

уровне исходной стали до коррозии (710,2 эВ). Эти факты делают перспективным нанесение согласующего сверхтонкого органофильного А/Т – подслоя перед покраской традиционными покрытиями на органической основе. Разработки внедрены на некоторых горных предприятиях Беларуси.

Рассматриваются перспективы использования модифицированных алюминиевых порошков для улучшения свойств индустриальных масел для смазки металлоконструкций и горного оборудования. Акустическим методом на высоких частотах (~20кГц) установлено, что интегральный показатель трения D (пропорциональный силе трения) при введении в веретенное масло Al-присадок, содержащих А/Т-нанослой на поверхности, уменьшается, в среднем, в 6-7 раз по сравнению с маслом, наполненным присадками активированного угля той же концентрации.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Меретуков М.А., Цепин М.А., Сырков А.Г. и др. Кластеры, структуры и материалы наноразмера: инновационные и технические перспективы. М.: Изд. «Руда и металлы». 2005. 128 с.
2. Махова Л.В., Сырков А.Г., Степанова И.В. и др. // Конденсированные среды и межфазные границы. 2003. Т. 5. № 4. С. 423-428.
3. Syrkov A.G. // Non-Ferrous Metals. Nano-Structured Metals and Materials. 2006. № 4. P. 10-15.
4. Сырков А.Г. // Металлы Евразии. 2006. № 5. С. 64-67.
5. Ярцев И.К., Плескунов В.Н., Сырков А.Г. и др. // Цветн. мет. «Наноструктурированные металлы и материалы». 2005. № 9. С. 36-40.

#### *Педагогические науки*

#### **ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бессарабова И.С.

*Волгоградская академия государственной службы  
Волгоград, Россия*

Проанализированные нами труды американских авторов позволяют говорить об отсутствии единого подхода к определению поликультурного образования. Мы попытались условно сгруппировать многочисленные определения по следующим признакам:

- поликультурное образование – идея, концепция, философия;
- поликультурное образование – реформаторское движение;
- поликультурное образование – идея и движение за реформирование.

К первой группе определений мы отнесли взгляды таких известных ученых, как Р.Л. Гарсия, К.А. Грант, А. Фрайзир, Б. Парех, Ж. Гэй, Б.Р. Барбер. Данные специалисты расценивают поликультурное образование, как концепцию, ценностную ориентацию, образ мыслей, философский взгляд. Такой подход к определению поликультурного образования, как правило, содержит веские доводы о ценности и важной роли этнического и культурного многообразия для личного, социального опыта, образовательных возможностей членов общества; и одновременно предлагает ряд вариантов для наилучшего разрешения образовательных потребностей учащихся, относящихся к различным этническим и культурным группам.

Следовательно, можно сделать вывод, что данные определения носят описательно-предписывающий характер, т.е., с одной стороны,

дают описание этнического и культурного многообразия социальной структуры США, а, с другой – предписывают возможные пути решения проблемы равноправия и гармонии отношений между всеми членами поликультурного общества.

При поддержке двух влиятельных профессиональных организаций - Американской Ассоциации Педагогических Колледжей (American Association of Colleges for Teacher Education - ААСТЕ) и Ассоциации по Контролю и Развитию Учебных Программ (Association for Supervision and Curriculum Development – ASCD) – в 70-е гг. в США вышли в свет работы, касающиеся политики поликультурного образования. Так, в официальном бюллетене Американской Ассоциации Педагогических Колледжей говорилось, что «школы должны поддерживать культурный плюрализм американского общества» (American Association of Colleges for Teacher Education 1973:3). В работе К.Гранта «Мультикультурное образование: Проблемы и решения», опубликованной при содействии Ассоциации по Контролю и Развитию Учебных Программ, подчеркивалось, что новое направление образовательной политики нацелено на обеспечение качественным образованием этнических групп и предоставление им прав в обществе наравне с белыми американцами (Grant 1977).

В работах вышеуказанных авторов (Р.Л. Гарсия, К.А. Грант, А. Фрайзир, Ж. Гэй и др.) на первый план выдвигается гуманистический характер поликультурного образования. Так, Женева Гэй обосновывает тесную взаимосвязь между повышением академической успеваемости цветных учащихся и предоставлением им равных образовательных возможностей: «Одна задача неразрешима без другой, они тесно переплетены.

