

Научная статья

УДК 37.012.5

<https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-68-4-82-95>

РЕТРОСПЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА СТРАТЕГИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЬЕТНАМА

Т.Л.В. Нгуен¹, Э.В. Онищенко²

^{1,2} Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

¹ lanvyherzen@gmail.com

² eleonoraon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>

Резюме. В статье представлен авторский подход к анализу основных этапов генезиса принципа поликультурного дошкольного образования на примере такой многонациональной страны как Вьетнам. Исследователями поставлена цель: разработать комплекс универсальных принципов ретроспективной характеристики стратегии развития дошкольного образования в условиях апробации поликультурной парадигмы как средства повышения эффективности его функционирования на примере Вьетнама, как одного из перспективно развивающихся этнокультурных центров южно-азиатского геополитического региона. Своеобразие исторического развития теории и практики вьетнамского раннего образования детей дошкольного возраста (*early childhood education/ЕСЕ*), рассматривается с учетом инициирования/трансформации альтернативных (монокультурной/поликультурной) нормативных парадигм, характерных для национальной образовательной стратегии Вьетнама. В свою очередь, авторская периодизация и оценка основных этапов становления и совершенствования системы дошкольного образования предлагается в контексте их практической реализации на основании последовательной смены четырех концептуальных идеологических моделей: адаптации, ассимиляции, автокультуризации и интеграции. Выделенные модели характеризуют различные универсальные установки и альтернативные механизмы, детерминированные особенностями функционального управления вьетнамской системой дошкольного образования в условиях национального/этнического многообразия. При этом научная новизна, теоретическая и практическая значимость предложенной авторами схемы анализа связана с тем, что характеристика апробации заявленных альтернативных моделей оценивается с позиции перспективной практической реконструкции результатов проведенного анализа в ходе модернизации современного образования детей дошкольного возраста как во Вьетнаме, так и в России.

Ключевые слова: автокультуризация, аккультурация, адаптация, ассимиляция, дошкольное образование, интеграция, модернизация образования, образовательная стратегия, поликультурализм, ретроспективный анализ

Для цитирования

Нгуен Т.Л.В., Онищенко Э.В. Ретроспективная оценка стратегии поликультурного развития дошкольного образования Вьетнама // Психология образования в поликультурном пространстве. 2024. № 4 (68). С. 82–95. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-68-4-82-95>

© Нгуен Т.Л.В., Онищенко Э.В., 2024

RETROSPECTIVE EVALUATION OF THE STRATEGY FOR MULTICULTURAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATION IN VIETNAM

Thi Lan Vy Nguyen¹, Eleonora V. Onishchenko²

^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia

¹ lanvyherzen@gmail.com

² eleonoraon@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8486-4169>

Abstract. *The article presents an author's approach to analysis of the main stages of genesis of the principle of multicultural pre-school education on the example of a multinational country like Vietnam. The researchers aim to: develop a set of universal principles for the retrospective characterization of a strategy for sustainable development of pre-school education in the context of the acceptance of a multicultural paradigm as a means of enhancing the effectiveness of its operation, as exemplified by Vietnam, as one of the promising ethnocultural centers of the South-Asian geopolitical region. The Peculiarity of the Historogeny of the Theory and Practice of Vietnamese Early Childhood Education/ECE. The study is considered in view of the initiation/transformation of essentially alternative (monocultural/multicultural) normative paradigms, characteristic of the national educational strategy of Vietnam. In turn, the author's periodicity and assessment of the main stages of development and improvement of the pre-school education system is proposed in the context of their practical implementation on the basis of four-shift conceptual ideological models: adaptation, assimilation, autoculturation and integration. The models featured are characterized by various universal settings and alternative mechanisms, The characteristics of functional management of the Vietnamese pre-school education system in a national/ethnic diversity. At the same time, the scientific novelty and the theoretical and practical significance of the analysis scheme proposed by the authors are related to the that the character of the acceptance of the declared alternative models is evaluated from the position of a prospective practical reconstruction of the results of the analysis carried out during the modernization of modern education for preschool children both in Vietnam and in Russia.*

Keywords: *autoculturization, acculturation, adaptation, assimilation, preschool education, integration, modernization of education, educational strategy, multiculturalism, retrospective analysis*

For citation

Nguyen, T. L. V., & Onishchenko, E. V. (2024). Retrospective evaluation of the strategy for multicultural development of preschool education in Vietnam. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (4), 82–95. (In Russ.) <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2024-68-4-82-95>

Современный период (начало XXI в.) в развитии человеческой цивилизации характеризуется кардинальной модернизацией национальных систем образования в мировом масштабе, в т.ч. за счет того, что «активизируются процессы культурного самоопределения этносов, возрождения этнокультурных традиций» (Абдуллина, Петрова, Берзина, 2016, с. 11). Одновременно отмечается существенный прирост «информационного и культурного сотрудничества представителей различных этносов; обострение межконфессиональных и межнациональных конфликтов в различных регионах; расширение межкультурного взаимодействия» (Гукаленко, 2003, с. 13). Очевидно, что данные процессы оказывает как позитивное, так и негативное влияние на социум. Подобная тен-

денция «с одной стороны, способствует <...> взаимодействию различных культур, расширению международного сотрудничества, а с другой — ведет к исчезновению культурной самобытности, унификации образа жизни» (Балицкая, Лим, 2011, с. 6).

