

Научная статья

УДК 37.022 + 37.042 + 37.035 + 376.1 + 81'42

DOI 10.15826/izv1.2022.28.1.017

ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПРАКТИКИ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ: СПОСОБЫ ДОСТИЖЕНИЯ ДИАЛОГА

Елена Борисовна Плаксина¹

Наталья Алексеевна Симбирцева²

^{1,2} *Уральский государственный педагогический университет,
Екатеринбург, Россия*

¹ ebplaksina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3201-8259>

² Simbirtseva.nat@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5902-845X>

А н н о т а ц и я. Практики поликультурного взаимодействия XXI в. достаточно насыщены и интенсивны. Острым становится вопрос адаптации детей-инофонов (детей мигрантов из стран Ближнего Зарубежья). Ключевая проблема для педагога, родителя и ребенка — готовность к диалогу, в основе которого лежит принятие *другого* и *чужого* в соответствии с принципами толерантного и уважительного отношения людей друг к другу. Объектом статьи стала поликультурная образовательная среда. Для описания способов взаимодействия субъектов внутри нее введено понятие «культурная инклюзия». Авторами предложена логика образовательных действий в работе с детьми-инофонами в условиях психологической, социальной и социокультурной адаптации.

К л ю ч е в ы е с л о в а: поликультурная среда; поликультурное образование; языковая инклюзия; культурная инклюзия; диалог; полисубъектность

INCLUSIVE PRACTICES OF MULTICULTURAL ENVIRONMENT: WAYS TO ACHIEVE A DIALOGUE

Elena B. Plaksina¹
Natalia A. Simbirtseva²

^{1,2} Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia

¹ eplaksina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3201-8259>

² Simbirtseva.nat@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5902-845X>

A b s t r a c t. The practices of multicultural interaction of the 21st century are quite rich and intense. The issue of adaptation in relation to foreign-speaking children (children of migrants from C.I.S.) becomes acute. The key problem for the teacher, parent and child is the readiness for dialogue, which is based on the acceptance of the other and the stranger in accordance with the principles of tolerant and respectful attitude of people to each other. The object of this article is a multicultural educational environment. To describe the ways of interaction of subjects within it, the concept of “cultural inclusion” is introduced. The authors propose the logic of educational actions in working with foreign-speaking children in conditions of psychological, social and socio-cultural adaptation.

К е y w o r d s: multicultural environment; multicultural education; language inclusion; cultural inclusion; dialogue; multisubjectivity

Сегодня человек включен в процесс взаимодействия разных этносов, одновременно развивающих общенациональную культуру и обогащающих другие культуры. Для эффективного и толерантного общения необходимо формирование ценностей культуры у каждого участника культурного и этнонационального диалога, а также организация общенационального и общекультурного пространства, в котором каждый участник может обрести и сохранить социальный, этнический, языковой и культурный статус. В связи с этим ценностные установки претерпевают изменения, прежняя модель образования меняет ориентацию с монокультурной на поликультурную с сохранением родной культуры в качестве стержня.

В научной литературе встречаются понятия «мультикультурный» и «поликультурный», которые близки по содержанию — множественность культур, каждая из которых обладает уникальностью, но при этом располагает к диалогу. Второе является наиболее употребительным в отечественном дискурсе и, на наш взгляд, соотносится с проблемой поликультурности в образовательных практиках (А. А. Веретеская, М. Ю. Гудова, М. О. Гузикова, А. А. Крутько, Э. Р. Хакимова и др.).

Современное образование ориентировано на адаптацию человека к условиям культурного разнообразия, учит его видеть мир в единстве многообразия и позитивно воспринимать альтернативную культурную картину мира. Это становится возможным через осознание человеком своей истории и своих корней, помощь в самоидентификации и определении места, которое человек занимает

в современной картине мира, воспитание уважительного отношения к другим культурам. Готовность к конструктивному и содержательному диалогу внутри образовательного пространства всех субъектов является главным условием организации поликультурного взаимодействия.

