постепенно приобщают к общепринятым правилам поведения и общения: как здороваться, с чего начинать и чем заканчивать беседу и т.д.

Ребенок с самого начала пребывания в интернациональной школе учится быть толерантным. Так, Кодекс поведения ученика элементарных классов состоит из пяти «С»: consideration – внимательность к другим (думай о других и их самочувствии, учитывай чужие суждения и мнения); cooperation – сотрудничество (дай шанс другому, работай вместе); caring – забота (заботься о товарищах, будь дружелюбен); courage – мужество (борись, если уверен, что прав); courtesy – вежливость (будь справедлив, уважителен, обходителен, полезен, чуток).

Преподавание отдельных дисциплин рассматривается в контексте мультикультурного образования. Обязательные уроки английского языка расцениваются как инструмент межнационального общения. Занятия немецким языком – как способ интеграции в окружающий социум. Факультативное обучение арабскому, сербскохорватскому, китайскому, японскому, датскому, итальянскому, малай-

скому, португальскому, русскому, испанскому, хинди, фарси – как содействие воспитанию этнокультурного сознания. Преподавание художественной литературы и музыки определено как путь к собственной и иным культурам. Изучение социальных дисциплин (история, география, обществоведение) – как «прививка» от идей дискриминации и неравенства.

Педагоги Венской интернациональной школы сотрудничают с родителями учащихся. Семьям рекомендуют пользоваться любой возможностью для того, чтобы дети не забывали родной язык и культуру (читать книги, писать, общаться и пр.). Учителя, родители и школьники совместно готовят межнациональные стенды, где помещают азиатские, американские, европейские и африканские предметы быта и игрушки. Систематически организуется сбор средств для населения стран, перенесших наводнения, землетрясения, тайфуны, цунами и прочие природные катаклизмы. Матери поочередно устраивают в классе угощения из национальных блюд своей страны. Родители и школьники устраивают «межнациональные базары», где по символическим ценам продают национальные сувениры. Обмен сувенирами организован так, чтобы не возникали какие-либо предпочтения по этнической или культурной принадлежности. Для этого дети тянут жребий. Все школьники регулярно приглашают друг друга в гости. У детей пробуждается интерес к другим культурам. К примеру, русская девочка Наташа, которая дружит с китайцем, отыскивает в интернете иероглифы, а потом просит своего товарища их перевести.

Попытки инициировать мультикультурное образование предпринимаются за рубежом в отдельных полирасовых школах [4, 14].

В полирасовых школах Австралии, где учатся представители англо-австралийской общины, иммигрантов из Европы и Азии, а также аборигены, наряду с англо-австралийской учебной программой предлагаются уроки культуры и быта малых этнических культур (аборигенов, азиатов), а также программы мультикультурного типа. Проводятся праздники и фестивали танцев и быта национальных меньшинств.

Полирасовые школы ЮАР предназначены для школьников, начиная с пятого года обучения. В течение первых четырех лет школьники повсеместно делятся при обучении на

четыре расовые группы. Занятия идут на родном языке. Так, темнокожие учащиеся обучаются на одном из местных языков. Далее учебные программы для различных расовых групп сходятся. Общим языком обучения становится английский язык. Часть учащихся поступает в полирасовые школы. «Ассоциация открытых школ ЮАР» осуществила в нескольких полирасовых школах проект мультикультурного образования. Проект предусматривал совместные игры и ротацию участников игр, обмен историями и рассказами, позитивными мнениями друг о друге, выполнение учебных заданий в полирасовых группах, дискуссии в классе и др.

Практический интерес представляет система компенсирующего и мультикультурного образования иммигрантов во Франции [5, 12, 15, 16].

До середины 1970-х гг. во Франции особых мер по интеграции иммигрантов – носителей «культур происхождения» (*cultures d'origine*) – не предпринималось. На школу возлагалась задача сохранять культуру школьников-мигрантов, чтобы в ближайшем будущем они могли безболезненно возвратиться на историческую родину. Занятия с ними проводили учителя, приехавшие из стран – партнеров Франции, которые и оплачивали труд таких учителей.