На этом основании можно констатировать, что в качестве одного из радикальных средств трансформации систем национального образования и стратегической парадигмы развития социально-политической и культурно-просветительской сфер жизни сегодня выступает *поли/мульти/кросскультурализм*. Компиляция множества вариативных определений этого часто употребляемого в современном образовании термина, позволяет трактовать его как принципиальную ориентацию мирового сообщества на признание культурного многообразия человечества, что обеспечивает реформирование отдельных национальных систем образования, с целью их интеграции и одновременно сохранения культурных различий в целях устойчивого развития. Именно стратегия поликультурализации образования «может ослабить напряженность, характерную для поликультурного общества, путем обучения навыкам межкультурного общения, межличностным отношениям, восприятию перспективы, контекстуальному анализу, пониманию альтернативных точек зрения и ориентиров, и анализ влияния культурных условий на ценности, отношения, убеждения, предпочтения, ожидания и поведение» (Bulankina, Polyankina, 2011, с. 283).

Можно предположить, что данная установка будет способствовать укреплению культурной самостоятельности народов только при условии расширения взаимодействия с представителями иных национальных культур, а также организации исследований по изучению и осмыслению опыта оформления образовательных систем иных геополитических территорий, так как «в современных условиях развитие и модернизация систем образования не могут осуществляться в замкнутом пространстве национального государства <...> Необходима интеграция государств и регионов» (Подымова, 2018, с. 100). Сегодня имеется потребность в оценке, инвентаризации и конкретизации комплекса ведущих целей, фигурирующих в нормативных стратегических документах, реагирующих на задачу становления личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе. При этом в своем исследовании мы поддерживаем тезис о том, что сегодня «поликультурность играет роль одной из ведущих педагогических стратегий современного образования. Вариативность, диалогизм, свобода принятия решений, уважение личности, реалистичность — данные принципы становятся приоритетными в условиях полифонического (полиэтнического) взаимодействия концептосфер представителей разных культур — субъектов образовательного процесса» (Богуславская, Хандожко, 2011, с. 901), в т.ч. в глобальном/мировом образовательном пространстве.

В связи с этим значительный интерес, по нашему мнению, представляют системы образования государств, которые с момента своего возникновения были поставлены перед необходимостью решать проблему сосуществования разнообразных национальных объединений и соответствующих им систем ценностей. Одним из наиболее показательных примеров является история образования Социалистической Республики Вьетнам (СРВ). Вьетнам, как и Россия, является многонациональным государством (в СРВ насчитывается 54 национальности). Вьетнамская школа уделяет первостепенное внимание принципу поликультурализма, учитывая этнические традиции малых народностей, демонстрируя приверженность глобальному тренду интернационализации образования. Кроме того, в рамках политики ее «поворота на Восток», Вьетнам является важнейшим стратегическим партнером Российской Федерации в одном из ключевых регионов мира — Юго-Восточной Азии.

Кроме этого, обращать внимание на культурное развитие необходимо уже в момент формирования основ этнического самосознания в период дошкольного детства.

Этот процесс «базируется на стремлении к самоидентификации в естественной социокультурной среде <...>, берет начало в семье и продолжается в учреждениях дошкольного и школьного образования» (Нюдюрмагомедов, Нюдюрмагомедова, 2015, с. 92). Именно поэтому мы обращаемся к оценке своеобразия апробации стратегии поликультурализма на примере развития системы дошкольного образования во Вьетнаме.

Целью нашего исследования является презентация исторической периодизации развития системы дошкольного образования Вьетнама в контексте становления ее поликультурного характера. Соглашаясь с принятыми сегодня исследовательскими установками, мы предполагаем, что «размышляя над острыми проблемами современности, следует обратиться к прошлому. История является предпосылкой современных процессов. Прошлое содержит не только корни современных проблем, но возможные пути их решения. Осмысление происходящего в историческом контексте становится острой необходимостью» (Андрианова, 2023, с. 46).

Научную новизну подобному обращению к генезису поликультурной стратегии вьетнамского дошкольного образования в условиях его национального многообразия придает наличие значительных сложностей при определении характерных для этого процесса хронологических рамок, которые достаточно размыты и могут быть выделены лишь условно. Основой периодизации для нас послужили базовые принципы таксономии и ключевые механизмы смены моделей культурации, характерные для генезиса образования как ведущего социального института, в т.ч. на дошкольном уровне. При этом мы опираемся на тезис, согласно которому «эффективность и успешность деятельности высшего образования зависит от успешности его стратегии на рынке образовательных услуг» (Журко, 2003, с. 84).

