



УДК 37.0

## КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ ШКОЛЯРІВ У РОЗВИНУТИХ КРАЇНАХ СВІТУ

Ольга Мілютіна

*У статті в порівняльно-педагогічному аспекті досліджено концептуальні підходи до проблеми полікультурної освіти шкільної молоді в розвинутих країнах світу (США, Німеччині, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, Австралії, Китаї, Японії), висвітлено особливості та спільні тенденції розвитку цього виду педагогічної діяльності в різних регіонах.*

Актуальність полікультурної освіти учнівської молоді в розвинутих країнах світу в другій половині ХХ століття зумовлена інтенсифікацією міжкультурних контактів, інтеграційними та глобалізаційними процесами у сучасному світі. Урізноманітнення та ускладнення демографічної ситуації стало причиною посилення уваги зарубіжних учених до цієї проблеми, яка невідкладно постала й перед навчальними та культурними закладами. Їхні дослідження спрямовані на розкриття теоретичних засад і практичних досягнень полікультурної освіти (М. Абдаллах-Претсей, Дж. Бенкс, К. Беннетт, Л. Екстранд, М. Ляйсестер, Дж. Лінч, Дж. Мейл), на вивчення соціальних та педагогічних передумов її впровадження в навчальний процес (С. Консетта, Д. Куш, А. Ратганзі), на проблеми підготовки вчителів до роботи у полікультурних учнівських колективах (Р. Джексон, Е. Містрік, С. Ніето, Р. Річардсон, М. Сміт) тощо. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. вітчизняні вчені також активізували наукові пошуки в галузі полікультурної освіти. Педагогічному аналізу окремих проблем щодо полікультурної освіти молоді присвятили свої праці В. С. Болгаріна, М. Ю. Красовицький, О. С. Ковальчук, І. Ф. Лощенова, Р. І. Антонюк, Л. О. Голік, Т. В. Клищенко, І. П. Гудзик, В. М. Жуковський, Н. М. Лавриченко, Н. В. Якса та ін.

Ми зосередимо увагу на концептуальних підходах до цього напрямку педагогічної діяльності в різних країнах світу.

Впровадження полікультурності в школах, як освітньої політики і практики, набувало різноманітних форм у різних країнах завдяки варіативним історичним, економічним, ідеологічним чинникам та спонукам. Аналіз зарубіжної і вітчизняної педагогічної, психологічної, філософської літератури показав, що сьогодні існує широке коло думок і суджень щодо концептуального обґрунтування полікультурної освіти. Концепції багатокультурної освіти різняться між собою залежно від соціальних, економічних, політичних умов тієї чи іншої країни. Розглянемо найбільш вагомі і значущі з них у контексті нашої статті.

Одним із фундаторів теорії полікультурної освіти справедливо вважають американського педагога Джеймса Бенкса. Концепція полікультурної освіти, запропонована Бенксом у 1981 році, набула популярності в усьому світі. Учений розглядає чотири моделі змісту національної освіти і відповідні їм парадигми полікультурної освіти школярів [1]:



---

---

*Модель «А».* Більшість курсів у сучасній американській школі відображають навчальний матеріал з точки зору лише англійських чи американських дослідників.

*Модель «В»* передбачає полікультурний підхід до процесу реформування змісту навчання. У цій моделі основний зміст навчання, який залишається англо-американським, доповнено курсами вивчення історії і культури афро-американців, мексикано-американців та спеціальними темами й уроками, присвяченими різним етнічним групам.

*Модель «С»* є більш перспективною, на думку Бенкса, оскільки у ході навчання, побудованого відповідно до цієї моделі, школярі вивчають історію і соціальні події з точки зору різних етнічних груп. Вивчення будь-якого історичного періоду не зводиться до його розгляду лише з позицій англо-американських істориків і письменників. Навпаки, учні ознайомлюються з різними поглядами на події американської і світової історії.

*Модель «D»* розглядається Д. Бенксом як кінцева мета реформування змісту освіти. Школярі вивчають історію і сучасні події в багатонаціональній перспективі з позицій етнічних груп, що населяють інші держави. Модель «D» створює великі можливості для поєднання полікультурної освіти з глобальною. Оскільки американці – це частина світового співтовариства, відзначає Бенкс, молодим людям необхідно вчитися бути ефективними його членами. Навряд чи це станеться, якщо продовжувати вивчати історію і сучасність, виходячи лише з перспектив, властивих етнічним культурам в межах американської нації [1].

