

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2019, №6, Том 7 / 2019, No 6, Vol 7 <https://mir-nauki.com/issue-6-2019.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN619.pdf>

Ссылка для цитирования этой статьи:

Корякина А.А. Проблема образования этнических меньшинств (на основе зарубежных исследований) // Мир науки. Педагогика и психология, 2019 №6, <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN619.pdf> (доступ свободный).
Загл. с экрана. Яз. рус., англ.

For citation:

Koriakina A.A. (2019). The problem of education of ethnic minorities (based on foreign studies). *World of Science. Pedagogy and psychology*, [online] 6(7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN619.pdf> (in Russian)

УДК 37

ГРНТИ 14.01

Корякина Анжелика Анатольевна

ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», Якутск, Россия

Доцент-исследователь ИЗФир

Кандидат философских наук, доцент

E-mail: koryakina1@gmail.com

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=352740

Проблема образования этнических меньшинств (на основе зарубежных исследований)

Аннотация. Статья посвящена проблеме образования этнических меньшинств (на примере западных стран). Существуют различные образовательные подходы к решению вопросов культурного разнообразия и образования этнических меньшинств в Европе. Образовательные программы или школы для меньшинств, нацеленные на культурное и языковое разнообразие, можно найти во всех государствах-членах ЕС, но школьные правила и практика, касающиеся прав меньшинств и их применения в образовании, часто различны. На причины этих различий влияют отношения между группами меньшинства и большинства и их относительный статус. В статье говорится, что школа как институт и, в частности, учителя должны обеспечивать социальное развитие в условиях, когда традиционные ценности и культуры сталкиваются с повседневными проблемами. Проблемы, с которыми сталкиваются системы образования в XXI веке, намного глубже, чем представляется политическим элитам доминирующего большинства населения. Автором показано, что это проблемы не только иммигрантских меньшинств, а также всех групп общества. Таким образом, понимание и фактическая жизнь в условиях культурного разнообразия становятся важнейшей проблемой образования. Эффективное межкультурное образование рассматривается автором как ключевой источник устранения социального неравенства, предрассудков и дискриминации по отношению к этническим меньшинствам. Выявлено, что нерешенные проблемы меньшинств, в частности проблемы с успеваемостью и дисциплиной, конфликт семейных и школьных ценностей являются решающими проблемами, решение которых часто затрудняется организацией школьной системы, негативными стереотипами и дискриминацией, а также отсутствием участия родителей.

Ключевые слова: этнические меньшинства; межкультурное образование; иммигранты; неуспеваемость; конфликт ценностей

Введение

В данной статье рассматривается вопрос, как эффективное межкультурное образование может способствовать созданию равных образовательных возможностей для всех учащихся, на примере этнических меньшинств в западных странах. В статье будут рассмотрены различные подходы к образованию этнических меньшинств, а также будут выявлены факторы, препятствующие успешному внедрению межкультурного образования. Наконец, будет показано, что эффективное обучение в значительной степени зависит от успешной практики в классе и, что наиболее важно, от эффективного общения между учителями, родителями и их детьми.

Подходы к образованию этнических меньшинств

К концу XX в. многие страны разработали поликультурные инициативы в сфере образования, чтобы реагировать на «этнические проблемы» в классных комнатах из-за растущего числа иммигрантов. Сначала основное внимание уделялось обеспечению возможности для детей-иммигрантов изучать язык принимающей страны во время проживания и работы их родителей в данной стране [1]. Цель этого подхода состояла в том, чтобы поддержать сохранение родного языка и культуры детей-иммигрантов и в то же время предоставить возможность изучать язык и культуру страны, в которой они должны проживать определенный период времени [2]. Постепенно семьи решали остаться в принимающих странах, и, например, в Нидерландах, Австрии, Франции и Великобритании многие из иммигрантов и их потомков стали гражданами вышеуказанных стран.

Вскоре выяснилось, что этот двойной подход не всегда приводит к желаемому результату: ни дети, ни их учителя не могут преодолеть определенные трудности, в основном связанные с проблемами в обучении и поведении. Все больше и больше учеников получали ярлык «неуспевающий», и проблемы различий стали восприниматься как «дефицит» вместо того, чтобы восприниматься как актив [1, с. 464]. Поскольку такие меры и политика не привели ни к решению образовательных проблем и конфликтов, ни к улучшению социальных и экономических условий групп меньшинств, чувство беспомощности групп большинства в поиске решений привело к росту расизма и нетерпимости во многих странах [1]. Ситуация требует новых инициатив в образовательном обеспечении для групп меньшинств. Все большее количество исследователей выступает за новые подходы, которые будут способствовать изменениям в обществе и будут уместны, чтобы «реагировать на растущую тенденцию к социальной неоднородности и признанию культурного разнообразия» [2, с. 494].

