

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ БАГАТОКУЛЬТУРНОСТІ ТА СВІТОВИЙ ДОСВІД**

*Стаття присвячена дослідженню теоретичних засад багатокультурності. Розглянуто концепцію мультикультуралізму, зміст і його практичне наповнення. Встановлені сутності, цілі та зміст білінгвального навчання в освітній практиці США, Канади, Німеччини, досвід яких найбільш повно висвітлений у зарубіжній педагогічній літературі.*

Однією з визначальних рис світового культурного розвитку протягом останніх років ХХ століття стало утвердження поняття мультикультуралізму. В основі концепції мультикультуралізму – відхід від ідеалу чітко окресленої, основаної на єдиній мові, спільній естетичній та ідейній традиції національної культури на користь рівноправного співіснування численних культур, стилів життя та творчих практик, притаманних різним етнічним, соціальним, релігійним чи навіть віковим групам з їхніми специфічними ідентичностями. Саме таке поняття мультикультуралізму закладене в численні документи, ухвалені останнім часом поважними міжнародними організаціями. Зокрема, проект Декларації з міжкультурного діалогу та запобігання конфліктам, що обговорюється нині в Раді Європи, передбачає, що принцип "культурного різноманіття" "не може бути застосований у термінах "більшості" або "меншості", бо такий підхід відокремлює культури і спільноти одна від одної, рубрикує таким чином, що соціальна поведінка й культурні стереотипи формуються на основі відповідного статусу тієї чи іншої групи.

Окреслені проблеми стають дедалі актуальніші й привертають увагу багатьох науковців. Зокрема, дослідженню цих питань присвячені праці Д. Хартлея, С. Драгоевича, П. МакЛарена, П. Фрейре, Х. Воде, Н. Хорна, а також матеріали щорічних доповідей департаменту освіти США, та матеріали конференцій із цієї проблематики.

Відповідно, метою статті є аналіз ключових понять означуваної проблеми, їх місце та роль у педагогічному дослідженні.

Хоча принцип мультикультуралізму посів почесне місце в документах, що визначають культурну політику Ради Європи та Європейського Союзу, однак із практичним застосуванням цього принципу виникають складнощі, саме в цьому і полягає актуальність дослідження теми цієї статті.

Щодо змісту й практичного наповнення понять мультикультуралізм та полікультурність, а також близьких до них – інтер-, транскultur/алізм (/ність), слід відзначити, що тут єдності немає ані серед науковців, ані серед політиків чи освітян, як на Заході (де ці поняття, власне, й стали предметом дискусій та основами для конкретних політичних рішень, починаючи десь із 70-х років), так і в Україні, де вони лише тепер утверджуються в лексиконі інтелектуальних еліт та державних структур.

Саме з огляду на таке термінологічне розмаїття не варто одразу й остаточно відмовлятися від "чужинецьких" термінів на користь "рідних" (наприклад, "багатокультурність"), аби зберегти можливість за їх допомогою, по-перше, посилаючись на різні західні та місцеві концептуальні підходи, по-друге – відрізнити фактичну багатокультурність і багатоетнічність нашого суспільства від полікультурності (мульти-, інтеркультуралізму) як теоретичного підходу в суспільних науках чи як засади державної політики.

За інтернетівською енциклопедією factmonster.com, "Мультикультуралізм, або ж культурний плюралізм – термін, що характеризує співіснування в межах однієї території (країни) багатьох культур, з тим, що жодна з них не є панівною"[1].

Значно детальніше тлумачення дає авторитетний британський довідник із теорії культурної комунікації: "Мультикультуралізм /мультикультурність – визначення (вивчення) суспільства як такого, що вміщує численні відмінні, але взаємно пов'язані культурні традиції й практики, які часто асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Із визнання суспільства мультикультурним випливають два основні наслідки:

- переосмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства, що включає відмову від спроб "інтегрувати" різні етнічні групи, оскільки інтегрування передбачає перетворення на "невідрізненну" частку домінуючої культури;

- переосмислення поняття культурного різноманіття: слід враховувати владні відносини, відносини домінування (power relations) між різними культурними (етнічними, соціальними) групами, аналізувати міжкультурні взаємини як такі між сильними (домінуючими) та слабкими (пригнобленими) культурами, а не просто стимулювати "інтерес до екзотичного" [2: 189].