В дальнейшем складывается политика интеграции школьников-иммигрантов. В 1970-х гг. созданы первые структуры приема (*d'accueil*) «новых иммигрантов». Они учреждались на всех уровнях общего образования: в элементарной школе, коллеже (неполная средняя школа) и лицее (полная средняя школа).

В начальной школе иммигрантов одновременно зачисляют в класс инициации (интеграции) (*classe d'initiation (d'intégration)* – CLIN) и класс, соответствующий их возрасту и уровню развития. Дети в течение максимум одного учебного года осваивают в «классе инициации» азы устного и письменного французского языка, параллельно занимаясь не в полном объеме в обычном классе. По завершении класса инициации школьники обучаются вместе со сверстниками по общей программе. В 1970-х гг. в начальной школе появился предназначенный иммигрантам «интегрированный компенсирующий курс» (*cours de rattrapage intégré (CRI)*) – дополнительные занятия по французскому языку.

В коллежах функции приобщения иммигрантов к французскому языку и культуре выполняют «классы адаптации» (*classes d'adaptation (CLAD)*), в лицеях – «классы для не получивших ранее образования» (*classes d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement (CLA-NSA)*).

С 1980-х гг. действуют центры обучения французскому языку для детей из семей, прибывающих на жительство во Францию (*centres pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage (CASNAV)*). С того же времени в школы приглашают носителей культур иммигрантов, для родителей школьников-иммигрантов проводятся индивидуальные встречи и беседы (*des classes populaires*).

С 1981 г. во Франции и в предместьях Парижа осуществляется адресованная, в особенности мигрантам, политика так называемой позитивной дискриминации – компенсирующее обучение в «приоритетных зонах образования» (*Les zones d'éducation prioritaires – ZEP*) – регионах, где особенно велик процент отстающих учащихся. Таких «приоритетных зон» свыше 500. В них насчитывается до 20% от общего числа школьников. В 2010 г. ими было охвачено свыше 1700 элементарных школ и около 250 коллежей, где обучались порядка 113 тыс. учащихся. Сюда направляются дополнительные средства, чтобы сократить наполняемость классов за счет увеличения преподавательского корпуса (в классах в среднем учится по 22 ученика). Пополняются фонды библиотек, укрепляется материальная база учебных заведений. Поощряется работа с малыми группами учеников, Увеличено время индивидуальной работы с учащимися. Введена так называемая углубленная деятельность, которой предусмотрены персональные задания для учеников, испытывающих трудности во французском языке и математике. В начальных школах создаются классы «выравнивания», «адаптации», «поддержки», «коррекции», чтобы помочь детям справиться с отставанием. Практикуются два типа таких классов: специальные либо в рамках обычного класса. Второму варианту отдается предпочтение. В «приоритетных зонах образования» второгодничество снизилось с 34,3% в 2007 году до 29,8% в 2009 г.

Функции интеркультурного (межкультурного) образования иммигрантов во Франции особо возложены на появившиеся в 1975 г. на

всех ступенях школы «занятия по языку и культурам происхождения» (*enseignements de langue et de culture d'origine* – ELCO). Межкультурная составляющая ELCO представлена прежде всего курсами языков и культур происхождения. Языки и культуры иммигрантов рассматриваются как источники обогащения универсальных знаний и культуры всех школьников. Преподаватели ELCO проводят просветительскую работу не только с иммигрантами, но и с остальными школьниками. С помощью ELCO поощряются «межкультурные мероприятия» иммигрантов и остальных учащихся. Такая деятельность предполагает открытость культурным ценностям иммигрантов и нацелена на то, чтобы учащиеся-иммигранты в глазах одноклассников-коренных французов перестали быть маргиналами – носителями чуждых «культур происхождения». ELCO пользуются растущей популярностью. В 2008/09 учебном году они охватывали около 82 тыс. учащихся, что на 16% больше, чем в 2002/03 учебном году.