Долгое время ассимиляционный подход, казалось, был решением проблем образования этнических меньшинств с его акцентом на изучение культуры и языка принимающей страны, но, как заметили Лючак и Хан-Свик, это было сделано путем игнорирования языка и культуры мигрантов [2].

В последнее время во многих странах пользуется популярностью инклюзивный подход, согласно которому учреждения гарантируют обучение меньшинств без «отказа от их собственной культурной самобытности и языка». Этот подход часто включает в себя преподавание родного языка детей в школах [2].

Хотя образование часто рассматривается как «средство обеспечения равенства между различными слоями общества, мало доказательств того, что это действительно достигнуто» [3, с. 414]. Уровень образования тесно связан с последующим успехом в жизни. Однако результаты показывают, что достижения учеников в школе отражают неравенство, существующее в обществе, и школа как учреждение имеет тенденцию усиливать и увеличивать социальные различия [4]. Это вызывает чувство несправедливости не только среди учеников и их

родителей, но и среди учителей и политиков [3]. Семьи воспринимают неудачи в школе как угрозу своим будущим надеждам, в то время как педагоги интерпретируют их как признак своего непрофессионализма. В ответ на сложившуюся ситуацию исследователи и педагоги пытаются определить причины проблемы и разработать меры по исправлению положения.

Чаще всего в межкультурной литературе затрагиваются следующие вопросы, касающиеся этнических меньшинств: низкая успеваемость в школах и идентичность и конфликт ценностей. Рассмотрим их подробнее.

Низкая успеваемость

Проблема неуспеваемости некоторых групп меньшинств или социальных классов давно обсуждалась. Поиск решения этой проблемы начался в 1970-х годах, когда исследователи пытались найти связь между мотивацией, субкультурой и образованием [5] в качестве возможного ответа на относительную неуспеваемость низших социальных классов. Помимо исследования коэффициента интеллекта (IQ) [5], стали популярны теоретические рамки Бернштейна, в которых он предположил, что дети, которые подвергаются «ограниченным кодам» в своих семьях, оказываются в невыгодном положении, когда необходимо принимать участие в различных взаимодействиях (например, в школах), где применяются «разработанные коды» [6]. Хотя теория Бернштейна была подвергнута критике по многим причинам, его идея языкового неравенства все еще служит моделью для исследования, особенно если принимать во внимание языковую социализацию.

Лиман утверждает, что идеологическая сущность межкультурного образования, как правило, получает меньше внимания и более низкий приоритет, чем проблема школьных достижений [7]. Он отмечает, что причина одностороннего отношения большинства основана на предположении, что школьные достижения являются ключом к более активному участию меньшинства в школьной жизни и адаптации к большинству. Исследование Лиман, проведенное в Нидерландах, подкрепляет это тем фактом, что вместо решения межкультурных проблем (например, неравенства, расизма, предрассудков и т. д.) используется уравнение «успех в школе = социальный успех = предрассудки исчезают = межкультурное образование больше не требуется», которое наиболее широко поддерживается и используется [7, с. 36].

Существует обширное исследование факторов, вызывающих неуспеваемость определенных групп меньшинств. Некоторые из них касаются адаптации к школе [8], другие – социально-экономического статуса семьи [9]. Теория академической успеваемости меньшинств Огбу, которую часто называют «культурно-экологической теорией», оказала большое влияние на исследования в области образования. «Культурная экология» – это «изучение институционализированных моделей поведения, взаимосвязанных с особенностями окружающей среды» [10, с. 369].

Огбу различает добровольные меньшинства (иммигранты), которые поселяются в новой стране в надежде получить лучшие возможности, чем на своей родине, и невольные меньшинства (не иммигранты, «похожие на касту меньшинства»), которые родились в стране и по-прежнему сталкиваются с проблемами лишений, предрассудков и неравного доступа к общественным благам. По словам Огбу, дети (и родители) из добровольных меньшинств твердо верят в систему образования (и возможности в принимающей стране), независимо от языковых и культурных трудностей, с которыми они сталкиваются, что часто сопровождается расистским отношением большинства общества. Напротив, невольные меньшинства склонны рассматривать школу как очаг расизма и предрассудков; у них сильное недоверие к школьной политике, а также к доминирующему обществу. Огбу утверждает, что существует два фактора, которые влияют на адаптацию школьников из числа меньшинств и успеваемость:

- «1. Как общество в целом и школа относятся к меньшинствам (система).
2. Как группы меньшинств реагируют на такое обращение и на обучение в школе (сила сообщества)» [10, с. 369].