Згідно з цією концепцією Дж. Бенкс визначає поступову поетапну трансформацію курікулуму для американських шкіл:

1. Стадія сприяння (the contributions approach): учні одержують відомості про національних героїв і національні свята різних етнічних меншин;

2. Стадія примноження (the additive approach): школярів ознайомлюють з новими поняттями і темами, істотно не змінюючи загальної структури курікулуму;

3. Стадія трансформації (the transformative approach) допомагає учням осягнути події з точки зору представників етнічної меншини;

4. Стадія соціальної дії (the social action approach) заохочує до вивчення соціальних проблем, які виникають внаслідок однобокого сприйняття культури [6].

Полікультурна освіта, вважає Бенкс, досягає цілей за умови заохочення і поваги до принципу різноманітності. Етнічний зміст необхідно інтегрувати в усі шкільні дисципліни протягом усіх років навчання. Етнічну різноманітність необхідно враховувати повсякчас у діяльності школи. Для створення атмосфери, пронизаної духом плюралізму, необхідно, щоб учні мали доступ до матеріалів, які містять об'єктивну інформацію з історії й культури етнічних груп, що населяють країну. Важливо також, щоб етнічний плюралізм отримав відображення не лише в процесі навчання, а й в позаурочній діяльності, в оформленні класних кімнат і навіть в організації шкільних сніданків.

Згідно з концепцією Бенкса у школах мають постійно діяти комплексні програми підготовки та вдосконалення вчителів. Ці програми необхідні для



створення шкільного середовища, якому властивий етнічний плюралізм. Бенкс вважає за необхідне допомогти вчителям прояснити й проаналізувати їхнє ставлення до власної та інших етнічних груп; набути знань про них; розвинути професійні вміння, необхідні для відбору змісту, створення навчального матеріалу і викладання в умовах мультиетнічного шкільного оточення [2].

Інший американський фахівець у галузі полікультурної освіти, один із засновників «Полікультурного Павільйону» Пол Горскі поділяє думку Бенкса про багатоманітність ідентичностей. Він вважає, що кожна дитина приходить до школи вже наділеною власною індивідуальною та етнічною ідентичністю. Учитель повинен визнавати та поважати цю ідентичність у ході навчальної діяльності в класі. Діти розуміють свою ідентичність і усвідомлюють те, як її сприймають інші, вчаться сприймати і оцінювати ідентичності інших дітей класу. Визнання індивідуальної ідентичності школяра є точкою відліку у відносинах учня з учителем та однокласниками [5].

Етнічна ідентифікація учнів вимагає постійної уваги з боку вчителів у ході навчального процесу і становить підґрунтя для розвитку наступного рівня ідентифікації – національного. Національна ідентичність особистості, на думку ученого, вимагає розуміння демократичних ідеалів і відданості їм. Ідеться, насамперед, про людську гідність, справедливість, рівність. Наголос робиться на тому, щоб стати повноправними та активними членами демократичного суспільства. Сильне відчуття національної ідентичності особистості є вагомим чинником розвитку її глобальної ідентичності [5].

Розвиток глобальної ідентичності дає учням можливість побачити, як вони, як нація, адаптуються до світової спільноти. Це допомагає учням краще зрозуміти те, що дії нації повинні розглядатися не тільки з національної, але й з інтернаціональної точки зору. Діти, у яких розвинуте сильне почуття етнічної та національної ідентичності, матимуть перспективи розвитку й глобальної ідентичності, яка, у свою чергу, надасть їм можливості стати кращими громадянами світової спільноти. З цієї точки зору, зазначає учений, важливо зрозуміти, що почуття ідентичності – поняття ієрархічне, тобто навчальні плани і зміст навчання повинні враховувати спочатку потреби етнічної ідентичності, потім переходити до визнання національної і, нарешті, глобальної ідентичностей. Розвиток кожної наступної ідентичності залежить від розвитку попередньої. Важливим є і те, що кожна індивідуальна ідентичність не є статичною, а перебуває у процесі постійного розвитку. Отже, зважаючи на це, в навчальних планах мають бути враховані всі типи ідентичностей [5].

