

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДВНЗ «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»  
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СІДУН ЛАРИСА ЮРІЇВНА**

УДК 37.011(73)+37.013.43

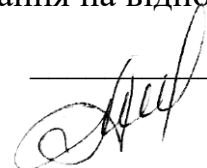
**ДИСЕРТАЦІЯ**

**РОЗВИТОК ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти.

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 Л.Ю.Сідун

Науковий керівник: Козубовська Ірина Василівна, доктор педагогічних наук, професор

Ужгород-2021

Тернопіль-2021

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

*Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації*

1. Козубовська І. В., Стойка О. Я., Сідун Л. Ю. Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США (кінець ХХ початок ХХІ століття) : монографія. Ужгород : ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. 186 с.
2. Сідун Л. Ю. Етапи історичного розвитку полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2012. Випуск 24. С. 148 – 150.
3. Сідун Л. Ю. Ідеї полікультурної освіти в загальноосвітніх школах США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2012. Випуск 25. С. 175 – 177.
4. Сідун Л. Ю. Полікультурна освіта в університетах США. *Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. Луганськ, 2012. Випуск 19 (254). С. 228 – 234.
5. Козубовська І. В., Сідун Л. Ю. Моніторинг якості освіти в США як засіб підвищення її ефективності. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2012. Випуск 34 (247). С. 44 – 46
6. Сідун Л. Ю. Історичні передумови розвитку полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 26. С. 195 – 198.
7. Сідун Л. Ю. Некоторые особенности поликультурного образования в США. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук* : журнал научных публикаций. Москва, 2013. С. 319 – 322.
8. Сідун Л. Ю. Вирішення проблеми рівності освітніх можливостей в США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 28. С. 149 – 151.
9. Сідун Л. Ю. Тенденції розвитку етнічних відносин у США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 29. С. 193 – 195.

10. Сідун Л. Ю. Основні концепції полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 31. С. 160 – 162.

11. Сідун Л. Ю. Полікультурний підхід до вирішення етнічних проблем у США. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2014. Випуск 13 (306). С. 100 – 104.

12. Сідун Л. Ю. Вирішення освітніх проблем національних меншин у вищій школі США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 34. С. 184 – 186.

13. Waubakova O., Sidun L. Peculiarities of Cultural Interaction in Education : The US Experience. *Comparative Professional Pedagogy*. 2015. Volume 5. Issue 2. P. 97 – 101.

14. Сідун Л. Ю. Міжетнічна толерантність як основа концепції полікультурності в державній політиці США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Випуск 35. С. 172 – 174.

15. Сідун Л. Ю. Реалізація ідей полікультурної освіти в навчальних закладах США. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. № 6. С. 100 – 103.

16. Sidun L. Multicultural Education as a Significant Factor of Effective Intercultural Interaction. *Intellectual Archive*. 2016. Volume 5. Num. 2 (March-April). Series : Education & Pedagogy. Toronto : Shiny Word Corp. P. 92 – 97.

17. Козубовська І. В., Сідун Л. Ю. Зарубіжний досвід забезпечення освітньої рівності. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Вип. 2 (39). С. 15 – 19.

18. Козубовська І. В., Розлуцька Г. М., Сідун Л. Ю. Полікультурне виховання учнів початкової школи США. *Віртус*. Канада, 2019. Вип. 35. С.114 –118.

19. Atroschenko T., Sidun L. Training of policultural teacher in USA. *Österreichisches Multiscience Journal*. Innsbruck, Austria, 2020. Vol.2, #29. Pp.

15 – 20.

20. Povidaichyk O., Kozubovsky R., Sidun L. Foreign experience of training specialists for professional activity in multicultural society. *The scientific heritage*. Budapest, Hungary, 2020. Vol.3, #47. Pp. 42 – 45.

21. Козубовська І. В., Сідун Л. Ю., Мигалина З. І. Полікультурна підготовка кадрів для шкіл і дошкільних закладів в США. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. Серія : Педагогіка та психологія. Мукачево : Вид-во МДУ, 2020. Випуск 1 (11). С. 226 – 229.

*Опубліковані праці апробаційного характеру*

22. Сідун Л. Ю. До питання реалізації принципу полікультуралізму в освітній системі США. *Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні та за рубежем* : матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 21 вересня 2012 р.). Ужгород, 2012. С. 67 – 68.

23. Сідун Л. Ю. До питання про полікультурний освітній простір США. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 25-26 квітня 2013 р.). Хмельницький, 2013. С. 184 – 185.

24. Сідун Л., Стойка О. Досвід залучення молоді до волонтерської діяльності в навчальних закладах США. *Актуальні проблеми соціальної роботи : волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи* : матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 27 вересня 2013 р.). Ужгород, 2013. С. 105 – 106.

25. Сідун Л. Ю. Забезпечення права молоді США на полікультурну освіту. *Професійна підготовка студентів соціально-педагогічної сфери – освітня складова суспільного розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (дистанційної), (Київ, 1 квітня 2014 р.). Київ, 2014. С. 67 – 68.

26. Сідун Л. Ю., Стойка О. Я. Психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців у США. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 24-25 квітня 2014 р.). Хмельницький, 2014. С. 118 – 120.

27. Сідун Л. Ю., Стойка О. Я. Проблеми полікультурної освіти в США. *Актуальні проблеми сучасного суспільства в фокусі соціології* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 19 березня 2014 р.). Київ, 2014. С. 64 – 66.

28. Сідун Л. Ю. Реалізація концепції полікультурної освіти в США. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців* : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 21-22 квітня 2015 р.). Хмельницький, 2015. С. 123 – 124.

29. Сідун Л. Ю. Професійна підготовка вчителя в умовах полікультурної освіти. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті* : матеріали I-ї Міжнародної науково-практичної конференції (19–20 лист. 2015 р.) Ченстохова – Ужгород – Дрогобич : Посвіт, 2015. С. 154 – 155.