Периодизацию развития национальной системы дошкольного образования во Вьетнаме следует оценивать с точки зрения инициирования/трансформации доминирующей моно/поликультурной стратегической парадигмы в ходе исторической эволюции вьетнамского государства, то есть с учетом исторического изменения геополитической ситуации в южно-азиатском регионе. Трансформация подобной альтернативной идеологии провоцирует наличие/отсутствие учета этнокультуры населяющих Вьетнам народов, в результате чего государственная стратегия управления образованием предполагает две альтернативных парадигмы:

– монокультурную (создание и стимулирование универсальной/единообразной культурной монополии одного из этносов (как внешних, так и внутренних), который доминирует на государственной территории в течение достаточно длительного исторического периода, при условии проявления социально закрепленной и юридически зафиксированной формализации политики этноцентризма);

– поликультурную (оформление вариативной идеологии, предполагающей учет национального своеобразия и обеспечение эффективного взаимодействия и интеграции доминирующего этноса и малых народностей за счет адаптации системы образования к многообразию социокультурных традиций и реалий полиэтнической среды, характеризующуюся социальным принятием и юридической фиксацией поликультурного плюрализма).

Поскольку эти парадигмы сменяли друг друга на протяжении истории вьетнамского дошкольного образования, оно только на отдельных исторических этапах целенаправленно ориентировалось на учет ценностей различных этнических культур и организацию активного взаимодействия с представителями малых народностей. Вариативные модели реализации выделенных стратегических альтернатив могут оцениваться с позиции целенаправленного и последовательного процесса *аккультурации* подрастающего поколения.

Современными исследователями понятие аккультурация трактуется как «процесс и результат взаимного влияния различных культур, при котором все или часть представителей одной культуры перенимают нормы, ценности и традиции другой, при этом происходит смешение культур и достигается состояние культурной и этнической однородности» (Павлова, 2011, с. 83). Аккультурация может порождать недостаток социальной идентичности в полиэтническом образовательном пространстве, объединяющем этносы, обладающие как собственной спецификой, так и элементами социокультурной общности в языковой, религиозной и иных сферах культуры.

Процесс аккультурации предполагает три основных типа взаимодействия культур с учетом характера контактов между культурой-реципиентом и культурой-донором: «*ассимиляция* (полное замещение старой культуры новой), *адаптация* (частичное изменение старой культуры), *реакция* (полное отторжение новой культуры)» (Сокольская, Валентонис, 2019, с. 213). В нашем исследовании эта классификация была детализирована и адаптирована в соответствии с выделенными альтернативными стратегиями развития национальной системы дошкольного образования Вьетнама. На этом основании мы выделили следующие типы взаимодействия: *адаптация, ассимиляция, автокультуризация, интеграция*.

Поясним данные концептуальные установки на примере внедрения принципа поликультуризации во Вьетнаме, что связано с оценкой исторической динамики реализации стратегических парадигм, а также вариативных моделей их учета и апробации в ходе истории вьетнамского дошкольного образования. В качестве набора базовых компонентов анализа учитываются:

- преобладающая идеология, т.е. набор этических установок, имеющих этнокультурный характер и аккумулирующих национальные традиции различных народов в ходе организации воспитания и обучения детей дошкольного возраста;
- степень формализации системы дошкольного образования т.е. уровень его законодательного оформления, социальной институционализации и реализации нормативного документооборота, характеризующего комплекс приоритетных политических целей/задач и инструментарий их практической апробации;
- правовой статус социально-политических (светских/конфессиональных/профессиональных) организаций, выполняющих функцию управления и контроля за результатами деятельности системы дошкольного образования;
- типология образовательных учреждений, реализующих комплекс культурно-просветительских и учебно-воспитательных задач, согласно концептуальным моделям их функционирования с учетом организации взаимодействия профессионально-педагогического коллектива с детьми дошкольного возраста;
- характеристика вариативного набора образовательных парадигм и механизмов их стандартизации и регламентации, т.е. универсальных программ/концепций/проектов, реализуемых на различных уровнях: *мегауровень* — в международном масштабе (на примере южно-азиатского региона), *макроуровень* — в национальном масштабе (система вьетнамского дошкольного образования), *микроуровень* — в отдельных дошкольных образовательных учреждениях.

Обращение к современным исследованиям фундаментального и прикладного характера, дающим оценку эволюции дошкольного образования Вьетнама, показывает, что, как правило, его возникновение связывают с периодом колонизации данной территории (как части так называемого «колониального Индокитая») Францией и США (1858–1954 гг.) (Нгуен, 2003), а также с организацией отдельных образовательных учреждений, имевших благотворительный характер (Vu, 2021). Однако, на наш взгляд, мы можем проследить историю дошкольного образования Вьетнама начиная со значи-

тельно более ранней эпохи. С XI в. до н.э. вьетский этнос в единстве лаквьетов, аувьетов и других народностей, проживающих в государствах на территории современной СРВ, был оккупирован Китаем и подчинен единой образовательной политике Поднебесной империи. В дальнейшем развитие образования Вьетнама в эпоху средневековья и Нового времени (XI–XVII вв.) последовательно находилось под влиянием Монголии, Лаоса и Сиам. Это позволяет констатировать постепенное оформление на данном этапе развития Вьетнама его национальной образовательной системы в контексте монокультурной стратегической парадигмы. При этом организация учебно-воспитательной работы осуществлялась в формате межкультурного взаимодействия с учетом контролировавших страну внешних этнокультур. Однако их доминирование не вело к появлению явно выраженных противоречий с классической и преобладающей на территории южно-азиатского региона условной «восточной» культурой, с ее специфическим менталитетом и характерными чертами культурной идентичности.

