

А. В. Зеленин
aleksandr.zelenin@tuni.fi
Университет Тампере
(Tampere, Finland)

Взаимодействие в поликультурных классах Финляндии

Аннотация.

В статье рассматриваются аспекты, актуализированные в финской школьной педагогической системе в связи со значительным увеличением количества детей мигрантов. Потребовалось переосмысление многих теоретических позиций педагогики и освоения новых культурных, психологических, этноидентификационных методов в инклюзивной школе, которая создается в Финляндии в последние 10-15 лет. В финском педагогическом сообществе прошли содержательные дискуссии, касающиеся, в частности, следующих вопросов: а) понимание культуры, ее аспектов применительно к педагогике, б) актуализация идей антропологической педагогики (К. Шмидт), в) использование модели «класс Выготского». В статье приводятся конкретные примеры педагогической работы учителей в полиэтнических классах. Выводы представляют наблюдения финских педагогов за прошедшие 20 лет в процессе обучения учащегося-мигранта на всем учебно-педагогическом пути (от школы до вуза). Методы исследования: обзорный, критико-аналитический, классификационный.

Ключевые слова: *полиэтнический класс, инклюзивная школа, ученики-мигранты, проблемы школьного обучения, педагогическая антропология, «класс Выготского», самоидентификация учащегося, финская педагогическая система.*

Zelenin A. V.
aleksandr.zelenin@tuni.fi
Tampere University
(Tampere, Finland)

Interaction in multicultural school classes in Finland

Resume: The article examines some aspects actualized in the Finnish school pedagogical system due to a significant increase in the number of migrant children. It took a rethinking of theoretical positions of pedagogy and the development of new cultural, psychological, ethno-identification methods in an inclusive school, which has been created in Finland in the last 10-15 years. The Finnish pedagogical community held meaningful discussions concerning, in particular, the following issues: a) understanding of culture, its aspects in relation to pedagogy, b) actualization of the ideas of anthropological pedagogy (K. Schmidt), c) using the "Vygotsky class" model. The article provides specific examples of teachers' pedagogical work in multiethnic classes. The conclusions represent the observations of Finnish teachers over the past 20 years in the complex process of the entire educational and pedagogical path (from elementary school to high schools). The research methods are review, critical and analytical, classification.

Key words: polyethnic class, inclusive school, migrant pupils, problems of schooling, pedagogical anthropology, "Vygotskian class", pupil's self-identification, Finnish pedagogical system.

В Финляндии, как и во многих других странах, идет серьезное осмысление и переосмысление опыта школы перед новыми вызовами в XXI веке. В эпоху глобализации и периода неолиберального увлечения (конец 1980-2000-е годы) школу часто рассматривали в контексте экономического роста страны, как ресурс в постоянном наращивании экономики. При такой интерпретации ученики – это только будущие налогоплательщики, получившие образование и использующие развитые школой свои индивидуально-личностные качества. Но теперь уже ясно, что псевдоидея постоянно растущей экономики заводит в тупик, к ней никогда (даже потенциально) невозможно приблизиться, цель («непрерывная интенсификация») всегда находится вне пределов видимости и достижимости. Подстроенная под эту экономическую идею фикс (будущего работника, приносящего доход в казну страны) школа и педагогика начали утрачивать свою самооценку как инструмента, площадки для развития прежде всего человека как разносторонней и многогранной личности.

Путь, который привел школу к современному состоянию, больше не гарантирует хорошего и надежного будущего. Школа должна пойти по новой стезе: вместо «улучшения школьного образования» (звучащего как мантра в прежние годы) школе теперь предстоит свернуть на иной, пока еще трудно предсказуемый вектор развития. Это парадигмальный перевод школы на новые основания (школы как важнейшей институции в структуре государства) предстоит еще выяснить: *почему* и *зачем* существует школа, *ради* кого и *во имя* чего учитель выполняет свою работу и *чему* учится ученик. Школа строит общество, в котором гражданин может жить в системе критериев, параметров того, *что* считается ценной и значимой жизнью в данном обществе. В современной цивилизации в первую очередь именно школа должна и может превратиться из хранителя старого мира в строителя, созидателя нового.