30. Сідун Л. Ю. Полікультурна освіта як складова професійної освіти в США. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 22–23 липня 2016 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2016. С. 64 – 68.

31. Сідун Л. Ю. Питання міжетнічних відносин в освітній політиці США. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 12–13 серпня 2016 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2016. С. 62 – 66.

32. Сідун Л. Ю. Полікультурна освіта як важливий чинник соціально-правового захисту громадян. *Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 16 вересня 2016 р.). Ужгород : УжНУ, 2016. С. 247 – 250.

33. Сідун Л. Ю. Зарубіжний досвід соціально-правового захисту громадян в процесі реалізації завдань полікультурної освіти. *Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 22 вересня 2017 р.). Ужгород : ПП Данило С. І., 2017. С. 86 – 88.

34. Сідун Л. Ю. Запобігання дискримінації в школах США в процесі полікультурної освіти. *Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : антидискримінаційна теорія і практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 15 вересня 2018 р.). Ужгород : РІК-У, 2018. С. 94 – 97.

35. Сідун Л.Ю. Реалізація принципу полікультурності в умовах багатонаціональної держави. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 27 вересня, 2019 р.). Ужгород : РІК-У, 2019. С. 92 – 93.

36. Козубовська І. В., Сідун Л. Ю. Підготовка педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів США в контексті полікультурної освіти. *Perspective of world science and education* : abstracts of the 6<sup>th</sup> International scientific and practical conference (Osaka, Japan, 26-28 February 2020). CPN Publishing Group. Osaka, Japan, 2020. P. 501– 508.

*Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати*

37. Сідун Л. Розвиток полікультурної освіти в США. *Педагогічні інновації у фаховій освіті* : збірник наукових праць. Ужгород : УжНУ, 2015. Вип. 1 (16). С. 335 – 340.

38. Сідун Л. Забезпечення міжетнічної толерантності в полікультурному суспільстві : методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2015. 21 с.
39. Сідун Л. Ю. Білінгвальне навчання як складова полікультурної освіти США : методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2016. 42 с.
40. Сідун Л. Ю. Короткий термінологічний словник з полікультурної освіти. Ужгород : УжНУ, 2018. 32 с.
41. Короткий термінологічний словник з основ педагогіки і полікультурної освіти (для вчителів шкіл з навчанням мовами нацменшин) / Т. Атрощенко, З. Ваколя, С. Васьків, І. Козубовська, З. Мигалина, І. Поп, Г. Розлуцька, Л. Сідун // за ред.. І. Козубовської, Г. Розлуцької. –Ужгород : «АУТДОР-ШАРК», 2018. 155 с.
42. Сідун Л. Ю. Форми і методи професійної підготовки фахівців у вищій школі США в контексті полікультурної освіти : методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2020. 21 с.

## АНОТАЦІЯ

Сідун Л.Ю. Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) зі спеціальності 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (Педагогічні науки). – ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Ужгород, 2021.

У дисертації на основі вивчення наукової літератури здійснено аналіз розвитку полікультурної освіти у вищій школі США. Обґрунтовано категоріальне поле дослідження (полікультурна освіта, культура, система культурних цінностей, культурний плюралізм, асиміляція, культурна ідентифікація, міжетнічна взаємодія, етнічний стереотип, етнокультурна толерантність, нація, раса, етнос, расові й етнічні групи, расизм, сексизм, упередження, дискримінація та ін.).

Виявлено першоджерела полікультурної освіти, якими є філолофсько-

педагогічна спадщина таких видатних педагогів минулого, як Я.А. Коменський, Ф.Г.Песталоці, А.В.Дістервег, Дж.Дьюї. Визначено етапи становлення і розвитку полікультурної освіти в США : I етап – з 20-х рр. до першої половини 50-х рр. XX ст.; II етап – середина 50-х рр. до початку 80-х рр. ; III етап – початок 80-х рр. до сьогоднішнього дня. Систематизовано і охарактеризовано основні концепції полікультурної освіти, обґрунтовані американськими вченими. Розкрито зміст, форми і методи професійної підготовки фахівців в США в контексті полікультурної освіти. Обґрунтовано доцільність використання в Україні окремих ідей американського досвіду полікультурної освіти у вищій школі США: забезпечення рівного доступу всіх громадян до отримання вищої освіти, незважаючи на етнічні, релігійні, фізичні, гендерні відмінності; вдосконалення програм і навчальних планів полікультурної підготовки фахівців шляхом включення в навчальні програми і плани спеціальних курсів з полікультурною спрямованістю та інтегрованих курсів літератури, культури, історії, релігії, мистецтва етнічних меншин регіону, що допомагає майбутнім фахівцям зрозуміти взаємовплив, взаємопроникнення й взаємозбагачення культурно історичного досвіду різних етнонаціональних спільнот, виявити його загальнолюдський потенціал; залучення студентів до складання навчальних планів; врахування особливостей полікультурного регіону в процесі підготовки фахівців; створення відповідного полікультурного середовища у всіх закладах вищої освіти; розвиток програм білінгвального навчання; активне використання інноваційних технологій, форм і методів навчання у полікультурній підготовці фахівців у вищій школі України (інформаційні технології, портфоліо, лекція вдвох, лекція прес-конференція, семінар-дискусія, кейс-метод, метод пізнавальної гри, перехіні журнали, міжкультурний, атрибутивний тренінги, культурний асимілятор); підвищення ролі практики, самостійної, науково-дослідної і професійно спрямованої позааудиторної роботи у формуванні полікультурного фахівця.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше: на основі



вивчення наукової літератури виявлено і систематизовано першоджерела полікультурної освіти в зарубіжній педагогіці (концептуальні положення полікультурної освіти в педагогічній спадщині Я.Коменського, І.Песталоці, А.Дістервега, Дж.Дьюї); з'ясовано і охарактеризовано соціально-політичні і культурні детермінанти зародження полікультурної освіти в США, проаналізовано етапи її становлення і розвитку; визначено і проаналізовано основні концепції полікультурної освіти (етнічна: мовна; культурної депривації; антирасизму; радикалізму; генетичного детермінізму); розкрито організаційно-педагогічні аспекти забезпечення полікультурної освіти у вищій школі США; обґрунтовано доцільність і можливості творчого використання досвіду США в освітньому просторі України.