Глобализация, затронувшая все сферы жизнедеятельности человека, обозначила новые подходы/направление в образовании — поликультурное образование, позволяющее нивелировать этнические границы, обеспечивая расовое равенство обучающихся [Bennett].

Изучение опыта поликультурного/мультикультурного образования (в материалах зарубежных авторов приводится как *multicultural education*) в разных странах позволяет обнаружить различные подходы к пониманию процесса включения мультикультурных практик в образовательную среду. Например, наблюдается динамика исключения из образовательной системы институциональной сегрегации, при которой дети мигрантов получали образование в школах, предназначенных для той или иной этнической группы, что в дальнейшем создавало препятствие для успешной адаптации мигрантов в социальной сфере, во всем ее многообразии.

Создание образовательной среды, доступной каждому, вне зависимости от индивидуальных особенностей, — задача, ставшая приоритетной во многих странах. В частности, в США мультикультурность в образовании рассматривается как отражение философской позиции, обеспечивающей путь к равенству в образовании [Freire]. Включение в систему образования мультикультурного контента описывает в своих работах J. Banks и определяет его возможности как средства, направленного на удовлетворение образовательных потребностей каждого индивида, независимо от его национальной принадлежности. Автор представляет мультикультурные практики при обучении в испано-английских классах уровня начального образования [Banks].

При определении поликультурного образования перед учеными встал вопрос: как обеспечить образовательный процесс с учетом этнического состава групп обучающихся? С. Kramsch утверждает, что для овладения языком страны пребывания важно не только приобрести языковые навыки и умения, позволяющие четко формулировать мысли на неродном языке, но и изучить национальную культуру, что обеспечит говорящему точность выбора лексических единиц и грамматических конструкций в зависимости от коммуникативной ситуации и сферы употребления [Kramsch]. Е. Kearney описывает менее удачный опыт реализации поликультурного образования, который ориентирован на изучение грамматических конструкций и освоение лексических единиц, объединенных в тематические группы, что, по мнению ученого, не обеспечивает успешного включения в новую поликультурную среду [Kearney].

Н. С. Чернякова определяет поликультурность как главное качество современной социальной системы, так как «...соседство и общение отдельных культур вне метасистемы поликультурностью не являются. Без метасистемной общности и общекультурной парадигмы поликультурность как особое качество социальной

системы существовать не может. Наличие множества субъектов культуротворческой деятельности в структуре поликультурного общества оказывает решающее влияние на характер метасистемы, образуемой взаимодействиями этих субъектов (уровень ее сложности, стабильности, способность к развитию и самосовершенствованию, творческий потенциал и др.). Однако все виды социокультурной деятельности, осуществляемые различными субъектами, входящими в структуру поликультурного общества, являются воплощениями единой общекультурной парадигмы поликультурного общества как субъекта культуры метасистемного типа и уровня организации» [Чернякова, с. 82].

Поликультурная среда сегодня понимается предельно широко. Это и множество языковых практик, соседствующих друг с другом и пересекающихся между собой, и многообразие этнических и национальных сообществ, представленных в реальном и виртуальном пространстве. Именно благодаря многообразию и многоликости обеспечивается единство культуры и единство человеческого опыта. Ключевой ценностью в условиях поликультурности становится проявление гуманизма и гуманного отношения к *другому* независимо от степени различий. Как отмечает О. Н. Астафьева, «модернизирующийся глобальный мир предлагает новые образцы, модели, стили и образы жизни взамен быстро устаревающих, обостряя тем самым проблемы адаптации и поиска новых форм сосуществования людей в общем социокультурном пространстве» [Астафьева, с. 270].