Подобные особенности позволяют нам констатировать доминирование в этот исторический период *адаптационной* модели взаимодействия культур. Ее смысл заключается в приспособлении к использованию иных (в данном случае внешних) правил, ритуалов, традиций и механизмов коммуникации, что могло сопровождаться потерей собственной этнокультурной идентичности и отождествлением с внешней/заимствованной/навязываемой этнокультурой. Сам термин «адаптация» в данном случае следует трактовать как особое свойство объекта (в т.ч. саморазвивающейся и самоуправляемой системы), связанное с сохранением его целостности и обеспечением устойчивости в условиях произошедших изменений в окружающей среде, т.е. состояние динамического равновесия со средой и взаимодействия с ней (Никитин, 2022, с. 650).

Ориентируясь на предложенное компилятивное определение, можно констатировать, что данный этап характеризовался четкой ориентацией на оппозицию внутренней и внешней национальных культур, а также утратой частью вьетнамских народов своего социального статуса, социокультурным подчинением представителям внешней культуры, в первую очередь, в лице китайских и монгольских этносов. Иными словами, система вьетнамского образования находилась в условиях доминирования иных национальных культур. При этом изучение различных источников истории развития системы образования Вьетнама в качестве основных идеологических интенций данного периода позволяет выделить следующие:

– фундаментализация этических норм поведения с учетом доминирования социальных ценностей над личностными и административно-командного стиля управления (в семье, в образовательных заведениях различного уровня, в государстве) («отношения между отцом и сыном — на основе душевной близости, отношения между государем и подданными — чувства долга, между мужем и женой — разделения обязанностей, между старшим и младшим — установленного порядка, между друзьями — доверия» (Зыонг, 2013, с. 67));

– конфессиональное господство во Вьетнаме идей и духовных традиций, ведущих восточных религиозных учений (конфуцианство/буддизм), которые современными культурологами оцениваются как полифункциональный феномен, то есть как «религия, социально-политическая теория, философия, государственная идеология» (Рысаков, 2009, с. 120);

– подчинение характерным для данных конфессий законодательным принципам и приоритетам образовательной политики; отрицание собственно национальных традиций отдельных малых этносов на оккупированной территории;

– отсутствие институционального оформления теории и практики дошкольного образования и юридически закреплённого набора нормативных документов и законода-

тельных актов, обеспечивающих статус данного образовательного уровня и его взаимодействие с другими административными структурами;

– приоритетность китайской письменности на основе конфуцианского канона (т.е. корпуса текстов первоисточников «Четверокнижия» и «Пятикнижия»), который рассматривался в качестве базового и широко использовался в делопроизводстве, художественной литературе, в организации образовательной среды; при этом происходило как активное калькирование конфуцианской этико-политической доктрины и усвоение иноязычных заимствований (слов, выражений, фраз), так и нивелирование местной вьетнамской иероглифики (тыы-ном), которая стала оформляться в XIII в.

Необходимо также отметить, что современными историками признается наличие во Вьетнаме образования, «протобуддийского» по сути, монастырского по форме организации и конфуцианского по содержанию и методическому инструментарию, которое было доминирующим вплоть до XIV в. Однако «в XIV–XV вв. буддизм утратил свои позиции, а ставшее официальной государственной идеологией Вьетнама неоконфуцианство... было оформлено как единая система реформами эры “Великой добродетели”» (Новая история Вьетнама, 1980, с. 435). Тем самым была обеспечена унификация всей политики национального образования в стране при отсутствии какой-либо идеологической/конфессиональной альтернативы. Одновременно адаптационная модель системы образования вступила в противоречие с традициями многонационального вьетнамского общества, став «тормозом» на пути его развития, т.е. не способствовала трансформации приоритетных принципов управления и ведущих политических ориентиров. Данный исторический период характеризуется доминированием монокультурной образовательной стратегии, нацеленной на адаптацию к требованиям организации и управления образованием в контексте единой системы восточной идеологии, с одной стороны, «исповедующей универсальность божественной картины мироздания» (Немчинов, 2022, с. 39), а с другой проповедующей «этический авторитаризм и тоталитаризм» (Рулина, 2003, с. 218).

Следующий период имеет четкие хронологические границы и связан с французской колонизацией Индокитая (1858–1945 гг.). Данный этап получил детальное освещение в научной литературе, и мы представим лишь краткую характеристику развития идеологии дошкольного образования во Вьетнаме на основании обращения к результатам исследований вьетнамских авторов (Нгуен, 2003, Vu, 2021). Необходимо отметить, что в это время происходило кардинальное реформирование монокультурной образовательной парадигмы, которая была выстроена на основании подчинения чуждой восточному менталитету западной стратегии организации дошкольного образования на основании аналогичного опыта деятельности во Франции, в т.ч. посредством ликвидации характерных национальных образовательных институтов, поддерживающих вьетнамскую этническую идентичность и принудительной идентификации с западными культурными идеалами.

