



УДК 378.937

СПЕЦИФІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ ФРАНЦІЇ

Роман Булгаков

Статтю присвячено висвітленню особливостей становлення та динаміки розвитку ідей мультикультурного підходу в освіті Франції. Уточнено чинники його еволюційного розвитку шляхом конкретизації провідних етапів, аналізу методологічних засад мультикультурної освіти, відповідної стратегії та педагогічної практики Франції. Конкретизовано позиції французьких учених щодо розуміння сутності й педагогічної доцільності феномену «мультикультурна освіта», а також способів і моделей її ефективної реалізації.

Ключові слова: мультикультуралізм, мультикультурний підхід, мультикультурна освіта, етапи розвитку мультикультурної освіти Франції, принцип діалогу культур.

Франція є однією з перших європейських країн, що замислилися над реалізацією мультикультурної освіти у загальноосвітніх закладах. З одного боку, це було зумовлено тим, що протягом більш ніж двох століть Франція відстоювала принципи демократії та рівноправності громадян. З одного боку, побудована на принципах національної держави, внаслідок своєї колоніальної політики та дефіциту робочої сили при бурхливому розвитку промисловості вона стала одним із найбільших центрів тяжіння для іммігрантів у Європі. Ця країна традиційно гарантує однакові права своїм громадянам незалежно від їх походження, що, враховуючи інтенсифікацію процесів напливу іммігрантів до Франції та надання їм громадянства, останнім часом призвело до бурхливого розвитку практики мультикультурної освіти в цій країні, що демонструє появу якісно нових варіантів її реалізації. З іншого боку, – соціальні потрясіння середини ХХ століття та на зламі віків, міжнаціональні конфлікти та заворушення, страйки робітників та студентів свідчать про наявність проблем, пов'язаних як із реалізацією державної політики в галузі національних питань та соціальної політики, так і практичним втіленням ідей мультикультурної освіти у Франції, що потребує серйозних досліджень та критичного аналізу.

Загальні питання розвитку сучасної філософії освіти розглядаються у працях вітчизняних дослідників С. Гончаренка, С. Клепка, В. Кременя, В. Лутая, М. Поповича, Ю. Терещенка та ін. Однак проблема мультикультурного підходу в освіті лише частково була предметом їх наукових інтересів. У зарубіжних країнах мультикультурна освіта є усталеним та досить широким сегментом наукових досліджень (Т. Агуадо, Д. Бенкс, К. Грант, Р. Джоші, Ч. МакГі-Бенкс, Б. Малік, Д. С. Ніето, А. Портера, М. Рей-фон-Альмен, К. Слітер) і професійно-



педагогічної практики (К. Аллеман-Гюнда, М. Бірам, Д. Голлнік, Ф. Дервін, Ф. Уї, Ф. Чінн, Дж. Хаммаду-Салліван). Питанням аналізу сутності мультикультурної освіти присвячені роботи таких французьких учених, як: М. Абдаллах-Претцейль, Ж. Вансоно, Ж. Верм, П. Дазен, Н. Дітмар, Ж. Керзіль, Р. Лабонт, Ф. Лорсері, О. Мьон'є, П. Тусен, Л. Тхан-Хой. У той же час, провідні концептуальні ідеї та основні напрями розвитку теорії і практики мультикультурного підходу в освіті Франції недостатньо висвітлені в українському науково-педагогічному дискурсі.

З огляду на сучасні потреби гуманістичного розвитку національної системи освіти, мета поданої статті полягає у висвітленні чинників становлення і характеристики етапів розвитку мультикультурного підходу в системі освіти Франції.

Незважаючи на відсутність єдності у підходах французьких учених до диференціації періодів становлення мультикультурного підходу як інноваційної педагогічної парадигми у Франції, більшість з них відштовхується від історії французької імміграції, в якій спостерігається декілька «хвиль».