Термин «национально-культурная идентичность» является устоявшимся, под ним понимается «...отражение образа и стиля жизни народа, его норм, ценностей и менталитета, психологического склада, представления о его “самости”. Она определяет философию жизни человека, сохраняя национальное достоинство, национальный инстинкт, национальное единение, национальное своеобразие, духовную силу народа и целостность страны. Национально-культурная идентичность дает возможность человеку черпать жизненные силы, смыслы, образующие основу самосознания личности и выстраивающее духовное содержание ее бытия» [Мазуренко, с. 195].

Интеграция азиатских этносов и наций в общекультурный российский контекст не подразумевает отказа от традиций и ценностей своей культуры, но задает вектор включенности: знание русского языка становится условием развития диалога между культурами, толерантного общения между представителями различных сообществ в сфере образования, воспитания, культуры и досуга. Социализация и инкультурация как базовые механизмы освоения «чужой» культуры, формирования культурной идентичности лежат в основе взаимодействия субъектов поликультурного общества независимо от возрастных и социальных особенностей.

И. В. Ивлева и А. В. Тавровский отмечают, что, с одной стороны, «...благодаря присутствию мигрантов увеличивается этническое разнообразие населения, развивается рынок труда, социальный и культурный ландшафты обогащаются новыми идеями и практиками. С другой стороны, обусловленное миграцией все возрастающее разнообразие бросает вызов сложившемуся социальному порядку

и может способствовать росту напряжения в принимающем обществе» [Ивлева, Тавровский, с. 150].

В условиях социально-культурных процессов, связанных с миграцией населения именно из стран Ближнего Зарубежья (в основном из Азербайджана, Таджикистана, Туркменистана, Узбекистана), вести речь о формировании национально-культурной идентичности становится все сложнее, так как выявляется ряд проблем, связанных с ориентацией на исключительное экономическое благополучие. Низкий уровень грамотности, ограниченный в силу ментальных, социокультурных и повседневных установок общекультурный фон, недостаточная мотивация для включенности в поле другой культуры, слабая репрезентативность образов *своей* культуры в медиасреде — все это формирует по отношению к иностранным мигрантам устойчивые негативные установки населения, которые поддерживают в социуме фоновое состояние тревоги и взаимного недоверия [Якимова, с. 23].

Особое звучание поликультурность обретает в дидактической системе, где актуальными становятся пути, механизмы и значение развития поликультурного образования [Гукаленко, Борисенков] и где педагоги вынуждены работать с детьми мигрантов (детьми-инофонами). Им необходимо включаться в образовательное, а затем и в более широкое — культурное пространство посредством языка. Это своего рода инклюзия, где, по словам Н. Е. Судаковой, выходят на первый план аспекты, связанные с обучением детей и взрослых с дефицитами в области здоровья, обучением детей мигрантов, обучением в условиях бикультуральных сред, обучением в странах с низким уровнем жизни и т. д. [Судакова]. Образовательное пространство обладает возможностями по организации способов и выстраиванию каналов трансляции культурных ценностей.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон...] под субъектами инклюзивного образования определяются обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья (см. п. 5 ст. 79). В то время как опыт европейских стран позволяет интерпретировать инклюзивное образование в более широком понимании.

В словаре на сайте Московского государственного психолого-педагогического университета «Образование без границ» *инклюзия* определяется как «...практика включения человека в культуру и социум (включения человека в его соотнесенности с референтной группой), которая способствует культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума. Это понятие, предложенное в социальной философии, опирается на понятие включающего общества» [Образование без границ...]. «Культурная инклюзия» стала распространенной практикой культурно-досуговой сферы, но вместе с тем она становится и ярким фоном образовательного процесса, где не менее важны вопросы вхождения и включения в культуру: «*Инклюзивное образование* — обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [Там же]. Понятие дано предельно широко и не сводится только к обучению людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Рефлексия над взаимодействием человека и социума обладает непреложной значимостью в образовательной сфере: принципы и задачи открытого образования расширили горизонты сотрудничества и социального партнерства, а также обозначили ряд трудностей, зачастую связанных не с языком, а скорее с национально-этническими, культурными, религиозными и т. д. особенностями. Профессиональное сообщество активно ведет поиск методических ключей для формирования толерантного отношения внутри поликультурного общества.