Уточнено поняття «дискримінація», «полікоректність», «білінгвальне навчання», «акультурація», «асиміляція», «культурний плюралізм».

Подальшого розвитку набули форми і методи професійної підготовки фахівців в контексті полікультурної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у підготовці *методичних рекомендацій*: «Забезпечення міжетнічної толерантності в полікультурному суспільстві», «Білінгвальне навчання як складова полікультурної освіти США», «Форми і методи професійної підготовки фахівців у вищій школі США в контексті полікультурної освіти»; *словників*: «Короткий термінологічний словник з полікультурної освіти», «Короткий термінологічний словник з основ педагогіки і полікультурної освіти для вчителів шкіл з навчанням мовами нацменшин.

Матеріали дисертації можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти у курсах «Історія педагогіки», «Зарубіжна педагогіка», «Загальна педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Соціальна робота за рубежом», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» та ін., а також для розроблення нових курсів; студентами під час підготовки курсових, бакалаврських, магістерських робіт; вчителями, практичними соціальними працівниками і соціальними педагогами у професійній діяльності.

Ключові слова: етнічні меншини, полікультурне середовище, полікультурна освіта, полікультурна підготовка фахівців, білінгвальне навчання, вища школа США.

### ANNOTATION

Sidun L.Yu. Development of multicultural education in US higher education. – The qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation for attaining the scientific degree of the Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) on specialty 13.00.04 ‘Theory and methodology of professional education’ (Pedagogical sciences). – Uzhhorod National University, Uzhhorod, 2021.

The dissertation presents the analysis of multicultural education development in the higher school of the USA based on studying the scientific literature. There is substantiated the categorical field of research (multicultural education, culture, system of cultural values, cultural pluralism, assimilation, cultural identification, interethnic interaction, ethnic stereotype, ethnocultural tolerance, nation, race, ethnicity, racial and ethnic groups, racism, sexism, prejudice, discrimination etc.).

The primary sources of multicultural education, which are the philological and pedagogical heritage of such outstanding teachers of the past as J.A. Comenius, J.H. Pestalozzi, W.A. Diesterweg, J. Dewey. The stages of formation and development of multicultural education in the USA are determined: stage I – from the 20’s to the first half of the 50’s of the 2<sup>th</sup> century; stage II – the mid-50’s to the early 80’s; stage III – the beginning of the 80’s to the present day. The basic concepts of multicultural education, substantiated by American scientists, are systematized and characterized. The content, forms and methods of professional training in the United States in the context of multicultural education are revealed. The expediency of using in Ukraine certain ideas of the American experience of multicultural education in US higher education is substantiated: ensuring equal access of all citizens to higher education, despite ethnic, religious, physical, gender

differences; improving programs and curricula of multicultural training by including in curricula and educational programs special courses with multicultural orientation and integrated courses in literature, culture, history, religion, art of ethnic minorities in the region, which helps future professionals to understand the interaction, interpenetration and mutual enrichment of different cultural and historical ethno-national communities, to identify its universal potential; involvement of students in drawing up curricula; taking into account the peculiarities of a multicultural region in the process of training specialists; creation of an appropriate multicultural environment in all institutions of higher education; development of bilingual educational programs; the active use of innovative technologies, forms and methods of teaching in multicultural training of specialists in higher education of Ukraine (information technology, portfolio, lecture for two, lecture, press conference, seminar-discussion, case method, method of cognitive game, folding magazines, intercultural, attributive trainings, cultural assimilator); increasing the role of practice, independent, research and professionally oriented extracurricular work in the formation of a multicultural specialist.

The scientific novelty of the research is that for the first time: based on the study of scientific literature there are identified and systematized sources of multicultural education in foreign pedagogy (conceptual provisions of multicultural education in the pedagogical heritage of J.A. Comenius, J.H. Pestalozzi, W.A. Diesterweg, J. Dewey); the socio-political and cultural determinants of the origin of multicultural education in the USA are clarified and characterized, the stages of its formation and development are analyzed; the basic concepts of multicultural education (ethnic; language; cultural deprivation; anti-racism; radicalism; genetic determinism) are identified and analyzed; the organizational and pedagogical aspects of providing multicultural education in higher education in the United States are revealed; the expediency and possibilities of creative use of the US experience in the educational space of Ukraine are substantiated.

Forms and methods of professional training in the context of multicultural

education have been further developed.

The practical significance of the research is to prepare *guidelines*: ‘Ensuring interethnic tolerance in a multicultural society’, ‘Bilingual education as a component of multicultural education in the United States’, ‘Forms and methods of training in higher education in the US in the context of multicultural education’; *dictionaries*: ‘Short terminological dictionary on multicultural education’, ‘Short terminological dictionary on the basics of pedagogy and multicultural education for teachers of schools with instruction in minority languages’.

The materials of the dissertation can be used by university lecturers in the courses of ‘History of pedagogy’, ‘Foreign pedagogy’, ‘General pedagogy’, ‘Comparative pedagogy’, ‘Social work abroad’, ‘Social work with different groups of clients’, etc. as well as for the development of new courses; by students during the preparation of course papers, bachelor’s and master’s theses; by teachers, practical social workers and social educators in professional activities.