В частности, для данного этапа было характерно:

– осуществление неадекватной для национальной образовательной системы Вьетнама схемы воспитания и обучения подрастающего поколения за счет активной европеизации, что, в частности, выразилось в переходе части образовательных учреждений в подчинение иезуитскому миссионерскому движению;

– вьетнамские католические общины не получили широкого распространения, чему способствовала активная секуляризация образования в конце XIX — начале XX вв.;

– проведение активной вестернизации всей системы идеологических установок при полном отсутствии учета самобытности проживающих на колонизированной тер-

ритории этнических меньшинств, оцениваемых в качестве «второсортных» национальностей, привело к изменению содержания, методов и программ обучения, а также значительному снижению количества школ и учащихся;

– популяризация «теории культурной депривации», согласно которой дети из семей этнических меньшинств не могут и не должны извлекать пользу из предоставленных им возможностей — социальных и образовательных — из-за своей этнической принадлежности;

– юридическое оформление статуса вьетнамской системы национального образования детей дошкольного возраста (в европеизированной формулировке — раннего детского образования, т.е. *early childhood education (ECE)*), которая существует в СРВ до настоящего времени (Vu, 2021).

Кроме этого, во время французского колониального периода был открыт ряд отдельных элитных дошкольных учреждений для потомков французов и детей из знатных вьетнамских семей, таких как частная школа для девочек имени Жанны д'Арк и школа Альбера Сарро. Также во Вьетнаме на этом этапе активизировалась деятельность профессионально-педагогического сообщества, что привело к появлению отдельных благотворительных центров поддержки детей-сирот. Однако обращение к архивным источникам свидетельствует, что их работа была неэффективной по причине нехватки кадров и ограниченных финансовых ресурсов, а также из-за отсутствия адекватных учебных материалов и программ на национальном языке.

В целом, эта монокультурная стратегия в развитии образования соответствует *ассимиляции* как типу взаимодействия культур. Для нее характерны этнокультурная экспансия, заимствование, копирование чужой культуры посредством использования нехарактерных обычаев, традиций, языка, системы этических ценностей. Подобный политический подход в условиях поликультурного Вьетнама носил деструктивный характер и способствовал культурной и образовательной дискриминации этнического большинства населения колонизированной территории.

Результатом политики этнокультурной ассимиляции было создание двойной системы образования: для французов и для местного населения. В первоначальный период французской колонизации Вьетнама одновременно сосуществовали традиционная национальная и колониальная французская системы образования (франко-аннамитские учебные заведения — 1904 г.). Деятельность небольшого количества национальных учреждений, по мнению французов, не представляла опасности для сохранения контроля над Вьетнамом. Тем более, что даже там в качестве учебно-методического инструментария кроме традиционных китайских дидактических материалов использовались и пособия на французском языке, что, как считается сегодня, не способствовало формированию у подрастающего поколения его этнокультурной идентичности.

За период французского господства во Вьетнаме было проведено несколько реформ в области образования, результатом которых стало введение вьетнамского языка как основного в начальной школе и одновременная ликвидация национальных учебных заведений, что стало переломным моментом в модернизации системы вьетнамского образования. Как для широких масс собственно вьетнамцев, так и для малых народностей, проживавших на территории Вьетнама, получение начального образования было затруднено. Это не позволяет говорить о том, что французы добились существенных успехов в деле «просвещения» вьетнамского народа.

Подобные стратегические установки, как со стороны Франции, так и, позднее, со стороны США, вели к социокультурной дестабилизации, провоцировали борьбу за сохранение национальной культуры, идеалов и ценностей. В этот период, как правило, дошкольное образование ограничивалось только локальным воспитанием и частичной

подготовкой детей к школе без учета специфических национальных традиций тех этносов, которые функционировали в данном регионе. Только после создания СРВ, дошкольное образование начинает рассматриваться как один из ресурсов для развития страны и предполагать целенаправленную трансляцию подрастающему поколению нормативов этнокультурной аксиологии с учетом ее регионального своеобразия.

Таким образом, на данном историческом этапе национальная система воспитания и обучения детей дошкольного возраста во Вьетнаме пережила переход к следующей вариативной модели — ее *автокультуризации*. Причем идея автономии национальной образовательной системы на государственном/региональном/локальном уровнях, прежде всего остального, предполагает самостоятельный выбор потенциальных перспектив своего существования.

В качестве основного нормативного документа, закрепившего государственного статуса дошкольного образования, выступил Указ № 146 от 10.08.1946 г. «О создании новой системы образования»¹, в котором был закреплен термин «раннее детское образование». основополагающие идеи, которые должны были определить направление развития вьетнамской школы, были обозначены в 1949 г. в ходе проведения общегосударственной конференции по проблемам национального образования. С учетом выработанных стратегических решений уже с 1950 г. правительство Вьетнама осуществляло обновление образовательной политики в отношении национального дошкольного образования, поставив следующие ведущие задачи: «разработка учебных программ для детей от 3 до 6 лет; подготовка воспитателей дошкольных учреждений; универсализация дошкольного образования в социальном сообществе; сотрудничество с местными властями по строительству школ»².