Педагогические стратегии, чувствительные к культурным особенностям ребенка, являются необходимым условием и средством достижения высоких результатов в учебе учащимися из разных этнических групп» (Gay 2000:56).

Вторую группу определений поликультурного образования мы условно назвали «реформаторское движение». Данные определения акцентируют пересмотр содержательного и ценностного компонентов образования с целью отражения этнического, культурного, социального и лингвистического многообразия США. Так, по словам Г.П. Баптиста, поликультурное образование следует рассматривать как «процесс институционализации философии культурного плюрализма внутри образовательной системы» (Baptiste 1994:97). Ключевым словом здесь выступает именно «институционализация», смысл которого заключается во «внесении планомерных изменений в образовательную систему с целью правового и организационного закрепления новых отношений, основанных на признании равенства и ценности всех этнических и культурных групп американского общества» (Там же: 97).

К.И. Беннет конкретизирует понятие «планомерные изменения», указывая необходимые этапы образовательной реформы: 1) содержание образования, отражающее уникальность каждой этнической группы и ее роль в истории и культуре американского общества; 2) формирование и развитие у студентов такого качества личности, как поликультурность, выражающееся в толерантном и уважительном отношении к иным культурам; 3) активные действия, направленные на устранение дискриминации по этническому признаку (Benнет 1999).

Д.М. Голник и П.К. Чинн предлагают похожие рекомендации, подчеркивая, что поликультурное образование требует модификации среды учебного заведения, которая касается взаимоотношений между учителем и учащимися, между самими школьниками и учителями, как во время учебной, так и внеклассной деятельности; форм и методов работы учителя и школьного администратора; учебного материала; здания учебного заведения (насколько оно приспособлено для учащихся, имеющих альтернативное развитие) (Gollnik & Chinn 1998).

В отличие от представленного выше определения К.И. Беннет, которая ограничивает проблему дискриминации только этническим аспектом, Д.М. Голник и П.К. Чинн называют несколько сторон данного вопроса: устранение дискриминации по социальному, гендерному, возрастному, религиозному признаку, а также в отношении учащихся с альтернативным физическим и умственным развитием.

К.Е. Слитер и П.Л. МакЛарен в своем определении делают акцент на социальных трансформациях с целью устранения различных притеснений по отношению к отдельным этническим

группам и поддержки индивида (будь то ребенок или человек с альтернативным физическим (психическим) развитием) до того момента, когда он сам сможет обеспечивать свою жизнь и адаптироваться к требованиям общества (Sleeter & McLaren 1996).

Третья условно выделенная нами группа включает определения, согласно которым поликультурное образование является одновременно «идеей и движением за реформирование». Такой подход мы встречаем у Дж.Бэнкса, который называет поликультурное образование «идеей, образовательной реформой и процессом, нацеленным на изменение структуры образовательных институтов таким образом, чтобы учащиеся обоих полов, исключительные дети (с альтернативным развитием), а также принадлежащие к различным расовым, этническим, языковым и культурным группам, имели равный доступ к услугам в сфере образования, тем самым получая равные возможности для достижения академических успехов» (Banks 2001:1).

Главная мысль, которая прослеживается в подходах ученых, заключается в том, что поликультурное образование является, в первую очередь, процессом, а не продуктом. «Будучи процессом, поликультурное образование – это особый образ мышления, особое отношение и особый тип поведения в культурно-многообразной среде,» - подчеркивает Дж.Бэнкс (Там же:3). Нельзя не согласиться, что данный процесс требует больших затрат времени и ресурсов, а также тщательно продуманных и спланированных действий.

Похожий взгляд обнаруживаем у У.А. Хантера, который видит в поликультурном образовании «процесс структурирования образовательных приоритетов, при этом многообразие выдвигается в качестве главной ценности американского общества» (Hunter 1974: 36).

Б.Г. Сузуки и Б. Сайзмор добавляют, что поликультурное образование – это междисциплинарный процесс, а не отдельная программа. Он должен охватывать весь курс школьного обучения, а не только некоторые дисциплины (Suzuki 1984). При этом основными задачами поликультурного образования должны выступать следующие: 1) развивать базовые академические умения каждого учащегося независимо от его расовой, половой, этнической и социальной принадлежности; 2) научить школьников уважать и ценить культуру не только своего народа, но и других групп; 3) избегать этноцентризма и предвзятых суждений в отношении отдельных этнических, культурных групп, социальных общностей (женщины, пенсионеры, рабочие, люди с альтернативным развитием и т.д.); 4) научить школьников пониманию социальных, исторических и психологических факторов этнического отчуждения и неравенства; 5) вооружить учащихся умением критически анализировать любую информацию

(в особенности касающуюся этнического меньшинства) во избежание ложных выводов о представителях той или иной культурной группы; б) помочь учащимся составить концепцию гуманного, справедливого, равноправного и свободного общества и овладеть навыками, которые позволят участвовать в его преобразовании (Там же: 296-297).