**Key words:** ethnic minorities, multicultural environment, multicultural education, multicultural training, bilingual education, US higher education.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	14
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІЖЕННЯ.....	22
1.1. Категоріальне поле дослідження. Полікультурна освіта як базова категорія дослідження. ....	22
1.2. Першоджерела полікультурної освіти в педагогічній спадщині видатних зарубіжних учених минулого .....	47
Висновки до першого розділу .....	88
РОЗДІЛ II. РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США.....	92
2.1. Соціально-політичні і культурні детермінанти розвитку полікультурної освіти в США .....	92
2.2. Аналіз основних концепцій полікультурної освіти в працях американських учених.....	124
Висновки до другого розділу.....	148
РОЗДІЛ III. РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ США .....	150
3.1. Полікультурна освіта як невід’ємна складова вищої освіти США .....	150
3.2. Організаційно-педагогічні засади забезпечення полікультурної освіти в американській вищій школі .....	175
Висновки до третього розділу .....	194
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	201
ДОДАТКИ.....	225

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сьогодні більшість країн світу відзначається багатокультурним складом населення. Відмінності змісту культурних кодів (моральні норми, традиції, звички, вірування, особливості вербальної і невербальної комунікації тощо) часто є причиною виникнення міжетнічних проблем у багатонаціональних державах, до яких належить і Україна. Тому політика полікультурності повинна стати частиною державної політики кожної багатонаціональної країни. Полікультурність розглядається як демократична політика вирішення проблем культурного і соціального різноманіття в суспільстві і передбачає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти. Мета полікультурності – створення відкритого суспільства, в якому всі мають можливості для саморозвитку, самоактуалізації зі збереженням унікального культурного походження.

Адекватне відображення цих ідей в освіті – об'єктивна потреба багатонаціональних держав, що й зумовило розвиток полікультурної освіти, яка є компонентом загальної освіти і спрямована на краще розуміння інших культур, формування позитивних відносин та взаєморозуміння між представниками різних культур, виховання толерантності. Полікультурна освіта сприяє формуванню в особистості готовності до діяльності в сучасному соціокультурному середовищі, збереженню власної ідентичності і поваги до інших культурно-етнічних спільнот, умінню жити в мирі і злагоді з представниками різних расових, етнічних, культурних та релігійних груп. Сьогодні, коли у всьому світі спостерігається значне загострення міжнаціональних відносин, особливо актуалізується необхідність обґрунтування і реалізації полікультурної освіти, яка б протистояла ксенофобії і міжнаціональним чварам.

Ідеї полікультурності відображені в законодавчо-правових документах з питань освіти в Україні. Зокрема, в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» як один із основних

принципів виховання зазначається принцип полікультурності, який передбачає створення умов для формування особистості, вихованої в національній культурі і водночас відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість здатна зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури.

Питання полікультурності, полікультурної освіти та виховання розглядаються в працях багатьох вітчизняних учених (І.Бахов, І.Білецька, М.Братко, В.Болгаріна, О.Гуренко, О.Дубасенюк, В.Кузьменко, Н.Микитенко, О.Пришляк, Н.Якса та ін.) Проте на сьогоднішній день значна частина теоретичних і практичних питань полікультурної освіти у вітчизняній науці досліджені недостатньо. Вважаємо, що більш глибокому осмисленню різних аспектів полікультурної освіти, зокрема шляхів її реалізації у вищій школі, може сприяти вивчення зарубіжного досвіду, оскільки в багатьох країнах світу в цьому плані є значні теоретичні напрацювання і практичні здобутки.

До таких країн, насамперед, належать Сполучені Штати Америки, де питанням полікультурної освіти надається особлива увага. Це стосується як навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів закладів вищої освіти. США суттєво відрізняються від звичайних багатонаціональних держав. Національно-державна освіта в цій країні складалася не в межах окремих етносів, а іммігрантів – вихідців з різних країн, представників різних культурних груп. Поєднання через систему виховання культурних та етнічних цінностей всіх учасників міжкультурного діалогу, створення загального міжкультурного простору, в якому кожна особа визначає свою приналежність до тих чи інших мов і субкультур, – такими вбачають завдання сучасного виховання в багатонаціональній американській державі, які реалізуються в процесі полікультурної освіти. Сьогодні полікультурна освіта в США має статус освітньої політики держави, який закріплений на законодавчому рівні (Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act),

Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) та ін.). У 1990 році створена спеціальна професійна організація – Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural Education – NAME), в багатьох закладах вищої освіти діють центри полікультурних досліджень.

Провідні вчені США (Дж.Бенкс, К.Беннет, Б.Волкер, Т.Говард, М.Гомез, К.Грант, Ю.Гарсія, С.Ніето, К.Слітер та ін.) обґрунтували основні концепції полікультурної освіти, запропонували моделі трансформації освітнього простору з метою створення полікультурного навчального середовища, розробили спеціальні програми полікультурної підготовки фахівців до професійної діяльності в багатонаціональному суспільстві.

Актуальність дослідження полікультурної освіти в США підсилюється низкою суперечностей, які існують в системі освіти України, зокрема, між: зростанням напруги у міжетнічних відносинах в Україні і світі та недостатньою увагою до питань полікультурності; соціальним замовленням на фахівців, здатних ефективно діяти в полікультурному суспільстві, і відсутністю відповідного змістового та методичного забезпечення полікультурної підготовки фахівців у закладах вищої освіти; наявністю досліджень зарубіжного досвіду і відсутністю теоретичного обґрунтування полікультурної спрямованості педагогічної освіти.

Зважаючи на актуальність проблеми полікультурної освіти, значні здобутки США в цьому плані, вважаємо за доцільне обрати темою дисертаційного дослідження **«Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконувалося відповідно до теми кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет» «Розвиток вітчизняної педагогічної освіти у світовому контексті» (державний реєстраційний номер 0118U004996)



Тема дисертації затверджена вченою радою ДВНЗ «Ужгородський національний університет» (протокол № 3 від 30.04. 2013 р., уточнена (протокол № 4 від 21.03 2019 р.).

**Об'єкт дослідження** – полікультурна освіта.

**Предмет дослідження** – полікультурна освіта як компонент вищої освіти США.

**Метою** дослідження є виявлення та обґрунтування тенденцій розвитку полікультурної освіти у вищій школі США і визначення можливостей реалізації прогресивних ідей зарубіжного досвіду в освітньому просторі України.