Новый этап развития национального дошкольного образования во Вьетнаме был связан с переходом к поликультурной стратегии развития, в т.ч. за счет:

– создания универсальной для всей страны единой программы дошкольного образования, ориентированной на обеспечение развития ребенка дошкольного возраста в соответствии с такими критериями, как: нравственность, телесность, интеллект и эстетика, а также методических рекомендаций по их реализации, в качестве которых выступили пособия вьетнамских дидактов: «Методы воспитания детей» под редакцией Нгуен Кхань Тоан (1949) и «Обучение детей и нравственное воспитание в дошкольных учреждениях», автором которого был Фам Лой (1950), изданные на едином для всего государства вьетнамском языке;

– разработки комплекса требований к апробации идеи культурной идентификации и формирования этнического самосознания ребенка-дошкольника во Вьетнаме, который был заявлен в контексте оформления единой «Политики в области образования и культуры», когда в качестве первоочередной задачи стала выступать потребность в создании на уровне дошкольного образования фундамента для подготовки детей к переходу в начальную школу (1972 г.);

– использования потенциала стратегического конструкта «поликультуризации», что препятствовало этнокультурной изоляции детей национальных меньшинств.

Подобная тенденция, реализующая *интегративную* модель взаимодействия культур в образовании, сохранялась в СРВ и в конце XX — начале XXI вв., когда стра-

¹ URL: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Sac-lenh-146-dat-nguyen-tac-can-ban-nen-Giao-duc-moi/36075/loi-dung.aspx> (дата обращения: 24.07.2024).

² URL: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Sac-lenh-146-dat-nguyen-tac-can-ban-nen-Giao-duc-moi/36075/loi-dung.aspx> (дата обращения: 24.07.2024).

на стала полностью независимой и свободной. Можно назвать следующие основные характеристики функционирования системы дошкольного образования в этот период:

- оформление единой поликультурной стратегии на основании комплекса принятых вьетнамским правительством политических документов («Резолюция № 14/NQ-TW» (1979 г.), «Указ № 17/HDBT» (1984 г.)), в которых особо подтверждалась потребность в существенной модернизации детских садов во всех областях и городах страны, как основных единиц оформления национальной системы дошкольного образования СРВ с учетом тенденций развития регионального южно-азиатского и мирового образования;

- реализация общей идеологии развития образования в 2011–2020 гг., согласно которой поликультуризация стала оцениваться как одна из нерешенных проблем в области дошкольного образования, особенно с учетом опыта регионов проживания этнических меньшинств, в т.ч. за счет проверки эффективности альтернативных технологий обучения и воспитания, укрепления отношений между различными этническими группами и содействия справедливому и устойчивому социокультурному развитию с учетом сохранения и развития национальной идентичности, поддержания независимости, самостоятельности и социалистической ориентации;

- расширение обмена и сотрудничества с передовыми образовательными системами; оперативное выявление и использование качественных ресурсов для модернизации содержания процесса подготовки педагогов для дошкольного образования;

- апробирование профессиональных стандартов, включающих следующие блоки: историко-этнографический, социально-политический, культурологический, лингвистический (Singh, 1993, с. 12).

Обращение к актуальной стратегии развития образования СРВ на ближайшую перспективу: период 2021–2030 гг. свидетельствует, что в нормативной документации страны четко подтверждена необходимость в:

- укреплении и развитии сети дошкольных организаций/отдельных дошкольных классов в соответствии с местными социально-экономическими условиями;

- удовлетворении потребностей получения детьми дошкольного образования;

- адаптации к ведущим направлениям стандартизации, модернизации, социализации и международной интеграции.

Сегодня требование поликультурализации образования находит свое выражение в деятельности существующих во Вьетнаме международных детских садов. Их образовательное пространство имеет современную инфраструктуру, оснащено современным дидактическим материалом, а также ориентировано на учет социокультурных традиций тех наций, представители которых проживают в регионе и посещают дошкольное заведение. Именно поэтому их опыт рассматривается сегодня как актуальный для всех вьетнамских дошкольных организаций, функционирующих в регионах проживания этнических меньшинств. В частности, в местности, где проживают представители народности «кинх» (самая большая этническая группа на территории СРВ) сегодня имеется потребность в концептуальном оформлении региональной политики в сфере образования на основе ведущего принципа «поликультурализма». Исследователи отмечают, что «когда мы пишем об истории Вьетнама, о вьетнамском культурном прогрессе, мы говорим только о вьетнамском народе» (Nguyen, 2020, с. 4).