Эти (на первый взгляд, философские) вопросы школьного образования неотъемлемым образом связаны с изменившейся в последние два десятилетия финской реальностью – увеличением роста мигрантов, проблемами обучения взрослых мигрантов и их детей, включением их в финский социум именно как граждан страны, а не просто как рабочую силу (учитывая печальный опыт многих стран).

1. Поликультурность и мультикультурализм.

Концепция мультикультурализма возникла в Канаде под влиянием Американской школы культурной антропологии и французской структуралистской антропологии в 1960-е годы. Эта концепция многокультурного общества быстро распространилась по всему миру; в то же время дескриптивное и нормативное содержание понятия стало довольно

запутанным, поскольку условия его применения в разных странах оказались не гомогенными, а очень дифференцированными. В Канаде, Австралии, Новой Зеландии и их бывшей метрополии, Великобритании, мультикультурализм был принят в качестве основы иммиграционной политики. Цель состояла в том, чтобы создать многокультурное общество, в котором различные этнические группы сосуществуют друг с другом.

Однако поликультурность и мультикультурализм не одно и то же. Демографическую поликультурность часто путают с политическим мультикультурализмом. Мультикультуральное общество включает в себя политику поликультурности, где сохранение языка и культуры меньшинств поддерживается государственными органами и предпринимаются усилия по устранению этнического или культурного неравенства. Широкое распространение в научном дискурсе понятие поликультурности приобрело особенно в 1990-е годы, под которой стали понимать этническое, языковое, религиозное и другое культурное разнообразие в рамках целого.

Финские эксперты считают Финляндию поликультурной страной, утверждая, что некоторые европейские страны, где нет всех условий для развития и осуществления языковых, религиозных, культурных прав национальных меньшинств, не могут быть отнесены к этой категории.

Интенсивные миграционные потоки трудовых мигрантов (после вступления Финляндии в ЕС в 1999 г.: в 2000 г. в Финляндии насчитывалось 23 580 детей-инофонов, в 2013 г. – 70 714), а затем – беженцев (особенно начиная с 2015 г.: в 2015 г. в Финляндию прибыло 32 000 беженцев, соискателей убежища; около 8000 (35% всех соискателей) получили разрешение на проживание) требуют постоянного внимания во внутренней политике (на разных уровнях: от социальной, экономической до педагогической) к категориям новых жителей страны. В 2015 г. финским парламентом был принят долговременный документ о стратегии развития страны; среди прочего, в нем говорится: «иммигранты укрепляют потенциал Финляндии в области инноваций и компетентности, привнося сильные стороны своей собственной культуры в финское общество» [11].

2. Изменение социокультурной и этнической ситуации.

За последние 30 лет финское общество стало более полиэтничным и многоязычным, что существенно отразилось на изменении педагогической и языковой идеологии на уровне образования. Приведу характерный пример ректора школы в Хельсинки: когда В.-М. Хаканен начал работать учителем в 1993 году, то число иноязычных учащихся составляло менее одного процента (около 10 человек). В настоящее время (данные 2019 г.) в школе говорят более чем на 50 языках, и более 60 процентов учащихся владеют родным языком, отличным от финского, шведского, саамского (официальные языки Финляндии); таких учащихся в школе сейчас около 500. В настоящее время для каждого пятого ребенка (20%), живущего в Хельсинки, указанные языки

не является родными [10]. Доля носителей иностранных языков в приросте населения уже составляет 90 процентов [6; 13].

Проблемы школьной интеграции детей и молодежи с иммигрантским происхождением очень непросты: ученик сталкивается с другим типом обучения, чем, возможно, прежде, с иной школьной повседневной культурой (посещение школы), игровой культурой на переменах, школьным юмором (адекватная реакция на него – важный элемент интеграции учащегося в школьную среду), с другой культурой поведения на улицах, вне школы, – всё это серьезное испытание для иноязычного ребенка [8].

3. Теоретико-методологические рамки.