Так, перша хвиля імміграції, що почалася у Франції у середині XIX століття, багатьма французькими вченими (М. Абдаллах-Претцейль, Н. Дітмар, Р. Лабонт, Д. Шнаппер) не пов'язується зі становленням мультикультуралізму як суспільно-політичної та ідеологічної течії, а також відповідної концепції мультикультурної освіти. Це пояснюється ще й тим, що іммігранти першої хвилі, будучи переважно вихідцями з європейських країн, досить успішно інтегрувались у французьке суспільство та асимілювались у ньому. Водночас, у першій половині XX століття, коли мультикультурна освіта ще не мала чіткого наукового обґрунтування, не була офіційно визнаною та не мала законодавчої бази, як відзначають науковці, у Франції почали поступово проявлятися тенденції до усвідомлення соціально-педагогічної потреби у створенні мультикультурно-орієнтованих програм і освітніх технологій, перегляду мовної політики, пошуку свіжих ідей для реалізації освіти та виховання особистості у багатонаціональному соціумі. Як відмічає Е. Блейч, із 1945 р. до початку 1970-х рр. французькі школи у своїх підходах до освіти все ще не робили особливої різниці між етнічними меншинами та національною більшістю [7, с. 86].

Як вважають Ж. Верм, М. Марки, П. Тусен, Л. Тхан-Хой, Б. Шарло, необхідність конструктивного розв'язання освітніх і соціальних проблем родин мігрантів поступово підвело громадянське суспільство Франції до усвідомлення феномена мультикультурності [5, с. 37]. В якості основних критеріїв оновлення змісту освіти (в плані забезпечення його більш гуманістичної, мультикультурної спрямованості) французькі дослідники вбачають відображення у навчальному матеріалі гуманістичних ідей людства, відображення культурної самобутності народів світу та розкриття тих спільних елементів традицій різних культур, що забезпечують мирне співіснування народів, відображення взаємин народів у сучасних умовах та історичній перспективі. Навчальний матеріал, на думку названих вчених, також повинен сприяти прилучанню



учнів до світової та національної культур, що не суперечить ідеалам патріотичного виховання.

Об'єктивні передумови для становлення та розвитку ідей мультикультурного підходу в системі освіти Франції склалися після початку другої хвилі імміграції (50–60-і рр. ХХ століття), яка була викликана потребою у додаткових та недорогих трудових ресурсах для повоєнного росту економіки та відзначалася масовістю та етнічним різноманіттям. У цей період навчальні заклади Франції почали поповнюватися великою кількістю дітей-представників інших культур, в основному азіатських та африканських, що не володіли французькою мовою та не мали відповідного рівня шкільної підготовки.

Як наслідок, почали виникати думки щодо створення системи освіти, яка б виконувала, як їх охарактеризувала В. Лоншакова, культуроохоронну, миротворчу та компенсвальну функції, освіти, що будується на принципах культурного плюралізму, діалогу культур і соціальної справедливості [3]. Зумовлено це було тим, як підкреслюють французькі вчені (Ж. Керзіль, О. Мьон'є, М. Лазарді, П. Сімон та ін.), що саме в цей часовий відтинок, який можна правомірно назвати етапом зародження ідей мультикультурного підходу в освіті, у країні почали проявлятися протиріччя між державною освітньою політикою, спрямованою на акультурацію з подальшою асиміляцією, та культурними традиціями іммігрантів, особливо неєвропейського походження.

Величезний приток іноземців та їх етнічна різноманітність поставили перед урядом Франції завдання трансформації системи освіти у бік її демократизації, що було відображене у Конституції 1951 р. Зокрема, йшлося про формування системи загальноосвітніх коледжів (перший обов'язковий щабель середньої освіти), що привело до доступності освіти для дітей із сімей іммігрантів і етнічних меншин. Упровадження факультативного вивчення регіональних мов (спочатку чотирьох), що стало **першим кроком реалізації функції збереження традиційних регіональних культур меншин**, сприяло розв'язанню завдань білінгвального та міжкультурного навчання [3].

Проте на цьому етапі переважав консервативний підхід, оскільки державна школа, проводячи політику терпимості до цінностей різних етнічних груп, тим не менш, спиралася на асиміляціоністську модель, у якій зміст освіти базувався на нормах західноєвропейської культури. У зв'язку з цим провідними стали компенсаторна функція мультикультурної освіти, за якої навчання культурі та мові іммігрантів та етнічних меншин слугувало засобом підвищення їхніх шансів на отримання якісної освіти, та принцип соціальної справедливості. Політика асиміляції була зумовлена необхідністю розв'язання завдань формування патріотично налаштованого громадянина, що відповідало офіційним державним інтересам Франції. За такої політики культурні цінності країни походження іммігрантів практично не бралися до уваги. Відсутність міжетнічних конфліктів надавало миротворчій та культуроохоронній функціям номінального характеру, а принципи природо- та культуро-відповідності були орієнтовані на ідеали Франції як країни проживання.