Специфически решаются проблемы мультикультурного образования в так называемых классах происхождения (*classe d'origine*, *class of origin*) в Канаде [1, 9]. Классы предназначены для детей выходцев из Старого Света. Они организованы в массовом порядке в шести провинциях. Классы должны содействовать мультикультурному образованию. В них школьников приобщают к языку, литературе, истории, культуре исторической родины. Для получения государственной финансовой поддержки учащиеся «классов происхождения» должны демонстрировать эффективное овладение английским и французским разделами программы. «Классы наследия» действуют во внеучебное время либо в рамках классных занятий.

В Австралии в общенациональном масштабе осуществляется «мультиязычный проект», ориентированный на мультикультурное образование автохтонов и иммигрантов [4]. Проект адресован учащимся с минимальным знанием английского языка, а также ученикам, которые слабо знают родной (неанглийский) язык. Обучение ведется на двух языках (английский и язык меньшинства), либо на нескольких языках (английский и языки меньшинств). Для преподавания привлекают педагогов – носителей малых языков и культур. В 97% начальных школ помимо английского преподается еще хотя бы один язык. В

начальных школах учат 18 языков, в средних школах – 17 языков. На внеклассных занятиях учащиеся общественных и частных школ изучают 52 языка. Преподают (порядок перечисления соответствует масштабам распространения) китайский, французский, немецкий, индонезийский, итальянский, японский, греческий и вьетнамский языки. Представляет интерес как практика мультикультурного образования одновременное изучение языков, которые содержат определенные лингвистические и культурные контрасты.

Целенаправленно организуют межкультурный диалог в отдельных современных российских многонациональных школах [2]. Среди них – школа № 84 Ярославля, школа № 15 в Ростове-на-Дону, школа № 17 г. Твери, учебно-воспитательный комплекс № 1650 Москвы и др.

Яркий пример – московский учебно-воспитательный комплекс № 1650. В комплексе с 2005 г. проводится эксперимент по программе «Русская школа в формировании поликультурного образования школ Москвы». Комплекс предназначен для детей разных национальностей, которые изучают язык, историю, культуру своего народа, осваивают национальные и общечеловеческие этические и нравственные нормы.

Обучение проводится как в пределах классно-урочной системы, так и в форме дополнительных и воскресных занятий. Воспитание и обучение направлены на овладение стандартной программой образования; приобретение знаний национальных языков, литературы, истории (в зависимости от национальной принадлежности учащегося); поликультурное просвещение на основе знакомства с психологией, этикетом, традициями разных этносов. Все предметы по программе общего образования преподаются на русском языке, что оказывается связующим звеном, объединяющим детей разных национальностей и создающим необходимые предпосылки приобщения детей к русской среде и русской культуре. Дополнительно школьники изучают предметы этноцикла – язык, историю, культуру, религию, фольклор и уклад жизни своего народа. Преподают все это носители языков и культур.

Дети иммигрантов в России в своем большинстве плохо владеют русским языком. В рамках целевой федеральной программы Русский язык на 2002–2005 гг. реализованы

проекты преподавания русского языка как неродного для учащихся из семей иммигрантов и некоренного населения. Такого рода проекты осуществлялись, например, в общеобразовательных заведениях Краснодарского края и Москвы. В столице открыты годовичные школы русского языка для беженцев и иммигрантов, где помимо изучения русского языка учащиеся занимаются по компенсирующей общеобразовательной программе. Особое внимание в таких школах уделяется преподаванию так называемого минимума социальных знаний, знакомству с русской культурой, привитию уважения к нормам и правилам поведения в российском обществе.

Таким образом, мировой и отечественный опыт подтверждает, что основной площадкой мультикультурного образования остается общеобразовательная школа. Этот опыт говорит о малой эффективности разовых образовательных мероприятий, направленных на мультикультурное образование. Такое образование должно пронизывать всю систему институционального и неформального обучения и воспитания, деятельность средств массовой информации, культурно-просветительских центров, общественных объединений, семьи, конфессиональных учреждений. Необходимо обратиться к опыту «сквозной» педагогической поддержки иммигрантов: на всех уровнях общего образования, а также в рамках дополнительного образования.

Из имеющегося опыта следует, что педагогически мало эффективны особые курсы по темам мультикультурного образования. Предпочтительней включать соответствующий материал в учебные планы и программы преимущественно гуманитарных дисциплин. При введении в учебные планы и программы позиций, предусматривающих изучение истории, традиций национальных меньшинств, важно подчеркивать достижения малых культур, предлагать материалы, созвучные с ценностями доминирующей культуры.