Трансформация педагогической системы Финляндии с учетом такого этноязыкового фактора была просто неизбежна. Научно-педагогическому сообществу нужно было сформулировать теоретико-практические параметры такого изменения. В последнее десятилетие их обсуждение фокусировалось на следующих опорных пунктах: 1. интерпретации понятия «культура» и адаптации его к школьно-педагогической практике и обучению студентов в университетах (подготовка будущих учителей), 2. актуализация базовых понятий педагогической антропологии, 3. критико-аналитическое осмысление наследия Л.С. Выготского (в рамках глобального, общемирового обращения к его идеям) в целях построения модели «класса Выготского».

1. определение культуры. Поликультурность и полиэтничность учеников заставила финских культурологов и педагогов обратиться к дефиниции культуры для выработки принципов ролевого взаимодействия учителя и инофона; цель такого обращения – не заглушить, не подавить национально-языковую идентичность учащегося, а (с)формировать и поддерживать би-(поли)культурное самосознание (некоторые учащиеся являются даже трилингвами). Была проведена дискуссия, посвященная рассмотрению культурных аспектов применительно к школьной педагогике: а) динамическая теория культуры (культура не имеет четких границ), б) традиционная теория культуры (существуют культурная парадигма с устойчивыми компонентами), в) «видимое» и «невидимое» в культуре («видимое»: обычаи, праздники, пищевые привычки, одежда, «невидимое»: ценности, мораль, идеалы, религия) [4].

2. педагогическая антропология. Основным содержательным понятием педагогической антропологии является понятие личности, ее формирование. Однако речь не идет о каком-то акценте на индивидуальности; в личном всегда есть социально-общественный аспект. В своем развитии человек учитывает свое социальное окружение таким образом, что главной целью роста является развитие в направлении социальной справедливости. Основой справедливости является уважение к каждому человеку в мире, к его личности [5]. Как известно, разработка идей педагогической антропологии началась одновременно в 1860-х гг. и на Западе (как отрасль философского и

педагогического знания, школа Карла Шмидта), и в России (К.Д. Ушинский: человек как воспитуемый субъект и воспитатель, в дальнейшем это нашло глубокое философско-педагогическое и психологическое обоснование в работах Л.С. Выготского) [1, с. 4]. В педагогической антропологии подчеркивается категория вдохновения в работе педагога (и на этом особо акцентируется финская педагогика). Его конечная цель – вовлечь людей в активное и сознательное построение своей собственной жизни и жизни своих микросообществ, в которых он участвует. Вдохновение не просто и не только лично-психологические особенности педагога, оно имеет три измерения: педагогическое, социальное и культурное. Эта тройственная природа вдохновения, научить которому пытаются студентов в финской педагогической системе, образует единое целое, которое должен транслировать педагог в работе с учащимися: воспитание у учащегося чувств и прав гражданина, активного соучастия в жизни нового для ребенка финского общества, развития личного ценностного мира.

3. «класс Выготского». Это понятие активно разрабатывается в педагогике Финляндии, Дании, Швеции, Норвегии. У педагогов-новаторов и исследователей появилось даже понятие «класс Выготского» (*Vygotskian class*), формулирующее принципы работы учителя и учащихся в учебном классе. Вот некоторые характеристики этого педагогического концепта: а) построение учебного сообщества, построенного на *сотрудничестве*; б) участие в целенаправленной деятельности, вовлекающих *всех* лиц и активно формирующих *идентичность* (*actively forming identity*); в) выполнение заданий, которые *ситуативны* и *оригинальны* (*situated and unique*); г) использование учебного плана как *средства для обучения* (*as a means for learning*), а не как конечного результата; д) деятельность на уроке, допускающая *разнообразие* и *нестандартность* (*diversity and originality*); е) деятельность учителя как *куратора*, *координатора* в поисково-учебной деятельности учащегося [15].

В педагогическую модель потребовалось введение нового понятия и термина "многоязычный учащийся" для обозначения учащихся, чей родной язык *не является финским (шведским, саамским)* и которые изучают различные предметы *на финском языке* в школьных классах *с различными навыками и уровнем владения финским языком*.