Пол Горскі підкреслює, що головною метою полікультурної освіти є вдосконалення суспільства, усунення явищ гноблення і соціальної несправедливості, а починати реалізовувати цю мету необхідно вже зі школи.

Заслуговують на увагу також і досягнення німецьких фахівців у галузі полікультурної освіти школярів. У ФРН концептуальні засади міжкультурної (полікультурної) педагогіки (виховання, навчання) активно опрацьовувалися з кінця 80-х років. На той час полікультурна освіта розвивалася переважно в річищі «педагогіки для іноземців» (Auslanderpedagogik), спрямованої на реінтеграцію дітей іноземного походження в їх рідній країні після закінчення



---

---

терміну перебування у ФРН [4]. Ситуація, яка стала причиною зміни традиційної мононаціональної культурної та освітньої політики, пояснюється тим, що іноземці, які приїхали на роботу в Німеччину на обмежений період, не повернулися на батьківщину і обрали Німеччину місцем постійного проживання. Згодом до них приєдналися їхні родини, вони встановлювали нові родинні зв'язки на території країни, що й призвело до збільшення частки дітей іммігрантів у німецьких школах та дошкільних дитячих закладах. На сьогодні майже кожен десятий мешканець Німеччини є вихідцем із-за кордону, переважно з Туреччини, Італії, Греції, Португалії, країн колишнього СРСР (російські німці).

Німецька концепція міжкультурної педагогіки (Essinger, 1991) містила передусім пропозиції щодо реформування шкільної освіти, зокрема шкіл та класів з об'єднаним навчанням німецьких дітей і дітей-мігрантів. Ця концепція «зорієнтована, по-перше, на пошкваллення постійної міжетнічної комунікації громадян у межах об'єднаної країни і, по-друге, на школярів як основну адресну групу» [4, 6]. Такий поворот від політики асиміляції до врахування принципів полікультурності в німецькій педагогіці зумовлений «цивілізаційним зсувом», внаслідок якого «чуже» і «чужі» стали все більше сприйматися не як «щось таке, що дратує і вимагає асиміляції, а як шанс до взаємного збагачення різних соціокультурних груп населення» [4, 8].

Німецький учений А. Томас у своїй праці «Психологія міжкультурного навчання і торгівлі» (1993) (Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns) поставив у центр уваги міжкультурної педагогіки «готовність визнати і схвалити культурні особливості різних народів; толерантність, взаєморозуміння, солідарність, сенсифікацію стосовно спільних базових цінностей, норм і культурної подібності, усвідомлення можливостей взаємодоповнення і взаємозбагачення; а також нагромадження пізнавального та діяльнісного міжкультурного досвіду» [9, 377]. На думку ученого, «за можливості треба усувати міжкультурні дефіцити, інтенції домінування та зверхності, забобони і деструктивні національні й культурні стереотипи, ворожість до іноземців і страх перед іншокультурним» [9, 378].

Отже, досягненням німецьких фахівців у розвитку полікультурної освіти можна вважати обґрунтування таких її засад:

- спілкування культур є необхідною умовою існування будь-якої культури, оскільки їх взаємодія дає поштовх для подальшого розвитку;
- для успішної інтеграції дітей – представників національних меншин – у суспільство країни-реципієнта необхідно враховувати рідну їм культуру і мову;
- етноцентричне мислення домінуючої спільноти заважає адекватному сприйняттю інших культур як рівноцінних.

Ураховуючи ці положення, Г. Есінгер формулює мету полікультурної освіти таким чином: «Формувати в учнів здатність до сприйняття культурних відмінностей та культурного розмаїття, здатності до культурної критики, а також покращувати їхні життєві перспективи і допомагати у вирішенні конфліктів» [4, 13].