В этом контексте проблемы, связанные с инклюзией, гораздо шире, нежели преобразование среды и обеспечение средств для включения лиц с ОВЗ в социальное пространство. Н. А. Ореховской отмечено, что в отличие от многих европейских стран Россия имеет еще не очень богатый опыт инклюзивных начинаний, в том числе в образовании, но именно с образования начинается формирование толерантного и открытого сознания, необходимого для создания инклюзивного общества [Ореховская].

В своей работе А. А. Шевелягин вводит термин «культурная инклюзия», под которым понимает «включение индивида в социально-культурную среду, которое учитывает его физические и когнитивные особенности, отвечает потребностям в культурной самоидентификации и мировосприятии и обеспечивает уважительное отношение к представителям разных культурных групп, формируя среди них равноправие» [Шевелягин, с. 147]. Акцент автором сделан на музейной среде и возможностях приобщения к ценностям культуры и искусства широкого круга людей. Безусловно, музей выступает в роли организующего и объединяющего пространства, выполняющего свои традиционные функции, а также и те, которые обеспечивают снятие напряжения и напряженности в силу культурных различий посетителей.

И. А. Ахьямова и О. А. Стаина, отмечая важность создания культурной инклюзии в художественном образовании г. Екатеринбурга, говорят о необходимости «проявления социальной ответственности», целенаправленной культурной деятельности и комплексном взаимодействии всех заинтересованных субъектов [Ахьямова, Стаина]. Согласимся с тем, что в поликультурной и мультикультурной среде понимание позиции каждого субъекта в диалоге обеспечивается более широким кругом участников, несущих ответственность за создание условий, среды, организацию и т. д. Сфера художественного образования, с одной стороны, позволяет людям с ограниченными возможностями здоровья реализовать себя в творчестве, будучи вовлеченными в кружки, клубные объединения, художественные студии, досуговые центры, а с другой — становится пространством активного взаимодействия широкого круга людей (с разной идентичностью) на языке эстетического освоения реальности. Приобщение к практикам искусства позволяет развивать коммуникативные компетенции, что способствует налаживанию диалогового общения. Важным моментом является «не опора на установившиеся культурные формы и социальные институты, а вовлечение реабилитируемого в творчество форм культуры и социальности, которое осуществляется совместно с другими участниками реабилитационной

группы, образующей для ее членов своего рода терапевтическое сообщество» [Шеманов, с. 76].

Ключевым средством преодоления культурных различий является язык, поскольку именно он представляет собой универсальную форму освоения реальности и вместилище памяти культуры, обладает способностью отражать и закреплять национальные особенности и в то же время сам влияет на их формирование. Владение языком дает возможность гармоничного включения в социокультурные практики и способствует снятию напряжения в общении между представителями различных этнонациональных сообществ. По мнению А. Ф. Сагитовой, в поликультурных, полиэтничных обществах образовательная система должна учитывать особенности представителей разных культур и носителей разных языков и для собственного развития, и для успешной конвергенции в социум, которая не означает ассимиляцию, утрату этнической идентичности, а способствует взаимообогащающему сосуществованию разноэтничных и разноконфессиональных групп населения [Сагитова].

На наш взгляд, необходимо уточнение понятия «языковая инклюзия», поскольку на уровне социализации происходит включение человека-инофона в языковую и речевую среду *другого* языка, что приводит к поискам форм взаимодействия участников не только социокультурных, но и образовательных отношений. Языковая инклюзия — это процесс освоения человеком иностранного языка при взаимодействии с его носителями в поликультурной среде. Создание особых условий, обеспечивающих мягкое вхождение в культуру и комфортный адаптационный период, — залог успешности диалога между носителями разных культур и их системного взаимодействия, включая и профессиональное сообщество. Диалог как способность приятия собеседника оказывает влияние на формирование идентичности и понимание границ между «своим» и «чужим», обеспечивая готовность людей к принятию культурного разнообразия.