4. Инклюзивная школа.

Вхождение детей мигрантов в финский социум основано на принципах инклюзивной школы, хотя элементы интеграции, несомненно, присутствуют на начальных этапах освоения финского (шведского) языков детей иммигрантов (об этапах разных типов школ в Финляндии см. [2]). Реализация идей инклюзивной школы, хотя и имеет общие принципы и основания, в реальной жизненной (учебно-педагогической) практике встречается с более общими категориями и понятиями, основанными на законах и положениях языковой политики в стране. Приведу характерный пример. Близость

педагогических систем Финляндии и Швеции не гарантирует идентичных моделей языковой политики на национальном и общедно-поведенческом уровнях. Так, в Хельсинки молодые люди с разным языковым и культурным происхождением стараются перейти с финского на английский, если слышат, что их собеседник несвободно владеет финским, также английский часто используется как язык общения между мигрантами. В пригородах Стокгольма, где очень высок процент нешведоговорящих, молодые люди того же возраста ждут общения, как правило, на шведском, английский язык не используется как средство межэтнического общения. Причина такого расхождения – в языковой политике и общем отношении к иммиграции: в Швеции ожидается, что все будут говорить по-шведски независимо от происхождения, но в Финляндии люди с разным языковым и культурным происхождением не должны, не обязаны хорошо говорить по-фински, поэтому молодые люди свободно и безболезненно переходят с одного языка на другой. Конечно, такие поведенческие модели имеют под собой свои лингвополитические основания и исторические традиции [9].

Модель инклюзивной школы направлена в первую очередь на ребенка, в данном случае на ребенка с мигрантскими корнями, где не подавляется родной язык ребенка и его идентичность, а школа способствует включению учащегося в классный микросоциум или дошкольника в систему детского дошкольного воспитания.

Как известно, национальная символика и естественная связь между языком/языками и национальным государством – это центрующая тема, которая пронизывает учебный материал во всех странах на протяжении всего процесса обучения. Дети мигрантов должны почувствовать, осознать, усвоить, что они – граждане Финляндии, но у них есть возможность сохранения и поддержания своего этнического, языкового, культурного, религиозного своеобразия, идентитета. И класс, где учится ребенок, должен знать о равноправии всех учащихся, и о том, что страна – многонациональная, где каждый имеет как права, так и обязанности. В Финляндии в некоторых школах есть хорошая традиция: накануне Дня независимости страны (6 декабря) учителя средней ступени (например, в 5-7 классах) дают всем учащимся задание – нарисовать, с какими представлениями в их сознании связаны финский язык, финский флаг и территория (город, деревня), где учащиеся живут. Результаты сравнительных исследований явно обнаружили различия: например, ученики из Восточного Хельсинки (где много мигрантов и классы, как правило, многонациональные) иначе изображают эти компоненты финского идентитета, чем учащиеся из более мононациональных, гомогенных классов. Оказалось, что ученики в полиэтнических классах вместо прямого, стереотипизированного изображения национальной символики (как правило, белый *флаг* с синим крестом) в своих рисунках подчеркивают различные *места* и *пространства* повседневной жизни, где им приятно бывать и где они чувствуют себя комфортно. Это хорошо иллюстрирует, что идеологии, связанные с финским языком, могут быть локальными и служить интересным дискурсивным маркером для осмысления полученных рисунков

учителем, педагогическим коллективом, исследователями национально-этнического идентитета [7].

Другой интересный опыт включения национально-этнического компонента самосознания и жизни инофона (фрагмента «видимой» культуры: обычаев, праздников, пищевых привычек, одежды) – уроки, где иноязычные учащиеся рассказывают (показывают на экране, прикрепляют рисунки на школьную доску), например, о национальной одежде, о еде (с угощением; это всегда действует безотказно), о праздниках на финском (шведском) языке и давая обозначения предметам также на своем родном языке. Другие учащиеся пытаются повторить эти новые, незнакомые для них слова. Как показали исследования, это заметно сплачивает класс и эффективно устраняет возможные культурные столкновения, недоверие, предрассудки.