**Завдання** дослідження:

1. На основі аналізу наукової літератури з'ясувати сутність основних понять і категорій полікультурної освіти.
2. Виявити соціально-політичні і культурні детермінанти становлення і розвитку полікультурної освіти в США.
3. Охарактеризувати основні ідеї і концепції полікультурної освіти в США.
4. Розкрити організаційно-педагогічні засади забезпечення полікультурної освіти в американській вищій школі.
5. Обґрунтувати можливості творчого використання досвіду США в освітньому просторі України.

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань були використані такі **методи** дослідження : загальнонаукові (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення) в процесі вивчення науково-методичної літератури, освітніх програм, нормативних актів з проблеми дослідження, обґрунтування сутності основних понять, виявлення сучасного стану дослідження проблеми, формулювання вихідних положень та висновків; історико-педагогічні (порівняльно-історичний, історико-структурний, ретроспективний) для визначення основних етапів становлення і розвитку полікультурної освіти; метод наукової екстраполяції для окреслення

можливостей використання зарубіжного досвіду в освітньому просторі України; емпіричні (бесіди з вітчизняними й американськими педагогами, соціальними працівниками, анкетування, спостереження) для вивчення особливостей реалізації завдань полікультурної освіти в Україні і США.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що вперше:

- з'ясовано і охарактеризовано соціально-політичні і культурні детермінанти зародження полікультурної освіти в США (зміна демографічної ситуації й імміграційної політики; зміна соціально-політичної ситуації в країні; трансформація освітнього процесу) та етапи її розвитку;
- визначено і проаналізовано основні концепції полікультурної освіти (етнічна; мовна; культурної депривації; антирасизму; радикалізму; генетичного детермінізму);
- на основі вивчення наукової літератури виявлено і систематизовано першоджерела полікультурної освіти в зарубіжній педагогіці (концептуальні положення полікультурної освіти в педагогічній спадщині Я.Коменського, Й.Песталоці, А.Дістервега, Дж.Дьюї);
- розкрито організаційно-педагогічні засади забезпечення полікультурної освіти у вищій школі США;
- обґрунтовано доцільність і можливості творчого використання досвіду США в освітньому просторі України.

Уточнено поняття «дискримінація», «політкоректність», «білінгвальне навчання», «акультурація», «асиміляція», «культурний плюралізм».

Подальшого розвитку набули форми і методи професійної підготовки фахівців в контексті полікультурної освіти.

**Практичне значення** дослідження полягає у підготовці *методичних рекомендацій*: «Забезпечення міжетнічної толерантності в полікультурному суспільстві», «Білінгвальне навчання як складова полікультурної освіти США», «Форми і методи професійної підготовки фахівців у вищій школі США в контексті полікультурної освіти»; *словників*: «Короткий термінологічний словник з полікультурної освіти», «Короткий

термінологічний словник з основ педагогіки і полікультурної освіти для вчителів шкіл з навчанням мовами нацменшин (у співавторстві).

Матеріали дисертації можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти в курсах «Історія педагогіки», «Зарубіжна педагогіка», «Загальна педагогіка», «Порівняльна педагогіка», «Соціальна робота за рубежом», «Соціальна робота з різними групами клієнтів» та ін., а також для розроблення нових курсів; студентами під час підготовки курсових, бакалаврських, магістерських робіт; вчителями, практичними соціальними працівниками і соціальними педагогами у професійній діяльності.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Хмельницького національного університету (довідка № 634-33/03 від 17.05. 2014 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 2485 від 08.09. 2014 р.), Ужгородського національного університету (довідка № 1813/01-14 від 13.05.2019 р.).

**Особистий внесок здобувача.** Дисертаційна робота є узагальненням результатів дослідження проблеми розвитку полікультурної освіти у вищій школі США, які отримані самостійно. Ідеї співавторів окремих публікацій у дисертації не використовувались. В монографії [1] розкрито особливості розвитку полікультурної освіти в США як складової вищої освіти; [5] – здійснено аналіз освітньої системи США; [13] – проаналізовано особливості міжетнічної взаємодії в США; [17] – розглянуто можливості реалізації принципу освітньої рівності [18] – з’ясовано роль полікультурного виховання учнів початкових класів у формуванні особистості; [19] – охарактеризовано особистісно-професійні властивості полікультурного вчителя; [20] – узагальнено американський досвід полікультурної підготовки фахівців у вищій школі; [21] – проаналізовано особливості полікультурної підготовки кадрів для шкіл в США; [27] – розкрито роль полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців США; [36] – обґрунтовано значення полікультурної освіти у підготовці кадрів для системи дошкільної освіти США.

**Апробація результатів дослідження.** Основні теоретичні та практичні результати дослідження апробовано у доповідях на науково-практичних конференціях: *міжнародних* – «Актуальні проблеми соціальної роботи і підготовки фахівців: розвиток волонтерського руху в Україні та за рубежом» (Ужгород, 2012); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців (Хмельницький, 2013); «Актуальні проблеми соціальної роботи : волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи» (Ужгород, 2013); «Професійна підготовка студентів соціально-педагогічної сфери – освітня складова суспільного розвитку» (Київ, 2014); «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Ужгород – Дрогобич, 2015); «Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (Харків, 2016); «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2016); «Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців» (Ужгород, 2016); «Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 2017); «Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : антидискримінаційна теорія і практика» (Ужгород, 2018); «Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 2019); «Perspective of world science and education : abstracts of the 6<sup>th</sup> International scientific and practical conference (Osaka, Japan, 2020); *всеукраїнських* – «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців (Хмельницький, 2014); «Актуальні проблеми сучасного суспільства в фокусі соціології» (Київ, 2014); «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» (Хмельницький, 2015).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено в 42 друкованих працях, серед яких: 1 монографія (у співавторстві), 20 статей у наукових фахових

виданнях України та зарубіжних наукових періодичних виданнях, 16 у збірниках наукових конференцій та інших виданнях, 3 методичні рекомендації, 2 словники.