Метою мультикультурної освіти було забезпечення рівних стартових можливостей для отримання якісної освіти шляхом створення додаткових умов для навчання дітей, що погано володіли або не володіли французькою мовою [3].

Таким чином, у зв'язку з першими кроками держави щодо створення комплексної системи освіти дітей-іммігрантів і представників меншин, наданням їм можливості рівного доступу до освіти, у 50–60-і роки ХХ століття мультикультурна освіта почала деякою мірою доповнювати зміст панівної освіти. Однак інтеграція мультикультурної освіти реалізовувалася загалом через стратегії, що носили політичний характер, тобто через відстоювання ролі французької як провідної, фактично єдиної мови міжнаціонального спілкування, тому що її знання було вагомим фактором отримання престижної освіти, та через виховання іммігрантів як патріотів Франції з позицій інтересів державної влади.

У зв'язку з серйозними перетвореннями та реформами середини 70-х – початку 80-х рр. (реформа Р. Абі, закон А. Саварі та ін.), пов'язаними з демократизацією освіти Франції і офіційним визнанням необхідності створення доступності освіти для різних категорій іммігрантів, а також виховання толерантного ставлення до інших культур і формування національної самосвідомості громадян [3], у Франції все більше почали робити спроби інституціоналізувати мультикультурну освіту [7, с. 6]. Цей часовий відтинок, впродовж якого значно актуалізувалися питання освіти та виховання представників національних меншин, можна вважати **другим етапом розвитку мультикультурного підходу** в освітній системі Франції [3]. Підтвердженням того, як вважають французькі вчені (М. Абдаллах-Претцейль, Ж. Берк, В. Геге, С. Гійо, К. Клане, К. Камієрі та ін.) слугує факт зміни домінуючої раніше консервативної теоретико-методологічної концепції на альтернативну та більш демократичну – плюралістичну світоглядну парадигму, що базується на ідеї діалогу культур у побудові змісту мультикультурної освіти.

Згідно цієї концепції, основними функціями мультикультурної освіти є не тільки культууроохоронна та компенсувальна, але й миротворча [3], що передбачає організацію навчально-виховного процесу з урахуванням національних і релігійних традицій (наприклад, дотримання правил поведінки у мусульман у період релігійних свят, питання їжі, традиційного вбрання тощо). Провідними цілями мультикультурної освіти на другому етапі її розвитку були: вивчення основ рідної культури та культури Франції, виховання національної самосвідомості, подальша компенсація нерівних умов доступу до престижної освіти представників національних, культурних і релігійних меншин [3]. З'явилися плюралістичні варіанти побудови змісту освіти, що базувалися на врахуванні культурних відмінностей учнів та ідеях виховання національної самосвідомості. Навчальний зміст шкільних та університетських дисциплін повинен був містити інформацію про інакших, їх цінності, вірування, моделі поведінки.

Як наслідок, практика роботи французьких педагогів із дітьми некорінних народів є однією з найбагатших та унікальніших у світі. Багато французьких шкіл накопичили значний досвід навчання учнів-іммігрантів,



який демонструє різноманіття методів їх інтеграції у мультикультурне освітнє і мовне середовище. Учні-іммігранти, як це прийнято у Франції, є предметом особливого піклування всього педагогічного колективу школи. З метою їх якнайскорішої адаптації за доцільне розглядається проведення тестування на предмет оцінки знань учнів-іммігрантів з французької мови, їх предметних знань з навчальних дисциплін, що вивчаються, мовою попередньої освіти, а також виявлення інтересів та творчих здібностей кожного з них, що розглядається як найважливіша точка опори у плануванні психолого-педагогічної роботи з ними на перспективу.