Мультикультуралізм продуктивний саме як ідеологія чи методика, що кладеться в основу культурної та соціальної (зокрема освітньої) політики. У такому плані детальний аналіз цього та кількох споріднених "підходів до управління культурною різноманітністю суспільства" здійснено у праці хорватського культуролога Саніна Драгоевича. На його думку, нове етнічне й культурне різноманіття сучасних західних суспільств, породжене багатомільйонною еміграцією в 60-80-і роки, головним чином із країн так званого "третього світу", а потім – ще й зі Східної Європи, сформувало певний "виклик" узвичаєним культурним та освітнім інституціям і навіть системам цінностей національних держав Заходу. Однією з перших (і поки що найвпливовішою в інтелектуальних колах) концепцією "управління культурною різноманітністю" стала концепція мультикультуралізму, яка, за С. Драгоевичем, "означає, що державні освітні й культурні органи мають визначати політику, конкретні заходи та ініціативи, які б надавали можливість різним культурам розвиватися поруч у межах однієї країни" [3: 131].

Ключова ідея цієї концепції у створенні державою рівних (хоча б потенційно) можливостей розвитку для меншин у подоланні ієрархії культур – від домінуючої до "непрестижних" та зовсім "неперспективних". Однак негативним її аспектом вважається те, що Драгоєвич називає статичністю, оскільки наголос робиться не на міжкультурному обміні та взаємовпливі, а на збереженні існуючих культур меншин, отже, у певному сенсі – на консервації status quo.

Динамічнішою, на погляд С. Драгоєвича та його однодумців, є концепція інтеркультуралізму (популярна з 1980-х років). У ній наголос робиться якраз на забезпеченні активного й позитивного діалогу різних культур у суспільстві, на їхньому взаємопорозумінні та взаємозбагаченні.

Окрім вищезгаданих, С. Драгоєвич характеризує ще два підходи: транскulturалізм ("цей термін виник на рубежі 80-90-х років унаслідок глобалізаційних процесів у ході двох головних дискусій: про "європейську ідентичність" і систему цінностей, яка формується на над-національному рівні, та про суть так званих "транснаціональних культурних орієнтацій" (на загальноєвропейські чи на глобальні культурні ринки)," – пише він); "культурний плюралізм" або ж плури- чи полікультурність, що "став широко вживатися у Східній Європі після подій 1989 року; він передбачає повагу й підтримку всіх існуючих у суспільстві культурних потреб та способів життя – не лише культур етнічних, мовних меншин, але й геїв та лесбіянок, традиційних селянських субкультур, інвалідів тощо". Такий культурний плюралізм, за Драгоєвичем, вбирає в себе так звані "три плюралізми" (плюралізм форм власності, плюралізм ринку або ж вільна конкуренція, та політичний плюралізм, тобто багатопартійність – ідею, популярну в Східній Європі часів демонтажу "реально існуючого соціалізму").

Тлумачення терміну "культурний плюралізм" Драгоєвичем помітно відрізняється від запропонованого енциклопедією factmonster (і, вочевидь, поширеного на Заході). Наскільки збігається воно із уживаним у нас поняттям полікультурності, визначити важко, бо чіткого й загальновизнаного визначення останньої, здається, не існує [4: 35], тому її можна вважати просто місцевим варіантом поняття мультикультуралізму.

Окрім науковців, своє тлумачення мультикультуралізму (полікультурності) як державної політики дають і законодавці. Серед піонерів у справі реального впровадження його засад у державне життя виявилася багатоетнічна Канада, де поруч з європейськими, африканськими, азійськими іммігрантами (та їхніми нащадками) живуть численні корінні народи – індіанці, ескімоси, алеути. 1988 року канадським федеральним парламентом було прийнято "Закон про канадську багатокультурність" (The Canadian Multiculturalism Act), де завдання держави формулюється таким чином:

- визнавати й поширювати розуміння, що багатокультурність відображає культурне й расове різноманіття канадського суспільства; визнавати для всіх членів суспільства свободу зберігати, збагачувати та поділяти з іншими свою культурну спадщину;
- забезпечувати, аби суспільні, культурні, господарчі й політичні інституції Канади визнавали й враховували у своїй діяльності багатокультурний характер Канади;
- оберігати й підтримувати використання в суспільстві інших мов, крім [офіційних] англійської та французької, водночас зміцнюючи статус та використання офіційних мов Канади;
- поширювати багатокультурність у Канаді у злагоді з відданістю канадської нації своїм офіційним мовам..." [5].