**Структура та обсяг** дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (294 найменувань), 7 додатків. Основний зміст дисертації викладений на 187 сторінках. Робота містить 4 таблиці, 5 рисунків.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІЖЕННЯ

#### **1.1. Категоріальне поле дослідження. Полікультурна освіта як базова категорія дослідження.**

Для осмислення сутності, цілей і змісту полікультурної освіти необхідно звернутися до основних категорій дослідження.

В першу чергу, це, безперечно, – поняття «*полікультурна освіта*». Очевидно, немає потреби аналізувати саме поняття «освіта», яке глибоко досліджене як вітчизняними, так і зарубіжними вченими. Незважаючи на різні його визначення, вважаємо прийнятним тлумаченням освіти як «процесу і результату засвоєння індивідом систематизованих знань, умінь і навичок, формування на їх основі наукового світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей» [1, с.556].

Що стосується поняття «полікультурна освіта», то воно має багато різних визначень, запропонованих зарубіжними і вітчизняними вченими (Г.Бекер, Дж.Бенкс, В.Болгаріна, О.Гуренко, О.Джуринський, С.Ністо та ін.).

У Міжнародній енциклопедії освіти полікультурна освіта визначається як важлива частина сучасної освіти, що сприяє засвоєнню особистістю знань про інші культури, з'ясуванню загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги до інокультурних систем [2, с.672].

Національна Асоціація полікультурної освіти США (National Association of Multicultural Education - NAME) пропонує таке визначення:

«Багатокультурна освіта представляє собою явище, побудоване на ідеях свободи, справедливості, рівності, неупередженості і людської гідності, які відображені в різних документах, таких як Декларація Незалежності США, конституція США, Загальна Декларація Прав Людини, прийнята ООН. Багатокультурна освіта визнає ту роль, яку може зіграти навчальний заклад у розвитку відносин і цінностей, необхідних для демократичного суспільства.

Вона цінує культурні відмінності й утверджує плюралізм. Вона кидає виклик усім формам дискримінації в школі й суспільстві шляхом сприяння демократичним принципам соціальної справедливості. Багатокультурна освіта – це процес, покликаний пронизувати всі аспекти шкільної практики, політики й організації як засіб забезпечення найвищого рівня академічної успішності всіх учнів. Вона покликана допомогти учням розбудовувати позитивну самосвідомість шляхом поширення знань про історію, культуру й внеску різноманітних культурних груп. Вона готує всіх до активної роботи в напрямку структурної рівності в організаціях і установах, озброюючи їх знаннями, аргументами й навичками для перерозподілу влади й доходів серед різних груп. Таким чином, навчальна програма повинна прямо розглядати питання расизму, сексизму, релігійної нетерпимості й ксенофобії..» [3].

Американська дослідниця – фахівець в галузі полікультурної освіти Г. Бейкер вважає, що полікультурна освіта має на меті виховання поваги, толерантності, вміння жити й взаємодіяти з представниками інших рас, культур, релігій на основі знання й розуміння відмінностей і спільності людських цінностей [4].

Відомий російський учений О. Джуринський стверджує, що усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв'язку, взаємозалежності культур є базовою ідеєю концепції полікультурної освіти. Він підкреслює, що сучасна людина живе в умовах різноманітного расового, національного, релігійного й культурного оточення, тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів [5, с. 218].

Українські науковці В. Болгаріна, І. Лощенова розглядають полікультурну освіту як «освіту, для якої ключовим поняттям є культура як вселюдське явище; це засіб допомогти особистості в подоланні шляху від засвоєння етнічної, національної культури до усвідомлення спільності інтересів народів у їхньому прагненні до миру, злагоди, прогресу через

культурний розвиток» [6, с. 3].

Слід підкреслити, що полікультурна освіта є особливо важливою для багатонаціональних країн, до яких, зокрема, належить і Україна. Проте проведене нами дослідження в Ужгородському національному університеті Закарпатської області, яка є одним з найбільш специфічних полікультурних регіонів України, засвідчило, що далеко не всі студенти усвідомлюють сутність і значення полікультурної освіти, міжетнічної толерантності (Додаток А), що актуалізує проблему дослідження полікультурної освіти. Зокрема, частина студентів УжНУ з упередженням ставиться до громадян ромської національності, у них мало друзів інших національностей.

Отже, аналізуючи термін «полікультурний», відзначимо, що він містить дві складові: перша з них «полі», як відомо, означає – «багато» і не потребує аналізу. Ключовим тут є *культура*. З цим поняттям пов'язано багато суміжних понять, вивчення яких видається нам надзвичайно важливим у процесі аналізу становлення й розвитку полікультурної освіти. Мова йде про такі категорії як: *система культурних цінностей*, *мова як прояв культури*, *етноцентризм*, *культурний плюралізм*, *асиміляція*, *культурна ідентифікація*, *міжетнічна взаємодія*, *етнічний стереотип*, *етнокультурна толерантність та ін.*

Глибоке розуміння питань полікультурної освіти є неможливим без розгляду понять *нація*, *раса*, *расові й етнічні групи*, а також факторів, що перешкоджають оптимальній взаємодії між расами, етносами й культурами, до яких відносять *расизм*, *сексизм*, *упередження й дискримінацію*.

Розглянемо представлені категорії більш докладно, зокрема в контексті нашого дослідження особливостей полікультурної освіти США.

Відзначимо, що культура є одним із вирішальних факторів у виборі стратегій полікультурної освіти. У науковій літературі можна зустріти різні трактування поняття «культура», що відображають різні аспекти цього складного феномена.