У випадку діагностування недостатнього рівня володіння французькою мовою, що нерідко є основною причиною шкільної неуспішності, у більшості французьких шкіл сьогодні передбачено функціонування спеціальних класів для учнів-іммігрантів із відповідною супроводжувальною та корекційною діяльністю спеціально підготовлених для цього вчителів. Крім того, все частіше застосовуються інтенсивні навчальні методики без відокремлення учнів-іммігрантів від класу у випадку їх відставання у навчанні. В цьому контексті прискіпливої уваги заслуговує досвід французьких вчителів зі створення класів занурення учнів-іммігрантів у мовне середовище, зокрема інтегрованих класів вирівнювання у початковій школі та колежах [2, с. 19].

Суттєвим є й те, що одночасно з цими педагогічними заходами розглядається можливість організації занять рідною для іммігрантів мовою. Виходячи з принципів мультикультурної освіти, в учнів-представників етнічних меншин, разом із навчанням французької мови, літературі та культурі, формуються знання та уявлення про культуру країни походження. Цьому сприяє практика вжитку у школах Франції програм з інтеграції дітей-іммігрантів до мультикультурного освітнього середовища, що являють собою ретельно продумані поетапні психолого-педагогічні проекти. Їх успішній реалізації сприяє організація спеціальних психологічних тренінгів і тренінгів міжкультурної взаємодії для учнів з іммігрантських родин. Разом із тим, як видно із французького досвіду, наявність програм адаптації в освітніх закладах не розв'язує проблем девіантної поведінки молоді та підлітків, якщо ці заходи не є частиною державної імміграційної політики [2, с. 19].

Як критично зауважує В. Лоншакова, у практиці мультикультурної освіти розв'язання проблем виховання толерантного ставлення до представників інших культур не трансформувалося у розв'язання проблеми виховання особистості, готової до діалогу західної та східних культур, та не набуло широкомасштабного державного значення, оскільки значною мірою залежало лише від педагогічної ініціативи. Досить часто реалізація програм і проектів, присвячених пізнанню та збереженню самобутності національних культур, подоланню стереотипів несприйняття людиною іншої культури, не була підтримана відповідним чином на державному рівні. Окрім того, офіційно визначені завдання виховання патріотичного ставлення до Франції як країні проживання та недостатньо прозоро окреслений педагогічний цикл з їх практичного втілення призвело у подальшому до посилення потягу



іммігрантів, особливо тих, що сповідують іслам, закріпити свої культурні пріоритети та боротися за них [3].

Остання хвиля французької імміграції, що почалася у середині 80-х рр., принципово відрізнялася складом переселенців та цілями їх перебування у країні, оскільки компактність розміщення іммігрантських громад сприяла росту їх замкнутості та гетоїзації. До більшої етнічної та соціокультурної відокремленості іммігрантів призвела також постанова Конституційної Ради Франції (1993 р.) стосовно їхньої інтеграції в культурний та освітній простір. Скерована проти культурного, релігійного та соціального детермінізму, вона передбачала відмову меншинам у визнанні їхнього особливого статусу, що, як наслідок, мало результатом повернення до політики асиміляції, проголошення концепції відділення церкви від держави та зникнення терміна «мультикультурний» із офіційних документів. У 90-і рр. ХХ століття відзначалося посилення політики щодо використання французької мови: підписана Францією в 1992 р. Європейська хартія регіональних мов або мов меншин не була ратифікована; Закон 1994 р. диктував використання французьких понять замість англо-американських у офіційних документах, рекламі, на телебаченні та радіо тощо [3]. Освіту національних меншин у цей період було знову орієнтовано на реалізацію компенсуючої функції, тобто на створення додаткових умов та надання додаткових послуг при отриманні освіти дітьми іммігрантів. Цілі та завдання мультикультурної освіти офіційно були зведені до забезпечення рівних стартових умов отримання якісної та престижної освіти учнями різних соціальних прошарків та етнічної приналежності шляхом надання можливостей вивчення державної мови та культури як провідного фактора підвищення освітньої мобільності дітей іммігрантів [3].

Непідготовленість освіти до значно більшого порівняно з другим етапом потоку іммігрантів з низьким рівнем шкільної підготовки і різними віросповіданнями утруднювала розв'язання завдань їхнього патріотичного виховання. Така ситуація потребувала теоретичного обґрунтування та продуманої виховної стратегії, яка б не лише допомагала долати стереотипи поведінки та зберігати культуру, а й створювала умови для толерантного ставлення до цінностей Сходу та Заходу та готовності до діалогу культур, а також поваги та любові до країни проживання. Назріла необхідність розроблення концепції патріотичного виховання іммігрантів, що враховувала б специфіку свідомості іммігрантів та формувала зміст виховання на когнітивному, емоційному та поведінко-діяльнісному рівні на основі ідеї другої батьківщини [3].