«Силу сообщества» можно рассматривать как способ, с помощью которого меньшинства интерпретируют мир и общество вокруг них (свое место в нем), включая их ответ на вопрос о том, как общество большинства относится к ним. Огбу выделяет пять общественных сил, которые, по его мнению, оказывают влияние на адаптацию и успеваемость меньшинств в школах и которые, по его мнению, объясняют причины лучших результатов обучения добровольных учеников-иммигрантов: рамка образовательного сравнения, вера в инструментальную ценность школьных оценок, отношения с «системой», вопросы идентичности, языка и культуры, образовательные стратегии для лучшей успеваемости в школе [11].

Теория культурной экологии Огбу и деятельность общественных сил подвергаются критике из-за его общего описания различных групп меньшинств. Кроме того, Херманс и другие исследователи нашли примеры, которые противоречат теории Огбу, а именно тот факт, что добровольные меньшинства более успешны в учебе, чем недобровольные меньшинства. Например, в Бельгии и в Нидерландах дети из марокканских семей, которые мигрировали в Европу и, следовательно, считались добровольными иммигрантами, обычно не учатся в школах [12].

Теория Огбу провоцирует мысли, поскольку выходит за рамки объяснения и изучения того, как работают школы как учреждения, и как семьи разных этнических меньшинств относятся к ним, но в то же время находит корень проблем в социальном порядке. Его исследование представляет «многофакторный контекстуальный анализ факторов, которые могут снизить шансы детей на успех в школе» [3, с. 415].

Идентичность и конфликт ценностей

Идентичность является важной концепцией в исследованиях развития детей из этнических меньшинств, но, как предупреждает Хедегаард, «ей не следует придавать статус объяснительного принципа личностного развития» [13, с. 193]. Несмотря на это, культурная идентичность часто рассматривается школами как фактор, который связывает человека с конкретным обществом, его культурой и ценностями [7]. К сожалению, эта точка зрения может легко привести к тому, что человек ассоциируется с определенным образом жизни [13, с. 193]. Семьи могут иметь иные ценности и ожидания, чем школа, но обучение может происходить во всех социальных взаимодействиях, поэтому разные условия не должны создавать проблем, если конфликты между системами ценностей решаются взаимовыгодным образом. Хедегаард утверждает, что конфликт между школой и домом может повлиять на мотивы поведения и идентичность детей, что имеет решающее значение для развития личности. «Мотивы связаны с динамическими отношениями людей с другими людьми, в то время как культурная идентичность относится к отношениям человека с одним или несколькими обществами в сочетании с институциональными практиками, ценностями и традициями» [13, с. 192]. Хедегаард изучает ценностные позиции как в школе (например, в повседневной практике), так и в семейных традициях турецких иммигрантов в Дании. Она отмечает, что ожидания в отношении работы детей дома и в школе тесно связаны с «ценностными позициями, связанными с различными традициями» [13, с. 188]. Например, некоторые семьи не разрешают своим детям отдых в лагерях и не одобряют уроки физкультуры. Ценные позиции турецких иммигрантов ассоциируются как с датской, так и с турецкой стилями жизни. Хедегаард считает, что турецкие семьи имеют «свою собственную общину и семейную практику, которая

отличается от воображаемого датского стиля жизни и от воображаемого турецкого стиля жизни в Турции» [13, с. 188]. Знание датского стиля жизни частично основано на воображении и в основном на опыте. Из-за приверженности своим культурным ценностям молодые люди постоянно чувствуют, что их воспринимают как иностранцев, и они часто испытывают стеснение из-за своего турецкого происхождения, несмотря на то, что они выросли в Дании и не проявляют «никаких признаков оппозиции к датской культуре» [13, с. 194].

Опыт негативного восприятия кого-либо как этнической личности может привести к репрессиям и противодействию, на что указывает Лангаут [14]. Исследование, проведенное в школе в Вудсоне (Канзас, США), пыталось выяснить, как школы пытаются не замечать присутствие разных этнических групп, делая их «невидимыми». Лангаут исследует различные формы сопротивления этому: вербальные, невербальные, символические, оппозиционные и т. д., которые дети практикуют в ответ на чувство, что их идентичность находится под угрозой из-за контроля за их ценностями и целями. Например, она приходит к выводу, что вследствие деспотического отношения школы к афроамериканцам и учащимся из рабочего класса учителя будут постоянно сталкиваться с проблемами дисциплины и поведения, поскольку дети противостоят этому давлению. Из-за негативного отношения школы дети становятся либо замкнутыми, либо агрессивными, что влияет на их будущую жизнь в обществе [14].