Сегодня возникает настоятельная потребность в оптимизации подобной национальной стратегии и оформлении интегративной модели реализации принципа «поликультурализма» на уровне отдельных дошкольных образовательных организаций. Система дошкольного образования СРВ, как многонационального государства, ориентируется не только на создание и культивирование национального единства в

оформлении образовательной среды, соответствующей современным социокультурным требованиям, но и на учет специфики местных, этнических, региональных особенностей. При этом ее использование не должно быть фрагментарным или спонтанным, т.к. в этом случае получаемые результаты будут непостоянными. В целом, по нашему мнению, в дошкольном образовании СРВ все еще сохраняются потенциальные возможности апробации поликультурной национальной образовательной системы в целях достижения толерантного отношения ребенка-дошкольника к культуре и ценностям других наций и регионов, признания существующих культурных различий, а также открытости и активного преодоления педагогами, руководством и сотрудниками дошкольных образовательных организаций негативных социокультурных стереотипов и предубеждений. Принцип поликультурности остается значимым инструментом становления «личности, способной и готовой к жизни в поликультурном обществе, к принятию ответственных решений в условиях свободного выбора, к диалогу как сознательно принятой форме сотрудничества» (Vu, 2021, с. 7).

Литература

- Абдуллина Л.Б., Петрова Т.И., Берзина Р.Ф. Этнокультурный компонент в образовательном процессе вуза // Научное мнение. 2016. № 8–9. С. 10–17.
- Андрианова Ю.О. Образование в системе общественного воспроизводства современной России: дис. ... канд. экон. наук. М., 2023. 183 с.
- Балицкая И.В., Лим Э.Х. Поликультурные аспекты образования: учебное пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. 168 с.
- Богуславская В.В., Хандожко Р.И. Формирование идентичности в полиэтничном образовательном пространстве: вызовы мультикультурализма и историческое сознание // Вестник ДГТУ. 2011. Т. 11. № 6 (57). С. 901–910.
- Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика. Ростов-на-Дону: РГПУ, 2003. 510 с.
- Журко В.И. Особенности управления в современной системе высшего образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. № 6. С. 84–95.
- Зыонг К.К. Конфуцианские представления о семье и их влияние в феодальном обществе Вьетнама // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 8 (34). С. 66–71.
- Инновационные подходы и технологии в общем и профессиональном образовании: учеб.-метод. пособие / Е.А. Алисов, Л.В. Подымова и др. М.: МПГК, РОСИ, 2018. 226 с.
- Нгуен Д.Л. Эволюция системы образования в колониальном Вьетнаме, 1856–1945 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 2003. 137 с.
- Немчинов В.М. Современные концепты обучения на Востоке и цифровые формы взаимодействия образовательных культур // Известия Российской Академии образования. 2022. № 3 (69). С. 33–40. https://doi.org/10.51944/20738498_2022_3_33
- Никитин С.В. Социально-педагогическая адаптация как проблема психолого-педагогической науки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 3. С. 646–654. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-646-654>
- Новая история Вьетнама / С.А. Мхитарян, Д.В. Деопик, И.А. Огнетов и др.; Отв. ред. С.А. Мхитарян. М.: Наука, 1980. 717 с.
- Нюдюрмагомедова Л.А. Интеграция традиционных и интерактивных ритуалов в этнокультурном воспитании подростков // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 11. С. 91–93.
- Павлова О.Д. Идентичность в системе межкультурного взаимодействия // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 30 (245). Философия. Социология. Культурология. Вып. 22. С. 81–84.
-

-
- Поликультурное образование в современном вузе: вызов и перспектива: сборник материалов Международной научно-практической конференции / отв. ред. Л.В. Начева и др. Кемерово: КемГМУ. 2021. 479 с.
- Рулина Т.К. К проблеме культурации субъекта образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2003. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион». С. 217–221.
- Рысаков А.С. Конфуцианство как духовная традиция // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2009. Т. 10. № 3. С. 120–130.
- Сокольская Л.В., Валентонис А.С. Генезис понятия «аккультурация» в истории научного дискурса XIX–XXI вв. // Диалог со временем. 2019. Вып. 67. С. 212–228.
- Bulankina N.E., Polyankina S.Y. Philosophy of contemporary polycultural education // International journal of Academic research. 2011. Vol. 3 (1). Pp. 283–285.
- Nguyen K. T. Văn hóa Việt Nam — một lĩnh vực khoa học, hai xu hướng nghiên cứu và một số vấn đề lớn hiện nay. URL: https://drive.google.com/file/d/1CWw-XV8DOoSLSuoQiQH1qc_OqbDZhjmJ/view?usp=sharing (дата обращения: 24.07.2024).
- Singh R.R. Education in a changing world // Perspectives: Educational Issues. 1993. No. 1. Pp. 7–21.
- Vietnam (Republic of Vietnam). Policy in the field of culture and education. (1972). URL: <http://www.namkyluctinh.com/a-tailieuvnch/chsachgduc-vankien72.pdf> (дата обращения: 24.07.2024).
- Vu T.T. Early childhood education in Vietnam, history, and development // International Journal of Child Care and Education Policy. 2021. Vol. 15 (1). 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00080-4>