5. Обучение на родном языке.

Дети мигрантов могут получить обучение на родном языке в течение двух лет на еженедельных занятиях в рамках базового знания языка. Участие в таком образовании является добровольным, но далеко не все родители (даже если они живут уже достаточно давно в Финляндии) знают, как записаться на обучение на родном языке или опаздывают с записью (конец записи – весна, чтобы ребенок мог начать обучение осенью). И сами дети, к сожалению, часто не столь охотно посещают такие занятия, поскольку преподавание часто приходится проводить в начальных школах. Обычные ответы учащихся: «Я и так хорошо его [родной язык] знаю. Зачем время тратить?»; «Большая часть учащихся намного моложе меня. Учитель больше обращает внимания на них, так что я совсем ничего не учу на таких уроках»; «Уроки слишком поздно. У меня образуется «окно» в 2 часа. Если мне ехать домой, то я уже не в состоянии снова ехать на такой урок. Если же мне ждать в школе, то другие ученики дразнят, а учителя не вмешиваются» [3].

6. Вспомогательное обучение на упрощенном финском.

Финляндия имеет длительный и хорошо зарекомендовавший себя опыт создания текстов на упрощенном финском языке для некоторых категорий своих граждан с теми или иными отклонениями, замедлениями в психическом, языковом, ментальном развитии. Как оказалось, эта практика оказалась востребованной при обучении детей мигрантов, владеющих финским (шведским) языком в недостаточной степени, чтобы полноценно усваивать языковые структуры в школьных учебниках (по разным предметам). Финский язык (для детей мигрантов) не преподается в первую очередь или отдельно от содержания учебных предметов, язык и материал должны идти в симбиозе, поддерживая друг друга, хотя в школах и есть специально обученные преподаватели, к помощи которых обращаются учителя-предметники в случае затруднений инофона в усвоении материала, содержания того или иного предмета. Финские педагоги полагают: учебные пособия на упрощенном финском (шведском) не должны уменьшать содержание преподавания под предлогом языка [3].

7. Родители как часть учебного процесса и построения идентификационной матрицы учащегося.

Включение родителей детей в педагогический, воспитательный, аккультурационный процесс как совокупности, целостности (с одной стороны, получение и усвоение учащимся учебно-информационного материала, с другой – активного соучастия семьи) во многих финских школах предполагает добровольное участие родителей на некоторых уроках, факультативных занятиях, спортивных мероприятиях, небольших классных экскурсиях, лесных прогулках [14]. Например, родители-мигранты могут изучать финский язык, чтение, письмо и основы математики вместе с первоклассниками и второклассниками. Также родители получают свои учебники по финскому языку и математике, выполняют те же упражнения на уроке и задания и домашние задания, что и ученики в классе. Это оказалось важной подмогой для более быстрого включения ребенка-инофона в класс, в детсадовскую группу. Состав родителей действительно пестрый: одна из матерей переехала в Финляндию несколько месяцев назад и была полностью одноязычной; другой родитель них прожил в Финляндии целых 18 лет, но до сих пор плохо говорит по-фински; у третьего родители вообще не посещали школу в стране проживания и не умели ни читать, ни писать. Так финские школы пытаются синхронизировать процессы аккультурации ребенка и его родителей, и как показал опыт, это оказалось хорошим педагогическим инструментом.

Выводы.

Последние два десятилетия и анализ учебной деятельности, способов аккультурации детей мигрантов проявили следующие тенденции:

1. учащиеся с иммигрантским происхождением имеют более позитивное отношение к учебе и посещению школы, чем коренное население;
2. согласно результатам PISA, молодые люди с иммигрантским происхождением менее приспособлены полноценно, наравне с коренным населением, функционировать в обществе по окончании общеобразовательной школы;
3. у детей мигрантов ниже вероятность завершения среднего образования: в 2013 г. около 15–16% учащихся-инофонов не закончили среднюю школу по разным причинам;
4. особенно в 7-9 классах начинается отставание некоторых детей-инофонов от детей-финнов в период активного формирования абстрактного мышления: если учащийся недостаточно усвоил финский язык в предшествующие годы, то в старших классах средней школы наверстать упущенное крайне трудно;
5. молодые иммигранты (родители с иммигрантским прошлым), которые хорошо учились в общеобразовательной школе, все-таки значительно реже поступают в университет для получения высшего образования [3; 12].