Однако конфликт происходит не только из-за различных ценностных позиций или резистентного поведения, но и из-за большинства, сохраняющего негативное отношение к этническим меньшинствам даже в тех случаях, когда молодое поколение готово принять ценности принимающей их страны. Исследование Бхатти анализирует положение этнических групп Южной Азии в Великобритании и обнаруживает, что противоречивые взгляды и отношения делают невозможным двустороннее общение между школой и семьями. С одной стороны, родители хотят получить образование для своих детей, которое готовит их к британскому рынку труда, а с другой стороны, они хотят сохранить свои традиции, которые могут показаться старомодными, но которые представляют ценности, «основанные на знаниях, переданных из поколения в поколение» [15, с. 138]. Поразительный вывод работы Бхатти состоит в том, что молодые люди, которые готовы приспособиться к различным «стилям жизни», должны справляться со странным чувством принадлежности к своей собственной культурной группе и в то же время принадлежности к группе большинства. Они застряли между ожиданиями своих родителей и восприятием их учителями, которое основано главным образом на восприятии и оценке учителями их родителей и культуры в целом [15].

Заключение

Как было показано, эффективное межкультурное образование этнических меньшинств означает не только преподавание и изучение других культур, но и включает такие понятия, как осознание ценностей, чувств, убеждений и взглядов других людей. Несмотря на шаги, предпринимаемые с точки зрения ассимиляции в направлении интеграции, большинству стран по-прежнему трудно справиться с некоторыми проблемами. Было выявлено, что нерешенные проблемы меньшинств, в частности проблемы с успеваемостью и дисциплиной, конфликт семейных и школьных ценностей являются решающими проблемами, решение которых часто затрудняется организацией школьной системы, негативными стереотипами и дискриминацией, а также отсутствием участия родителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gundara, J.S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education*, 19, (6), 463–468.
2. Luciak, M., & Khan-Svik, G. (2008). Intercultural education and intercultural learning in Austria – critical reflections on theory and practice. *Intercultural Education*, 19, (6), 493–504.
3. Kalekin-Fishman, D. (2004). Diagnosing inequalities in schooling: Ogbu's orientation and wider implications. *Intercultural Education*, 15, (4), 413–430.
4. Bourdieu, P. (2003). Az oktatási rendszer ideologikus funkciója. In: Cs. Meleg (Ed.), *Iskola és társadalom* (pp. 23–36). Budapest-Pécs: Dialóg Campus Kiadó.
5. Lawton, D. (1974). *Társadalmi osztály, nyelv és oktatás*. Budapest: Gondolat.
6. Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: vol.1, theoretical studies toward a sociology of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
7. Leeman, Y.A.M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14, (1), 31–45.
8. Andriessen, I., & Phalet, K. (2002). Acculturation and school success: a study among minority youth in the Netherlands. *Intercultural Education*, 13, (1), 21–36.
9. Babusik, F. (2001). Az iskolai hatékonyság kulcstényezői a roma fiatalok oktatásában. *Új pedagógiai szemle*, 51, (7–8), 157–170.
10. Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste: the American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
11. Ogbu, J. (2003). *Black American students in an affluent suburb. A study of academic disengagement*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
12. Hermans, P. (2004). Applying Ogbu's theory of minority academic achievement to the situation of Moroccans in the low countries. *Intercultural Education*, 15, (4), 431–439.
13. Hedegaard, M. (2005). Strategies for dealing with conflicts in value positions between home and school: Influences on ethnic minority students' development of motives and identity. *Culture Psychology*, 11, 187–205.
14. Langhout, R.D. (2005). Acts of resistance: Student (in)visibility. *Culture & Psychology*, 11, 123–158.
15. Bhatti, G. (2006). Ogbu and the debate on educational achievement: an exploration of the links between education, migration, identity and belonging. *Intercultural Education*, 17, (2), 133–146.

Koriakina Anzhelina Anatol'evna

M.K. Ammosov North-Eastern federal university, Yakutsk, Russia
E-mail: koryakina1@gmail.com

The problem of education of ethnic minorities (based on foreign studies)

Abstract. The article is devoted to the problem of education of ethnic minorities (on the example of western countries). There are various educational approaches addressing the cultural diversity and education of ethnic minorities in Europe. Educational programs or schools for minorities aimed at cultural and linguistic diversity can be found in all EU member states, but school rules and practices regarding minority rights and their application in education are often different. The reasons for these differences are influenced by the relationship between minority and majority groups and their relative status. Article says that school as an institution and, in particular, teachers should ensure social development in an environment where traditional values and cultures encounter everyday problems. The problems that education systems face in the 21st century are much deeper than what the political elites of the overwhelming majority of the population think. The author finds that these problems are not only of immigrant minorities, but also of all groups of society. Thus, understanding and actual life in the context of cultural diversity have become a major educational problem. Effective intercultural education is considered by the author as a key source of eliminating social inequality, prejudice and discrimination towards minorities. It is revealed that the unresolved problems of minorities, in particular problems with academic performance and discipline, the conflict of family and school values are crucial problems, the solution of which is often hampered by the organization of the school system, negative stereotypes and discrimination, and the lack of parental participation.

Keywords: ethnic minorities; intercultural education; immigrants; poor performance; conflict of values