References

- Abdullina, L. B., Petrova, T. I., & Berzina, R. F. (2016). Ethnocultural component in the educational process of a university. *Nauchnoe mnenie*, (8-9), 10–17. (In Russ.)
- Alisov, E. A., Podymova, L. V. et al. (2018). *Innovative approaches and technologies in general and vocational education*. Moscow: MPGK, ROSI. (In Russ.)
- Andrianova, Yu. O. (2023). *Education in the System of Public Reproduction in Modern Russia* [dissertation]. Moscow. (In Russ.)
- Balitskaya, I. V., & Lim, E. H. (2011). *Multicultural aspects of education: textbook*. Yuzhno-Sakhalinsk: SaxGU. (In Russ.)
- Boguslavskaya, V. V., & Khandozhko, R. I. (2011). Formation of identity in a multiethnic educational space: challenges of multiculturalism and historical consciousness. *Vestnik DGTU*, 11(6), 901–910. (In Russ.)
- Bulankina, N. E., & Polyankina, S. Y. (2011). Philosophy of Contemporary Polycultural Education. *International Journal of Academic Research*, 3(1), 283–285. (In Russ.)
- Duong, Q. Q. (2013). Confucian ideas about the family and their influence in the feudal society of Vietnam. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy` teorii i praktiki*, 8(34), 66–71. (In Russ.)
- Gukalenko, O. V. (2003). *Multicultural education: theory and practice*. Rostov-on-Don: RGPU. (In Russ.)
- Mkhitarian, S. A., Deopik, D. V., Fire, I. A. et al. (1980). *New history Vietnam*. Moscow: Science. (In Russ.)
- Nacheva, L. V. et al. (Eds.). (2021). *Multicultural education in a modern university: challenge and prospect: collection of materials from the International Scientific and Practical Conference*. Kemerovo: KemGMU. (In Russ.)
- Nemchinov, V. M. (2022). Modern concepts of education in the East and digital forms of interaction between educational cultures. *Izvestiya Rossijskoj Akademii obrazovaniya*, (3), 33–40. (In Russ.) https://doi.org/10.51944/20738498_2022_3_33
- Nguyen, D. L. (2003). *The Evolution of the Education System in Colonial Vietnam, 1856–1945* [dissertation]. Moscow.
-

-
- Nguyen, K. T. *Vietnamese culture — a scientific field, two research trends and some major current issues*. Retrieved from https://drive.google.com/file/d/1CWw-XV8DOoSLsuoQiQH1qc_OqbDZhjmJ/view?usp=sharing
- Nikitin, S. V. (2022). Social and pedagogical adaptation as a problem of psychological and pedagogical science. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarny'e nauki*, 27(3). 646–654. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-646-654>
- Nyudyurmagedova, L. A. (2015). Integration of traditional and interactive rituals in the ethnocultural education of adolescents. *Mezhdunarodny'j nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, (11), 91–93. (In Russ.)
- Pavlova, O. D. (2011). Identity in the System of Intercultural Interaction. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, (30), 81–84. (In Russ.)
- Rulina, T. K. (2003). On the problem of cultivating the subject of education. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Special'ny'j vy'pusk "Aktual'ny'e problemy' psixologii. Samarskij region"*, 217–221. (In Russ.)
- Rysakov, A. S. (2009). Confucianism as a spiritual tradition. *Vestnik Russkoj xristianskoj gumanitar-noj akademii*, 10(3), 120–130. (In Russ.)
- Singh, R. R. (1993). Education in a Changing World. *Perspectives: Educational Issues*, (1), 7–21.
- Sokolskaya, L. V., & Valentonis, A. S. (2019). Genesis of the concept of “acculturation” in the history of scientific discourse of the 19th–21st centuries. *Dialog so vremenem*, (67), 212–228.
- Vietnam (Republic of Vietnam). Policy in the fields of culture and education*. (1972). Retrieved from <http://www.namkyluctinh.com/a-tailieuvnch/chsachgduc-vankien72.pdf>
- Vu, T. T. (2021). Early childhood education in Vietnam, history, and development. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(1), 3. <https://doi.org/10.1186/s40723-020-00080-4>
- Zhurko, V. I. (2003). Features of management in the modern system of higher education. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena*, (6), 84–95. (In Russ.)

Информация об авторах

Нгуен Тхи Лан Ви, аспирант кафедры дошкольной педагогики института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: lanvyherzen@gmail.com

Онищенко Элеонора Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка института детства Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена; почтовый адрес: Россия, 191186, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; электронная почта: eleonoraon@mail.ru

Вклад авторов

Все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации.

Заявление о конфликте интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

История статьи

Поступила в редакцию 13.06.24. Принята к печати 5.09.24.

Information about the authors

Thi Lan Vy Nguyen, Postgraduate Student of the Department of Preschool Pedagogy institute of childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, Saint Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: lanvyherzen@gmail.com

Eleonora V. Onishchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy of Primary Education and Artistic Development of the Child, Institute of Childhood, Herzen State Pedagogical University of Russia; Postal Address: Russia, 191186, Saint Petersburg, 48, Moika Emb.; e-mail: eleonoraon@mail.ru

Contribution of the authors

The authors contributed equally to this article.

Conflicts of interest

The authors declare no conflicts of interests.

Article history

Received 13 June 2024. Accepted 5 September 2024.