В ходе учебно-воспитательной работы надо избегать всего, что провоцирует межна-

циональные разногласия. Важно честно освещать и внятно осуждать факты дискриминации и преследований малых народов. Учителя должны демонстрировать негативный смысл таких понятий, как культурные предрассудки, преодолевать стереотипы отрицательного отношения к иным этносам и т.д.

Взяв в расчет опыт мультикультурного образования, необходимо пересмотреть перспективы этнопедагогике в контексте поликультурного (мультикультурного) образования, избавить этнопедагогике от акцента на этноцентризме.

Целесообразно масштабнее внедрять билингвальное обучение, имея в виду, что оно не сводится к лингвистической поддержке, а предусматривает одновременно приобщение к культурным и духовным ценностям этносов – носителей языков.

Педагогическая поддержка и интеграция школьников-мигрантов может быть эффективной при участии их родителей, улучшении профессиональной готовности учителей. Соответствующая подготовка должна осуществляться в вузах, в системе повышения квалификации преподавателей. Необходимо покончить с мифом, будто у школьников-мигрантов невозможны ярко выраженные амбиции и успехи в образовании. В семьях иммигрантов образование рассматривается как важный инструмент социальной мобильности и достойной карьеры. Подобная мотивация позволяет мигрантам добиваться успехов в образовании.

Проблемы мультикультурного образования в России выглядят иначе, чем на Западе. Так, многие учащиеся-иммигранты, въезжающие в Западную Европу, зачастую далеки от языка и культуры принимающего государства. Мигранты, прибывающие в РФ, в той или иной степени приобщены к русской культуре и языку. Это облегчает их интеграцию в российское культурное и образовательное пространство. Но надо принять во внимание, что подобная благоприятная предпосылка постепенно исчезает.

## Л и т е р а т у р а

1. *Балицкая И. В.* Поликультурное образование. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2003.
2. *Джуринский А. Н.* Поликультурное образование в многонациональном социуме. – М.: Юрайт, 2014.

3. Banks, J. (2014). *Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
4. Bianco, Lo J. (2010). *Multicultural Education in Australia: Evolution, Compromise and Context*. Singapore.
5. Moisan, C. (2011). *Comment en finir avec l'échec scolaire: les mesures efficaces*. Projet de rapport national de base de la France. 2011. Retrieved from <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/49528429.pdf>
6. Grade 3. 2004-5. Vienna International School
7. Grant, C. A. (1992). *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. Washington: The Falmer Press.
8. Fernández, H. (1989). *Multicultural Education: A teacher's Guide to Content and Process*. Columbus etc.: Merrill, Cop.
9. Jennifer, A., & Grabb, E. (1998). Ethnic Origin, Class Origin and Educational Attainment in Canada: Further Evidence on the Mosaic Thesis. *Journal of Canadian Studies*, 33(1), 3-21.
10. International Baccalaureate. Annual Report. 1994-95.
11. Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76(1), 1-19.
12. Lorcerie, F. (1988). Éducation interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française. In *Pluralisme et école: jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: Instituts Québécois de recherche sur la culture.
13. Portes, A., & MacLeod, D. (1996). Educational Progress of Children of Immigrants: The Roles of Class, Ethnicity, and School Context. *Sociology of Education*, 69(4), 255-275.
14. Prinsloo, Du Toit (1994). *Multicultural Education: A South African Perspective*, Paper presented at the Conference of the Comparative Education Society in Europe, Copenhagen 28 June.
15. Rebaudières M. *L'éducation interculturelle au sein du système éducatif français*. Retrieved from <http://www.cser.it/>
16. Vallet, L.-A., & Caille, J.-P. (1999). *Migration and Integration in France. Academic Careers of Immigrants' Children in Lower and Upper Secondary School*, Paper presented at the ESF Conference 'European Societies or European Society?', Obernai, 23-28 September. Retrieved from <http://83.145.66.219/ckfinder/userfiles/files/pageperso/vallet/Obernai1.pdf/>