Цей часовий відтинок (середина 80-х – 90-і рр. ХХ століття) у французькій науково-педагогічній літературі (М. Абдаллах-Претсейль, С. Було, Б. Бозон-Фраде, Л. Вале, Ф. Лорскрі та ін.) відомий як **третій етап – кризи мультикультурної освіти** у Франції, що виявив невіршені протиріччя у постановці проблем побудови його змісту та стратегій реалізації. Як наслідок, іммігранти (в основному мусульмани) вимагали культивування в освіті їхніх національних і релігійних цінностей (йдеться про ліво-ессенціалістський підхід, що відстоює провідну роль національних і культурних відмінностей та



ідеалізує пріоритет національних, особливо релігійних традицій). Держава, що повернулася у своїй політиці до ідей асиміляції та патріотичного виховання іммігрантів, дотримувалася критичного підходу (визнання національних, культурних та інших відмінностей лише у ролі фактора створення в освіті умов підвищення соціальної мобільності особистості) [3]. Спостерігалось зіткнення ідеалів держави та ідеалів переселенців з Близького Сходу та Магрибу щодо змісту освіти іммігрантів.

Водночас продовжувалася реалізація програми навчання мови та культури походження ELCO (*enseignements de langue et de culture d'origine*), функціонування класів CLIN, CRI, створювалися спеціальні центри для іноземних студентів (Національний центр з питань університетського та шкільного життя), а також виникали мусульманські релігійні та інші ВНЗ (факультети) для підготовки культурної еліти з іммігрантів, що толерантно ставляться до європейської культури. Реалізація цього завдання мала велике значення, оскільки еліта виконує функцію не тільки управлінської, але й нормативної групи, чий особистий зразок повинен закріплювати у суспільній свідомості ціннісні орієнтири культурного плюралізму. У сфері вищої освіти спостерігалися процеси інтернаціоналізації, аспектами якої є мобільність і формування нових стандартів освітніх програм, інтеграція у навчальні програми міжнародного виміру, створення стратегічних освітніх альянсів [3]. Таким чином, в цілому освітня політика держави, що виражена у стратегіях відстоювання престижу французької освіти, провідної ролі французької мови як мови міжнародного та міжнаціонального спілкування, інтернаціоналізації освіти, мала позитивне значення для росту статусу освіти Франції у міжнародному суспільстві та посилення його мультикультурного характеру. Проте недостатнє усвідомлення при розв'язанні проблеми патріотичного виховання іммігрантів важливості їхніх культурних традицій, особливо тих, що пов'язані з канонами релігійної поведінки, та протиставлення їм принципів світськості та державності освіти Франції спричинили волюнтаристський характер розв'язання цієї проблеми, а також зменшення ролі миротворчої функції [3].

Слід підкреслити, що складна ситуація кінця ХХ – початку ХХІ століття у розвитку мультикультурної освіти у Франції не перекреслила гуманістичної складової її значного досвіду та не припинила пошук педагогами-новаторами шляхів подальшого її розвитку у руслі завдань Болонського процесу [3]. Це свідчить про початок нового витка у розвитку ідей мультикультурного підходу крізь призму «європейського виміру», що правомірно вважати початком **четвертого – болонського етапу** його розвитку. Зумовлено це тим, що структура вищої освіти, що складається у Франції в процесі модернізації прямує до розвитку у відповідності з принципами Болонської декларації. Так, у системі вищої освіти Франції є значні успіхи у реалізації вимог Болонського процесу, що передбачають втілення ідей мультикультурного підходу, за допомогою таких стратегій:

– створення додаткових умов для адаптації іноземних студентів у вищій освіті (т'юторство, система грантів і стипендій, додаткові курси французької мови, інформаційні та орієнтаційні центри та ін.);



– культивування світової, державної та національної культур у процесі виховання та освіти (формування мультикультурної компетенції, соціокультурна анімація та ін.);

– підготовка еліти для іноземних держав, орієнтованої на цінності діалогу культур (виховання вищого мусульманського духовництва у руслі завдань розвитку толерантного ставлення до європейської культури у створених ісламських інститутах і факультетах, включення до спільної діяльності французьких та іноземних студентів, двосторонні угоди в галузі освіти та ін.);

– інтернаціоналізація (мобільність студентського та викладацького контингентів, впровадження інтернаціональних навчальних планів і програм, обмін студентами та викладачами та ін.) [4, с. 15].