Литература

1. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: Курс лекций. М.: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.

2. Зеленин А.В. Дислексия. Дисграфия. Инклюзия (обзор зарубежных работ) // *Русский язык в школе*. 2020. Т. 81, № 3. С. 31-45.
3. Aalto E. Aineenopettajaopiskelijat rakentamassa pedagogista kielitietoa kollaboratiivisesti // *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 2020. № 11(1). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-helmikuu-2020/aineenopettajaopiskelijat-rakentamassa-pedagogista-kielitietoa-kollaboratiivisesti> (дата обращения 30.09.2021).
4. *Huödynmaa E.* Inklusiivinen monikulttuurinen koulu – maahanmuuttajataustaisten opettajien käsityksiä monikulttuurisuudesta. Pro gradu -tutkielma, 88 s.
5. *Kurki L.* Persoona ja yhteisö: Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Sophi, 2002. 172 s.
6. *Lehikoinen A.* Avoin, moniarvoinen ja monikulttuurinen Suomi. Opetus- ja kulttuuriministeriön hallinnonalan tulevaisuuskatsaustyön seminaari 8.5.2014
7. *Niemelä H.* Kieli-ideologiat ovat läsnä koulussakin // *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 2021. №12(5). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-lokakuu-2021/kieli-ideologiat-ovat-lasna-koulussakin> (дата обращения 28.09.2021).
8. *Novitsky A.* Monikulttuurisuus koulussa. Kotipuu. Väestöliitto. 2013.
9. *Onniskä S.* Eri kieli- ja kulttuuritaustaiset oppilaat oppijoina // *Kieli, koulutus ja yhteiskunta* 9.12.2015 (Joulukuu). <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48129/eri-kieli-ja-kulttuuritaustaiset-oppilaat-oppijoina-kielitietoinen-opetus-monikulttuurisen-koulun-nakokulmasta.pdf;sequence=1> (дата обращения 5.09.2021).
10. *Pouta R.* Koulussa luodaan avointa yhteiskuntaa // *Opettaja*. № 19. 2019. S. 22-23. <https://www.opettaja.fi/tyossa/koulussa-luodaan-avointa-yhteiskuntaa/> (дата обращения 1.11.2021).
11. *Ratkaisujen Suomi.* Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015 // *Hallituksen julkaisusarja*. 2015. №10. Helsinki: Valtioneuvosto. https://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_net_i.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82 (дата обращения 20.09.2021).
12. *Taustalla on väliä.* Ulkomaalaistaustaiset opiskelijat korkeakoulupolulla. Airas M., Delahunty D., Laitinen M., Shemsedini G., Stenberg H., Saarilampi M., Sarparanta T., Vuori H., Väättäin H. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (KARVI). Oulu: Oulun yliopisto, 2019.
13. *Timonen L., Kantelinen R.* Moninaiset oppijat, moninaiset opettajat – opettajan uudet osaamisvaateet // *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. 2017. №8(4). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-syyskuu-2017-1/moninaiset-oppijat-moninaiset-opettajat-opettajan-uedet-osaamisvaateet> (дата обращения 10.09.2021).
14. *Vallinkoski A.* Maahanmuuttajaäidit tulivat mukaan lasten oppitunneille – ”kielitaidon kehitys ollut huimaa” // *Opettaja*. 2019. №1. S.22-26. <https://www.opettaja.fi/digilehti/oa0119/26-184> (дата обращения 2.11.2021).
15. *Wells G.* Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky // *Vygotskian perspectives on literary research: Constructing meaning through collaborative inquiry*. Lee C.D., Smagorinsky P. (eds.). Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1999, pp. 51-85.