Натомість перед федеральними органами цей закон ставить такі завдання:

- провадити таку політику та вживати таких заходів, які б посилювали взаємне розуміння й повагу до різноманітності всіх членів канадського суспільства;
- там, де це доцільно, використовувати мовний і культурний запас громадян різного походження;
- загалом провадити свою діяльність з усвідомленням і врахуванням багатокультурності Канади" [5].

За характером своїх положень цей закон є радше "рамковим", адже його конкретизація (наприклад, норми, що регулюють врахування засад багатокультурності в шкільництві) відбувається вже на іншому рівні – освітніх законів та підзаконних актів, переважно не федеральних, а провінційних.

Американський педагог-мультикультураліст Пітер МакЛарен, вказуючи на елементи культурного колоніалізму в суспільствах країн, де значну частку становлять недавні іммігранти, пропонував запровадження "постколоніальної педагогіки" – "педагогіки, яка піддаватиме сумніву ті базові категорії, на яких ґрунтується викладання історії колонізованих" [6: 46].

Запровадження засад мультикультуралізму в освітній сфері (яке почалося в деяких країнах Заходу ще в 70-і роки, але й досі далеко не стало загальним явищем) відбувалося за двома основними шляхами:

- по-перше, реформування (чи створення) освіти для меншин (як "традиційних", тобто іно-національних етнічних груп, що здавна й компактно проживають в межах держави, так і "нових меншин" – іммігрантських громад) з метою забезпечення для них та їхніх культур "рівних можливостей", що і є головною метою, поставленою мультикультурним підходом;

- по-друге, виховання взаємного культурного розуміння та толерантності між представниками різних етнічних (мовних, релігійних, культурних) груп у суспільстві, що досягається реформуванням навчальних програм, підручників та методів навчання для всієї системи освіти (а не лише для меншин).

Реалізація засад мультикультурності (чи інтеркультурності, чи "антиколоніальності") в освіті далеко не зводиться ані до викладання рідної мови дітям із меншинних груп (чи навіть до створення для них шкіл із рідною мовою викладання), ані до запровадження в усіх школах країни такого собі "предмета мультикультуралізму" – вона передбачає перспективу перегляду всієї системи організації освіти й характеру викладання багатьох предметів: від мов та історії – до природничих дисциплін. А звідси випливають проблеми написання підручників із мультикультурних (антиколоніальних) позицій, перепідготовки вчителів, запровадження нових навчальних методик тощо.

На погляд П. Майо, що посиляється на провідних теоретиків мультикультурної освіти – американця П. МакЛарена та бразільця Пауло Фрейре [7: 53], а також на "ідейних батьків" так званих постколоніальних студій – Франца Фанона й Арістіда Перейру, основною метою такої освіти має бути "деколонізація свідомості" представників меншин, щоб вони втратили почуття меншовартості, перестали дивитися на себе і свою культуру очима західноєвропейців, як на "тубільні" й відсталі, щоб свої мова й культура (а також мови й культури інших меншин) набули в їхніх очах унікальної цінності. Теоретики називають це наданням навчальним програмам поліцентричності (на противагу європоцентричності "імперської" освіти) та валоризацією (від *valorize* – надавати чомусь вартості) різноманітності культур та ідентичностей. На переконання Пауло Фрейре, "деколонізуюча" освіта "повинна ґрунтуватися на проблематизації (тобто постановці під сумнів) європоцентричного знання з його колонізаторськими підвалинами, ... вона також повинна валоризувати різні культури різних груп, що існують у багатоетнічному суспільстві" [8: 31].

Глибокого осмислення потребує сам термін білінгвізму як феномен, який вивчається різними науками. Білінгвізм не можна описати тільки в рамках лінгвістики. Ці рамки слід подолати. Лінгвістику цікавить білінгвізм лише на стільки, на скільки він здатний пояснити те, що відбувається в мові, оскільки мова, а не індивід є, власне, предметом цієї науки.