За оцінками спеціалістів, сучасна освіта Франції має на меті: виховання патріотизму та громадянськості, організацію взаємодії сім'ї та школи в умовах соціального розшарування суспільства, формування здорового мікроклімату шкільного колективу та забезпечення безпеки у школах, гарантії рівності стартових можливостей для учнів та вчителів і, що є особливо важливим для мультикультурної проблематики, ефективне та безконфліктне рішення етнічних, гендерних та релігійних проблем, що виникають в освітніх установах.

Однак, незважаючи на інноваційність досвіду реалізації мультикультурного підходу в середній освіті, стратегічна роль у його впровадженні у Франції належить вищим навчальним закладам, що стабільно демонструють підвищення конкурентоспроможності французьких вишів на міжнародному ринку освітніх послуг і узгодження якості підготовки кадрів із новими викликами часу. Це зумовлено тим, що в умовах трансформації освіти та зміни пріоритетів у системі культурних цінностей, коли питання мультикультурності, міжкультурного спілкування та діалогічних способів мислення набувають особливої значущості, французька держава займає лідируючі позиції у світі за показниками мобільності студентів і професорсько-викладацького складу [2, с. 20]. Цим французькими ідеологами, що розробляють державну освітню та мовну політику, визнається, що педагогічний супровід становлення мультикультурної самосвідомості кожного члена суспільства має першочергове значення у досягненні мети укріплення та збереження єдиного мультикультурного світу [8, с. 310].

Направленість реформ та директивних документів, зміст навчальних планів і програм, ініційованих урядом і міністерством освіти Франції свідчить про актуальність ідей мультикультурного підходу для педагогічної практики загальноосвітніх установ країни. Французький досвід підтвердив ефективність використання плюралістичних моделей при побудові змісту та технологій мультикультурної освіти. Аналіз особливостей та етапів розвитку у Франції ідей мультикультурного підходу свідчить про запотребованість моделей мультикультурної освіти не тільки для країн із високим рівнем імміграції, але й багатонаціональних держав.



Таким чином, вивчення та аналіз досвіду мультикультурної освіти у Франції доводить доцільність її використання в теорії та практиці вітчизняної педагогіки. При розробці та здійсненні політики вітчизняної освіти необхідно творчо враховувати як позитивний, так і негативний досвід Франції. Шляхи зближення французької та української освітніх систем не повинні спрямовуватись на руйнацію досягнень національної освіти, її специфіки та культурно-історичної унікальності. Реалізації цієї мети може сприяти врахування ідей та принципів мультикультурного підходу на всіх етапах вітчизняної системи освіти.

Список використаних джерел:

1. Батарчук Д. С. Педагогическое сопровождение становления мультикультурного самосознания личности / Д. С. Батарчук, А. Н. Копейкин. // Вестник Астраханского государственного технического университета. – 2006. – №5. – С. 306–310.
2. Лоншакова В. В. Мультикультурное образование в России и Франции: сравнительный анализ / В. В. Лоншакова // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 2. – С. 18–20.
3. Лоншакова В. В. Развитие мультикультурного образования Франции (вторая половина XX века) [Электронный ресурс] / В. В. Лоншакова. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <http://pandia.org/464151/>
4. Лоншакова В. В. Развитие мультикультурного образования Франции: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Лоншакова В. В. – Чита, 2011. – 185 с.
5. Лоншакова В. В. Социально-педагогические предпосылки формирования мультикультурализма в системе образования Франции / В. В. Лоншакова // Гуманитарный вектор. – 2010. – № 1. – С. 34–40.
6. Bleich E. From International Ideas to Domestic Policies: Educational Multiculturalism in England and France / Bleich. // Comparative Politics. – 1998. – Vol. 31. – No. 1. – P. 81–100.
7. Gueguen V. Ouverture a l'interculturalit e dans une classe relativement homogene socialement et culturellement / V. Gueguen, S. Guillot. – Education, 2013. – 57 p.