Мнения относительно того, что поликультурное образование – процесс, а не результат, придерживается и Е.Шварц, рассматривающий его как процесс реформирования, в первую очередь, содержания образования путем включения в него фактов, ценностей, взглядов исторически угнетаемых культурных групп, важная роль которых в судьбе американского общества игнорировалась на протяжении десятилетий. Данная информация, как подчеркивает ученый, должна обязательно учитываться при дальнейшей диссеминации исторического материала (Swartz 1989).

На наш взгляд, всеобъемлющее определение поликультурного образования, включающее практически все аспекты вышеперечисленных подходов, представлено Соней Ньюто, профессором Массачусетского университета. Она выделяет семь базовых характеристик в своем определении - поликультурное образование – это:

1. антирасистское образование;
2. базовое образование;
3. образование, необходимое для всех учащихся без исключения;
4. образование всеобъемлющего характера;
5. образование, нацеленное на достижение социальной справедливости;
6. процесс;
7. образование, которое опирается на принципы критической педагогики (Nieto 2000:308).

С. Ньюто помещает поликультурное образование в социополитический контекст и затрагивает его сущностные и процессуальные характеристики. Она рассматривает поликультурное образование одновременно как всеохватывающий процесс реформирования школы и как базовое образование для всех студентов. Поликультурное образование отвергает расизм и другие формы дискриминации в учебном заведении и в обществе, и поддерживает плюрализм (этнический, расовый, лингвистический, религиозный, экономический, гендерный). Более того, данный процесс реформирования затрагивает образовательные программы, определяющие содержание образования всех уровней и направленности, методы и стратегии обучения, взаимоотношения между учителями, учащимися и родителями, а также степень значимости, придаваемую преподаванию и учению. Поликультурное образование содействует демократическим принципам социальной справедливости, поскольку опирается на принципы критической педагогики и сосредоточено на

знании, рефлексии и действии, как основе социальных перемен (Nieto 2000:307).

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. American Association of Colleges for Teacher Education. No one model American/ Washington, DC, 1973.
2. Banks, J.A. Approaches to multicultural curriculum reform/ J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), Multicultural education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001, P.225-246.
3. Baptiste, H.P. The multicultural environment of schools: Implications to leaders/ L.W. Hughes (Ed.), The principal as leader. New York: Merrill/Macmillan, 1994. P. 89-109.
4. Bennet, C.I. Comprehensive multicultural education: Theory and practice (4<sup>th</sup> ed.)/ C.I. Bennet. Boston: Allyn & Bacon, 1999.
5. Gay, G. Culturally responsive teaching: Theory, research and practice/ G.Gay. New York: Teachers College Press, 2000.
6. Gollnik, D.M., & Chinn, P.C. Multicultural education in a pluralistic society/ D.M. Gollnik & P.C. Chinn. Columbus, OH: Merrill, 1998.
7. Grant, C.A. Multicultural education: Commitments, issues, and applications/C.A Grant. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977.
8. Hunter, W.A. Multicultural education through competency-based teacher education/ W.A. Hunter. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1974.
9. Nieto, S. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3<sup>rd</sup> ed.)/ New York: Longman, 2000.
10. Sleeter, C.E. Multicultural education as social activism/ C.E. Sleeter. Albany: State University of New York Press, 1996.
11. Suzuki, B.H. Curriculum transformation for multicultural education/ B.H. Suzuki// Education and Urban Society. 1984. 16. P.294-322.
12. Swartz, E. Multicultural curriculum development: A practical approach to curriculum development at the school level/ E.Swartz. Rochester, NY: Rochester City School District, 1989.

#### **ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ**

Богдан И.Т.

*Сургутский государственный педагогический  
университет  
Сургут, Россия*

В самом общем смысле "инновация" (от латинского "innovatio" – нововведение, изменение, обновление) связывается, прежде всего, с деятельностью по созданию, освоению, использованию и распространению нового, с целена-