Важливі зрушення в галузі полікультурної освіти школярів відбувались упродовж минулого століття і у Великій Британії. У Сполученому Королівстві



Великої Британії та Північної Ірландії до кінця шістдесятих років ключовим поняттям освітньої політики була *інтеграція*, що, по суті, означало асиміляцію іммігрантів та безумовний пріоритет англійської культури в освітньому процесі [3, 3961]. Ця політика не виправдала себе, і, як альтернатива інтеграційній, була запропонована концепція «полікультурної освіти» (multicultural education), яка відображала філософію плюралізму в освіті і проголошувала рівноправне співіснування різноманітних культур і способів життя.

Британські педагогі – прихильники нового підходу до полікультурної освіти – виступали за гармонійне співіснування представників домінуючої культури та культур меншин на засадах взаємної поваги і толерантності. Головним принципом полікультурної освіти було проголошено рівноцінність і рівноправність усіх культур і розуміння культури як комплексної системи релігійних переконань, ритуалів та звичаїв, суспільних цінностей і традицій, родинних зв'язків, відчуття належності до певної суспільної групи чи навіть субкультури, наприклад професійної, молодіжної тощо [8, 38].

Сучасні британські педагогі дотримуються думки американського ідеолога полікультурної освіти Дж. Бенкса, згідно з якою метою полікультурного освітнього процесу визнається, з одного боку, поліпшення академічних досягнень учнів – представників не домінуючої культури, а з іншого – допомога учням, представникам домінуючої культури, в ознайомленні з культурами інших етнічних та соціальних груп, що утворюють спільноту [2, 3341].

За останні десятиліття помітно посилилася зацікавленість проблемами полікультурності і полікультурної освіти і в інших регіонах світу, зокрема в Австралії, у Японії та Китаї.

Австралійська Національна Консультативна Рада з питань полікультурної політики (National Multicultural Advisory Council) визначає Австралію як полікультурне суспільство, якому притаманне значне етнічне розмаїття: численні групи корінного населення (аборигенів), етнічні групи англо-кельтів, іммігранти з Європи, австралійці азійського походження, біженці, тимчасові мешканці з усього світу. Етнічна, расова та релігійна різноманітність спільноти, на думку австралійських педагогів, неминуче спричиняє існування мовних і культурних бар'єрів та релігійних упереджень, які стоять на заваді побудови справедливого демократичного суспільства. Вони вважають, що саме полікультурна освіта є тим засобом, за допомогою якого можливо усунути ці бар'єри і надати рівних шансів на життєвий успіх усім громадянам. Отже, полікультурна освіта молоді в Австралії зорієнтована на розв'язання таких завдань:

- розвиток культурної розмаїтості як позитивного явища в австралійському суспільстві;
- погодження знань, цінностей та культурних практик різних етнічних груп;
- виховання почуття самоцінності в усіх членів суспільства через розуміння і визнання австралійської національної ідентичності та ідентичностей різних етнічних груп;
- виховання в учнів самоповаги і поваги до інших;



---

---

– організація навчального середовища з урахуванням знань і досвіду всіх школярів, однаково сприятливого для розвитку як кожного окремого учня, так і їхнього загалу;

– усунення дискримінації в будь-яких проявах і подолання культурних упереджень і стереотипів;

– покращення соціокультурних умов життя кожного учня [7].

Процеси економічної інтеграції, швидкий розвиток економічного співробітництва в південно-східному регіоні, необхідність поживлення ділових зв'язків з партнерами в усьому світі дали новий поштовх розвитку ідей полікультуралізму в цій частині світу. Професор з Гонконгу Селеста Йен (Celeste Y. M. Yuen) наводить такі причини впровадження полікультурної освіти в шкільне навчання:

– полікультурна освіта молоді є вимогою, яку висувають перед південно-східними країнами процеси інтеграції і глобалізації;

– полікультурна освіта дає більше шансів на отримання роботи в майбутньому, оскільки учні ознайомлюються не тільки з ситуацією у власній країні, а й в інших державах регіону і світу;

– міжкультурне спілкування і співробітництво учнів, у якому культура відіграє важливу роль, зробить великий внесок у виховання генерації людей з полікультурною свідомістю;

– еволюція культури – неминуча, а вивчення іншої культури – шлях до оновлення [11].