Сущностно значимым становится вопрос: ***какой должна быть логика образовательных действий в работе с детьми-инофонами в условиях психологической, социальной и социокультурной адаптации?***

Пребывание ребенка в образовательной организации насыщено коммуникативными практиками, в которых он непосредственно и/или опосредованно принимает участие и с разной степенью активности включается в деятельность. Выстраивание социальных связей ребенка напрямую зависит от успешности общения с педагогами, взаимодействия педагога и родителя, общения со сверстниками. Отметим, что в дошкольной образовательной организации коммуникативное взаимодействие между различными субъектами обеспечивается через лидерство педагога, предлагающего разные уровни модели поведения и обеспечивающего их реализацию на протяжении всего времени пребывания ребенка.

Во-первых, в условиях реализации принципа включающего сообщества именно педагог выстраивает связи между родителями и детьми («педагог — родитель»).

Поликультурная среда, в которую включены дети-инофоны, таит в себе опасности, связанные с возникновением определенных психологических и социальных

явлений и процессов, способствующих развитию межэтнических противоречий и социокультурного напряжения. Именно родители детей-инофонов зачастую являются носителями интолерантного поведения, т. е. оказываются не готовыми к выстраиванию диалоговых отношений и успешных коммуникативных практик. И на этом фоне отношения «педагог — родитель» имеют ряд сложностей, обусловленных стереотипным сознанием, слабым культурным фоном, низкой мотивацией к получению образования, социальному взаимодействию, принятию ценностей другой культуры. Модели поведения родителей считаются и перенимаются детьми на безусловном уровне. И педагог в этом случае выступает в качестве альтернативного взрослого, предлагающего различные варианты включенности ребенка-инофона в принимающее сообщество. Сопровождение взаимодействия с родителями/законными представителями воспитанников является необходимым механизмом выстраивания полисубъектного взаимодействия в поликультурной среде.

Формы работы с родителями детей-инофонов на этом уровне могут быть различными: беседы на родительских собраниях, привлечение к участию в социокультурных проектах, связанных с репрезентацией этнонациональных особенностей повседневной культуры, организация выставок с предметами быта той или иной культуры и т. п.

Во-вторых, взаимодействие на уровне «педагог — обучающийся»: квалифицированный подход педагога проявляется в том, как он организует образовательный процесс и какие формы предлагает, используя личностные ресурсы обучающихся и ресурсы образовательной среды. В качестве примера приведем работу/взаимодействие обучающихся в малых группах, где каждый ребенок играет определенную роль. Необходимым условием деятельности в такой группе является включение детей — носителей русского языка и детей-инофонов. Цель взаимодействия детей определяется педагогом и должна быть ориентирована на создание продукта, о назначении и функциональности которого рассказывают сами дети.

В основе такой практики лежит рефлексивно-деятельностный подход, определяющий «зону ближайшего развития» ребенка [Выготский], в которой сходятся все нити, связывающие обучение и развитие, ребенка и взрослого, человека и культуру. Педагог обладает возможностью организовать взаимодействие в поликультурной среде таким образом, чтобы у обучающегося возникло желание вступить в отношения сотрудничества со взрослым, чтобы ребенок проявил способность к преодолению трудностей, не боясь ошибиться. Инструментальная и эмоциональная поддержка педагога очень важна и для детей-инофонов, и для принимающего сообщества, поскольку педагог становится фигурой «мягкого» контроля эмоционально-психологического и социокультурного фона группы.