Енциклопедія «Народи світу» дає наступне визначення культури:



«Культура – система, яка охоплює всі сторони життя людини – біологічну (їжа, сон, відпочинок), виробничу (створення засобів матеріального життєзабезпечення: знарядь, їжі, одягу, житла), духовну (мова й мовленнєва діяльність, світогляд, естетична діяльність), соціальну (комунікація, соціальні відносини)» [7, с. 456].

У цьому випадку ми маємо справу з розширеним визначенням поняття «культура», автори якого прагнуть надати культурі всеосяжний характер.

У широкому значенні тлумачать культуру вітчизняні науковці І.Зязюн, М.Закович, В.Семашко: «Феномен культури можна визначити як творчу діяльність людей і сукупність матеріальних і духовних цінностей, вироблених людством у процесі історії, а також взаємовідносини, що склалися в процесі розподілу культурних надбань» [8, с.157]

Інший український науковець В.Піча розглядає культуру у більш вузькому значенні як «сукупність норм, цінностей, переконань, що існують у відповідному соціальному середовищі, в якому існує індивід, і є для нього еталоном» [9, с.227].

Західні, в тому числі й американські вчені, вказують, що культура — це: система не біологічних форм забезпечення життєдіяльності людини; здатність одержувати й передавати знання наступним поколінням за допомогою інструментів мови, системи абстрактного мислення, що згодом проявляється в думці, мові, діях, реальних речах, у загальній схемі результатів людської діяльності; набір прийнятих поглядів, суспільних форм і матеріальних благ, що становлять визначальну рису комплексу традицій расової, релігійної або соціальної групи; комплекс типових видів поведінки або стандартних соціальних характеристик, властивих якій-небудь конкретній групі [10, с. 192].

Відомий американський фахівець в галузі полікультурної освіти С. Ніето у своєму визначенні відображає сучасний погляд на культуру, властивий багатьом ученим світу: «Культура може визначатися як сукупність постійно мінливих ціннісних орієнтації, традицій, соціальних і політичних

відносин, і, нарешті, світогляду, що створюється і поділяється групою людей, які зв'язані між собою комплексом факторів, що включають загальну історію, географічне положення, мову, соціальний клас або релігію»[11, с. 384].

Узагальнення результатів аналізу вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дає підстави сформулювати наступне визначення культури в контексті нашого дослідження. *Культура — це поєднання зовнішніх і внутрішніх аспектів людської життєдіяльності, які є своєрідним «фільтром», що дає можливість сприймати й оцінювати навколишній світ і діяти відповідним чином.* Кожний індивід має культуру. Її оволодіння пов'язане з пізнанням, яке починається з дитинства й дозволяє людині стати повноцінним членом суспільства. Таким чином, *пізнання* забезпечує успішну соціалізацію – процес вивчення соціальних норм певної культури [12, с. 6]. Завдяки цьому, ми адекватно сприймаємо реальність, виконуємо різні ролі в суспільстві, дотримуємо соціальних і культурних правил.

Однією з важливих характеристик поняття «культура» є її *прийняття*. Культурні моделі зв'язують людей, які їх поділяють, у певну групу й полегшують внутрігрупову взаємодію. Можна стверджувати, що члени однієї культурної групи мають однакові поняття про систему цінностей, спосіб мислення й стратегії поведінки, що існують у межах даної культури.

Невід'ємною характеристикою культури можна також назвати *адаптацію*, тобто пристосування до умов навколишнього світу. Адаптуючись у культурному соціумі, люди вчаться будувати свою поведінку у відповідності з нормами цього соціуму, сприймаючи його цінності і моральні критерії як невід'ємну частину свого індивідуального світобачення.

Вплив культури на життя людини величезний. *Система цінностей* є ключовим елементом культури, тому що в значній мірі становить сутність даного поняття. Одночасно у людській свідомості існує безліч цінностей, які представлені в якійсь ієрархії, що дозволяє говорити про наявність системи.

Для багатокультурної освіти важливі як універсальні цінності, що

виходять за межі групових ознак, так і всі ті різноманітні цінності, які визначають групову приналежність і створюють унікальні культури і погляди на світ, а також особистісні цінності – моральні орієнтири, що визначають, до чого людина прагне, відноситься з повагою і визнанням [13, с.160-162].

Система цінностей має багато визначень, представлених як у західній, так і у вітчизняній літературі. Західні вчені (зокрема, Г. Хофстед) вважають, що система цінностей – це, фактично, система критеріїв, за якими поведінка оцінюється й одержує санкцію [14, с.19].

Енциклопедичний словник з культурології дає наступне визначення: *система цінностей* — це система значимих для людини й суспільства об'єктів, станів, потреб, цілей, на основі яких здійснюється регуляція людської життєдіяльності, формування того або іншого ставлення до об'єктів навколишнього середовища [15, с.13]. Зазвичай система культурних цінностей утворюється в людській свідомості шляхом порівняння різних явищ, у процесі осмислення світу, у ході якого людина вирішує для себе, що в житті для неї представляється важливим.

Система цінностей будь-якої культури динамічна, вона змінюється в часі, тому різні культури визначають свій ціннісний світ по-своєму. Саме в цьому знаходять висвітлення найбільш істотні культурні відмінності.

Серед головних цінностей західні і вітчизняні дослідники часто називають: почуття особистої впевненості й можливості самому визначати свою долю; віра в рівність статей; мотивація до досягнень; незалежність і опора на власні сили; активна участь у житті суспільства; терпимість у ставленні до інших; пізнавальна й поведінкова гнучкість та ін..

Слід підкреслити, що культура будь-якого співтовариства (зокрема, і американського) складається з комбінації двох культур: домінуючої (макро) і підлеглої (мікро). Загальна система цінностей у такому суспільстві формується на основі ціннісних орієнтацій макрокультури. Чітко ця тенденція простежується при розгляді основних цінностей, що існують в американському суспільстві. Наприклад, у домінуючій культурі США

переважною життєвою цінністю є *індивідуалізм*, який характеризується вірою в здатність кожної людини бути господарем своєї долі, домагатися успіху, покладаючись тільки на власні сили й прагнення [16, с.19]. У цьому випадку працьовитість, конкурентоспроможність, незалежність, упевненість, прагнення до одержання матеріальних благ є критеріями оцінки успіху в суспільстві.