Велика увага полікультурній освіті приділяється у сучасній Японії. Так, однією з провідних цілей освітньої реформи в Японії 2002 року було проголошено виховання людей з інтернаціональним складом мислення, починаючи з перших років навчання в школі. Сучасне японське суспільство вимушене бути більш відкритим. Японські громадяни часто виїжджають за кордон, а іноземці приїзять до країни, щоб там жити і працювати. Це спонукає японський уряд дбати про єдність свого народу. Старі націоналістичні стратегії виховання, що ґрунтувались на ідеї однорідності нації, й політика нетерпимості і упереджень щодо інших народів зазнали знецінення. Зростання етнічної різноманітності населення країни вимагає від освітніх закладів не просто визнання існування в Японії різних національно-етнічних груп та їхніх культурних особливостей, а й участі у створенні умов для співжиття і культурного діалогу меншин з домінуючими групами суспільства [10].

Здійснений у цій статті огляд концептуальних підходів до полікультурної освіти школярів у низці країн світу (США, Австралії, Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, Німеччині, Японії, Китаї), дає підстави охарактеризувати зазначену галузь педагогічної діяльності як таку, що має певні особливості у кожній окремій країні. Однак, за умов глобалізації вона позначена спільними тенденціями розвитку, а саме: зростання відкритості й чутливості шкільної полікультурної освіти до потреб як найближчого, так і найширшого соціального довкілля завдяки інтенсивному трансдержавному і трансконтинентальному обміну інформацією і педагогічним досвідом; посилення інтернаціональної узгодженості педагогічних практик у царині



полікультурної освіти школярів, зокрема у тому, що стосується надання учням ґрунтовних культурологічних знань і навичок міжкультурної та міжособистісної комунікації, міжкультурного діалогу, а також виховання толерантного ставлення до представників інших рас, етносів і культур. Як наслідок, шкільна полікультурна освіта молоді у більшості розвинених країн світу збагачується загальнолюдськими цінностями і гуманістичним змістом.

#### Список використаних джерел:

1. Banks, James. *Multiethnic education: Theory and practice*. Toronto : Allyn and Bacon, 1981. – 502 p.
2. Banks, J.A.: *Multicultural Education*. // In: *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*/ ed.-in-chief: Torsten Husen. 1ed. v.6. M-O. Oxford [u.a.]: Pergamon Pr., 1985, pp. 3340–3442.
3. Ekstrand, L.H.: *Multicultural Education*.// In: *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*/ ed.-in-chief: Torsten Husen. 2 ed., V.7. Mau-Par. Oxford [u.a.]: Pergamon Pr., 1994. – pp. 3960–3970.
4. Essinger, H.: *Inerkulturelle Erziehung in multikulturellen Gesellschaften*. In: Marburger, H. (Hg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft: Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*. Frankfurt/M: Verlag fur interkultureller Kommunikation, 1991. – 223 S.
5. Gorski P. *Multicultural Education Highlights* [Електронний ресурс] / *Multicultural Pavilion*. – Режим доступу: <http://www.edchange.org/multicultural/>
6. Minderovic Z. *Multicultural Education/Curriculum* // *GALE Encyclopedia of Childhood and Adolescence*[Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_g2602/is\\_0003/ai\\_2602000388](http://findarticles.com/p/articles/mi_g2602/is_0003/ai_2602000388)
7. *Multicultural Education* [Електронний ресурс] / *Lakemba Public School*. – Режим доступу: <http://www.schools.ash.org.au/Lakemba/multied.html>
8. *Multicultural Education: Toward Good Practice*. Ed. by Arora R.K. and Duncan C.G. London: Routledge and Kegan Paul, 1986. – 486 p.
9. Thomas A. *Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns* // Thomas A. (Hrsg) *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einfuhrung*. – Güttingen et. al. Hogrefe, 1993 – s.377–424.
10. Willis D. B. *Citizenship Challenges for Japanese Education for the 21st Century: «Pure» or «Multicultural»?* *Multicultural Citizenship Education in Japan* [Електронний ресурс] // *International Education Journal*. – 2002. – 3 (5), 16–32. Режим доступу до журналу : <http://iej.cjb.net>.
11. Yuen Celeste Y. M. *Education for New Arrivals and Multicultural Teacher Education in Hong Kong* // *New Horizons in Education*. – 2002. – No. 45, Pages 12–21.