В-третьих, мотивационный уровень к осуществлению социокультурного взаимодействия носителей русского языка, мигрантов и детей-инофонов: постижение культуры, освоение ее ценностей и смыслов, к которой принадлежит обучающийся, как правило, происходит через игровые виды деятельности, создание совместных проектов на вполне конкретные темы, например, отсылающие к национальному

костюму, песням, праздникам и т. п. При этом меняются роли обучающихся, родителей, которые могут в выполнении заданий принимать на себя функции педагога. Чтение рассказов, сказок разных народов, мультипликационные фильмы, элементы художественной культуры и т. п. — материал для активного взаимодействия и включенности в общение как детей — носителей языка, так и детей-инофонов. Данная практика является собой *паллиативный сценарий поликультурного взаимодействия* ровно настолько, насколько он реализуется разными субъектами в условиях инклюзии (педагогом, взрослыми, родителями и т. д.).

В-четвертых, это взаимодействие на уровне «*обучающийся — обучающийся*» в поликультурной среде. В этом случае инклюзия может быть обеспечена только при реализации педагогом функции тьютора, прежде всего организационно-деятельностной, суть которой состоит, по мнению Л. В. Бендовой, в организации тьютором пространства индивидуальной и групповой деятельности, во введении тьютором норм группового взаимодействия, в управлении им групповой динамикой. Именно тьютор, строя групповое взаимодействие на основе диалога, обеспечивает высокую интенсивность интеракции [Бендова]. Поддержка педагога-тьютора и его направленное участие, а не замещение своими действиями действий ребенка, способствует преодолению культурной инклюзии и овладению языком как инструментом постижения культуры.

М. Козлова, И. Михеев, описывая опыт анализа включения в образовательное пространство «перелетных детей» (детей мигрантов), рассматривают неформальные интегративные стратегии как один из подходов «...к оказанию влияния на установки и культурную идентичность детей. Они варьируются от практик совместного труда (“рассадка”, коллективные задания) до беседы на повседневные темы. Параллельно с институционализированными и формализованными практиками реализуются спонтанные неформальные практики приобщения детей-инофонов к паттернам массовой культуры <...> Открытое, свободное, не ангажированное общение со сверстниками позволяет детям-инофонам не только получить языковую практику от носителей, но и включиться в повседневный опыт, наполненный многообразными культурными образами, стать равноправными субъектами этой коммуникации» [Козлова, Михеев, с. 666].

Принцип полисубъектности в преодолении культурной инклюзии позволяет решать конкретную задачу — освоение другой культуры. Оговоримся, что речь идет не о нивелировании и ассимиляции собственной идентичности личности, а о принятии и понимании ценностей и норм другой культуры. Чем больше субъектов участвуют во включении *другого* в культуру и социум внутри образовательного пространства и за его пределами, тем успешнее будет проходить процесс адаптации и, как следствие, диалога. В этом контексте актуальным становится вопрос о механизмах, позволяющих снимать социальное напряжение и организовывать образовательный процесс в соответствии с личностно значимыми смыслами, жизненными и профессиональными проектами.

Выстраивание взаимодействия на ценностно-смысловом уровне позволяет приобщать субъектов поликультурной среды к ценностям и смыслам, связанным

с пониманием семьи, детства, традиций и т. п. Структуры повседневного мира выступают в качестве «плавильного котла»/«плавильного тигля» (И. Зангуилл): включение в *другую* культуру происходит постепенно, через обретение повседневного опыта, формы и практики быта, повседневную деятельность. Включенность и включение инофонов в повседневность другой культуры являет собой реализацию интегрированного подхода в образовании.

Языковая инклюзия стала распространенным явлением современности и неотъемлемой частью образовательных практик, ориентированных не только на трансляцию знания и опыта со стороны профессионального педагогического сообщества, но и на их получение от обучающихся. Педагог, родитель, обучающийся — это активные участники взаимного обучения. Но именно соблюдение принципа полисубъектности открывает перспективы сотрудничества в реализации практик культурной инклюзии как этапа межкультурного диалога. Проблемы, все ярче проявляющиеся в поликультурном обществе, нуждаются в системных и последовательных решениях, которые напрямую были бы связаны с осмыслением гражданской, этнокультурной и национальной идентичностей, их соотношением с общегосударственным контекстом и способностью к интегративному взаимодействию групп и сообществ.