Ключового значення у цьому процесі набувають навчання мов та мова навчання. Тут теоретики мультикультурної (чи "антиколоніальної", чи інтеркультурної) освіти практично одноставно віддають перевагу білінгвальній (двомовній) освіті, наслідком якої є успішне опанування як рідною, так і домінуючою ("імперською") мовами.

Білінгвальне навчання – цілеспрямований процес залучення до світової культури засобами рідної та іноземної мов, коли іноземна мова виступає в якості способу пізнання світу спеціальних знань, засвоєння культурно-історичного та соціального досвіду різних країн і народів.

Для розуміння сутності, цілей та змісту білінгвального навчання необхідне глибоке осмислення наявної освітньої практики в різних країнах світу, і особливо в США, Канаді, Німеччині, досвід яких найбільш повно висвітлений в зарубіжній педагогічній літературі.

Так, в США у світлі реформи освіти в 60-ті роки було введено двомовне виховання для дітей з етнічних меншин у державних школах. Офіційна дефініція, котра була сформульована департаментом освіти, звучить: "Білінгвальна освіта ... є використанням двох мов ... в якості засобів навчання для однієї і тієї ж популяції учнів за допомогою спеціальної програми, яка охоплює весь навчальний план, або частину його, включаючи заняття з історії та культури. Така програма розвиває почуття власної гідності у дітей та гордість за причетність до обох культур" [9].

Великою мірою ідеї плюралізму культур та полікультурного виховання реалізуються в Канаді, де з цими ідеями пов'язують пошук "канадської ідентичності".

Не дивлячись на те, що тут на державному рівні існує паритет двох мовних груп ("charter groups"), більшість канадського населення відноситься до англосовітної групи і лише не більше ніж два відсотки розмовляють французькою. Тому для багатьох англосовітних дітей основний шлях для засвоєння французької мови є спеціально організоване навчання в школі, як вважає Фоллмер, і це нагадує вивчення іноземної мови в освітніх закладах Німеччини [10: 34].

Однак, головною особливістю канадської моделі є так звані іммерсійні програми, які описані вченими Свейном, Бариком [11: 28] і вперше реалізовані за вимогою батьків-білінгвів у 60-ті роки у франкомовній провінції Квебек. У більшості джерел іммерсія трактується як довготривале занурення учнів в іншомовне середовище при незначному використанні рідної мови й розглядається як поняття ідентичне білінгвальному навчанню [12: 51].

Хоча ситуація розвитку білінгвальної освіти в Німеччині має свою якісну своєрідність, в німецьких школах використовується як американський, так і канадський досвід. США та Німеччину зближує наявність значної кількості емігрантів, а також і освітніх програм, які полегшують їх адаптацію до домінуючого мовного та культурного середовища. Стосовно Канади, тут має місце збіг у німецьких та канадських школярів соціальних очікувань, пов'язаних із їх подальшими освітніми та професійними перспективами.

На розвиток теорії та практики білінгвальної освіти в Німеччині має суттєвий вплив також і європейський досвід. На відміну від північноамериканських моделей, у яких білінгвальна освіта не має всеохоплюючого характеру, в ряді європейських країн мова йде про білінгвальне й навіть трилінгвальне навчання, яке охоплює широкі соціальні прошарки. У цьому плані показовим є досвід Люксембургу, де всю школу країни пронизує трилінгвальний дидактичний компонент, який пропонує вивчення:

- на дошкільному етапі та в першому класі люксембурзької мови (розмовний варіант німецької мови), як самостійного предмета та засобу навчання інших предметів;
- введення на першому році навчання німецької мови з подальшим її використанням в якості засобу навчання до шостого класу включно;
- введення на другому році навчання французької мови, яка витісняє німецьку мову та бере на себе роль засобу для вивчення інших предметів.

Описаний вище варіант навчання отримав свій подальший розвиток у так званих європейських школах, навчальні плани яких передбачають вивчення від трьох до дев'яти іноземних мов. У цьому випадку можна говорити про трансформацію білінгвальної освіти в полілінгвальну, а бікультурне виховання – у полікультурне.

У зарубіжній практиці трапляються спроби узагальнити світовий досвід білінгвального навчання і створити різноманітні типології існуючих білінгвальних програм.

Для успішної реалізації концепції білінгвального навчання важливе значення має підготовка спеціалістів, котрі повинні володіти багатосторонньою компетентністю, включаючи предметну, мовну, загальнопедагогічну (дидактичні, комунікативні, організаторські вміння), додаткову компетенцію, значення якої часто недооцінюється. Мається на увазі здатність вчителя довести до учнів сутність предмету засобами іноземної мови. Вчитель адаптує предметний зміст іноземною мовою до особливостей вітчизняної навчальної культури. Такі спеціалісти з багатосторонньою компетенцією використовуються поряд із предметниками-носіями мови в зарубіжних білінгвальних школах.

Підсумовуючи все вище зазначене, можна зробити наступні висновки: мультикультуралізм продуктивний саме як ідеологія чи методика, що кладеться в основу культурної та соціальної (зокрема – освітньої) політики.

Мова навчання та навчання мов є важливими у цьому процесі, і тут перевага одностайно надається білінгвальній освіті, наслідком якої є опанування як рідною, так і домінуючими мовами.

Стосовно перспективи подальших розвідок у такому напрямку слід зауважити, що запровадження засад багатокультурності в освітній сфері, яке почалося в країнах Заходу ще в середині минулого століття потребує детальнішого вивчення для застосування його найкращих моментів у вітчизняній освітній практиці.

Загалом доводиться констатувати не стільки інституційну чи методичну неготовність до запровадження засад полікультурності, скільки глибинну світоглядну, власне культурну неготовність українського суспільного загалу (хоча й об'єктивно багатокультурного) до послідовної осмисленої полікультурності.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. [www.factmonster](http://www.factmonster)
2. J. Hartley Multiculturalism // T. O'Sullivan, J. Hartley e.a. (eds) Key Concepts in Communication and Cultural Studies. – Routledge, London, 1994. – 218 p.
3. Sanjin Dragojevic Culture of Peace and Management of Cultural Diversity: Conceptual Clarifications // CULTURELINK. – 1999. – Vol. 10. – № 29. – 137 p.
4. Гудзик І.П. Поліетнічність країни та формування позитивного образу співвітчизника // Полікультурна освіта в Україні: Збірник статей за матеріалами конференції "Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники". – Київ, 1999. – С. 35.
5. The Canadian Multiculturalism ACT // [www.pch.gc.ca/multi/policy/act\\_e.html](http://www.pch.gc.ca/multi/policy/act_e.html).
6. P. McLaren Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium. – London: Westview Press, 1997. – 230 p.
7. Freire Paulo Pedagogy of Freedom, Ethics, Democracy and Civil Courage. – NY & Oxford, 1998. – 238 p.
8. Freire Paulo The Politics of Education. – Bergin & Garvey: Mass., 1985. – 135 p.
9. [www.edu.novgorod.ru/fulltext/225/](http://www.edu.novgorod.ru/fulltext/225/)
10. Dickopp K. Erziehung auslandischer Kinder als padagogische Herausforderung. – Dusseldorf: Padagogische Verlat Schwann, 1982. – 268 S.
11. Barik H., Swain M., Gaudino V. Canadian experiment in bilingual schooling in the senior grades: The Peel study through grade ten. – Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1987. – 97 p.
12. Hornstein N. Explanation in linguistics. – London: Longman, 1999. – 210 p.

Матеріал надійшов до редакції 23.04. 2007 р.

#### ***Слонёвская О.Б. Теоретические основы поликультурности и мировой опыт.***

*Статья посвящена исследованию теоретических основ поликультурности. Рассмотрено концепцию мультикультуризма, его содержание и практическое наполнение. Обоснованы сущность, цели и содержание билингвального обучения в образовательной практике США, Канады, Германии, опыт которых наиболее полно освещен в зарубежной педагогической литературе.*

#### ***Slonyovska O.B. Theoretical principles of polyculture and world experience.***

*The article studies theoretical principles of polyculture, its conception, content and practical points. Items, purposes and the content of bilingual education in the educational systems of the USA, Canada, Germany whose experience is most completely elucidated in foreign pedagogical sources are determined in the article.*