Астафьева О. Н. Межкультурный диалог как фактор преодоления кризиса идентичности в условиях глобализации. URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2011_Sbornik/Tom_1/002_Sekcia_2/004_AstafievaON.pdf (дата обращения: 15.09.2021).

Ахьямова И. А., Стаина О. А. Культурная инклюзия в художественном образовании г. Екатеринбурга // Педагогическое образование в России. 2019. № 7. С. 167–172. <https://doi.org/10.26170/po19-07-23>

Бендова Л. В. Педагогические аспекты деятельности тьютора // Научные труды МИМ ЛИНК. 2008. № 23. С. 189–196.

Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 5–361.

Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20 : Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 3–11.

Ивлева И. В., Тавровский А. В. Образы трудовых мигрантов в российских медиа // Этнографическое обозрение. 2019. № 1. С. 149–165. <https://doi.org/10.31857/S086954150004186-4>

Козлова М. А., Михеев И. С. Управление многообразием в эпоху транснационализма: перспективы и ограничения в образовательном пространстве // The Journal of Social Policy Studies. 2020. 18(4). P. 65–672. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2020-18-4-657-672>

Мазуренко И. В. Сохранение национально-культурной идентичности в условиях глобализации: социально-философский анализ // Социология власти. 2008. № 6. С. 192–201.

Образование без границ : [информ.-метод. портал по инклюзивному и спец. образованию]. URL: <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=85&letter=%D0%98> (дата обращения: 15.09.2021).

Ореховская Н. А., Воеводина Е. В. Принципы толерантности в инклюзивном образовании // Социально-гуманитарные знания. 2017. № 4. С. 134–142.

Сагитова А. Ф. Особенности преподавания русского языка в поликультурной среде: образовательная инклюзия // Пед. журн. Башкортостана. 2014. № 4 (53). С. 97–103.

Судакова Н. Е. Феномен инклюзии в пространстве современной культуры : дис. ... д-ра филос. наук. М., 2019. 440 с.

Чернякова Н. С. Поликультурность как качество социальной системы // Культура и цивилизация. 2020. Т. 10, № 2–1. С. 82–88. <https://doi.org/10.34670/AR.2020.74.62.009>

Шевлягин А. А. Культурная инклюзия в музее // Вестн. С.-Петерб. гос. ин-та культуры. 2019. № 1 (38). С. 145–149. <https://doi.org/10.30725/2619-0303-2019-1-145-149>

Шеманов А. Ю., Попова Н. Т. Инклюзия в культурологической // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» : с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/ (дата обращения: 15.09.2021).

Якимова О. А. Репрезентация мигрантов в российских массмедиа и ее динамика (2010–2020 гг.) // Siberian Socium. 2020. Т. 4, № 4(14). С. 22–40. <https://doi.org/10.21684/2587-8484-2020-4-4-22-40>

Banks, J. A. Approaches to Multicultural Curriculum Reform // J. Banks & C. A. M. Banks (Eds.) Multicultural education: Issues and perspectives. 2016. P. 151–170.

Bennett C. I. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice. Pearson, 2010. 486 p.

Freire J. A. The Holistic Analysis of Multicultural Teaching Framework: Capturing Teachers' Pauses and their Hybrid and Fluid. Multicultural Practices // International Journal of Multicultural Education. 2021. Vol. 23, № 2. Open Theme Issue. P. 127–144.

Kearney E. Intercultural Learning in Modern Language Education: Expanding Meaning-Making Potential. Bristol, 2016. 200 p.

Kramsch C. Teaching Foreign Languages in an Era of Globalization: Introduction // The Modern Language Journal. 2014. Vol. 98, iss. 1. P. 296–311.

Статья поступила в редакцию 05.11.2021 г.