Наступною ключовою цінністю макрокультури США дослідники називають «свободу». Однак, «свобода» (як вона визначається домінуючою групою) – це можливість мати «своє власне життя, не допускаючи впливу на нього інших людей, їх цінностей, ідеалів і стилю життя, а також відсутність деспотичної влади на робочому місці, у родині, політичних відносинах» [16, с. 23].

Цінності, що функціонують у суспільстві, найчастіше сприймаються як абсолютні: добре – погано, морально – аморально. У результаті особисте життя кожного окремого члена суспільства й суспільства в цілому будується на подібних базових протиставленнях.

Поряд із системою цінностей, ще одним важливим елементом культури є *мова*, яка обумовлює специфічний погляд на світ і накопичений досвід, вкладений в текст, зміст якого іноді деформується при перекладі.

Взаємодія мови й культури багатогранна. Мова є невід'ємною частиною культурної й соціальної систем суспільства. Мова – це засіб комунікації, те що, робить нашу поведінку людською, зв'язує разом групи людей. Мова або діалект служить чинником для культурної ідентифікації, забезпечує те загальне (почуття, переконання, поведінкові стратегії), що поділяють люди з однаковою мовною спадщиною. Основною роллю, яку відіграє мова в межах культури того або іншого співтовариства є *соціалізація*, тобто за допомогою мови формуються поняття, знання, уміння й навички, необхідні для успішного функціонування не тільки у своїй культурі, але й у культурно іншому середовищі.

Різноманітність і багатство мовної системи, що існує в американському

суспільстві, відображає багатство й різноманітність культури цього суспільства.

Відомо, що в Сполучених Штатах для багатьох людей англійська мова не є рідною. У ситуації, що склалася, у багатьох жителів США виникають значні труднощі в розвитку мовної компетентності. Наприклад, учневі з етнічних меншин складно досягти високого рівня володіння мовою, який необхідний в середній чи вищій школі, інших суспільних інститутах. Однак активні спроби насильницького «насадження» мови приведуть лише до відторгнення й небажання її вчити і постійно використовувати.

Цей факт можна вважати незаперечним доказом переваг білінгвального і полілінгвального навчання, що передбачає використання різних комунікаційних стилів, «приспосовування» стилю комунікації, де й наскільки це можливо, до вимог різної аудиторії. Зауважимо актуальність даної проблеми для сучасної України [17].

Поряд з мовою, яка відноситься до вербальних засобів комунікації, процес невербальної комунікації також необхідно розглядати як елемент культури. Часто значення якоїсь дії або вираження думок, почуттів можна ідентифікувати тільки в контексті культури. Американські вчені Дж. Спредлі й М. Ринкевич описують жест «підняття брів» як прояв особливостей культури: для американців – це символ подиву, для вихідців островів у Тихому океані – знак позитивної відповіді, а для греків – знак незгоди. Відповідно, культурні відмінності полягають не в тому, як людина піднімає брови, а в «культурному значенні» цього жесту [18].

Культурні прояви, які демонструє той або інший індивід, дають можливість (правда, досить умовно) визначити його приналежність до конкретної культурної групи. Інакше, таку приналежність можна назвати *культурною ідентифікацією*. Культурна ідентифікація базується на ряді понять: етнічна приналежність, віросповідання, стать, вік, соціально-економічний рівень.

Великий інтерес для дослідників представляє взаємозв'язок різних

мікрокультур і макрокультури. Не викликає сумнівів той факт, що ефективна взаємодія між мікрокультурами в межах макрокультури, а також з нею самою, неможлива без відповіді на запитання: «Хто я такий?», спроби усвідомити своє «Я» і зрозуміти свою культуру.

Як правило, члени мікрокультурних груп у Сполучених Штатах добре розуміють і знають ціннісні орієнтації, дискурсивні моделі, поведінкові стратегії, властиві тільки їх групі, поділяючи основні ціннісні орієнтації макрокультури, адже більшість політичних, освітніх, соціальних інститутів (суд, система соціального забезпечення, освіта, муніципальне керівництво і т.д.) розвиваються й контролюються домінуючою групою, ці інститути стають носіями цінностей макрокультури, а члени груп, що пригнічуються, змушені схвалювати цю систему.

Ми солідарні з думкою багатьох американських дослідників (Д. Гудінаф, Ф.Еріксон, Н.Етмен і ін.), що культура стає ніби призмою, через яку люди бачать світ. Однак дана призма може стати мимовільною перешкодою для прийняття іншого способу життя, почуттів, менталітету. Власна культура сприймається як єдиний, природний спосіб існування у світі. Таке сприйняття зумовлює функціонування в іншій культурі, позитивне її оцінювання, практично неможливим, приводить до розвитку почуття переваги однієї культури над іншою. У цьому випадку, мова йде про *етноцентризм*, так званої нездатності сприймати інші культури, як рівні [19, с. 111].

В енциклопедії «Народи світу» етноцентризм визначений як система «поглядів, у якій життя інших народів розглядається через призму традиційних установок і ціннісних орієнтації свого етносу, який звичайно стає вище інших; іноді, однак, своя культура оцінюється нижче інших» [2, с. 397].

Словник Вебстера характеризує етноцентризм тільки як негативну реакцію: «етноцентризм: 1. Звичне налаштування судити про іноземців або які-небудь групи людей із застосуванням стандартів і практики своєї

культури або етнічної групи; 2. Тенденція розглядати чужі культури з почуттям недоброзичливості і внутрішньої переваги» [20, с.529].

Слід підкреслити, що культури не можуть бути хорошими чи поганими. Вони просто різні. Необхідно вчитися поважати інші культури, взаємодіяти в культурно іншому середовищі для подолання етноцентричного погляду на сучасне суспільство.

Однією з перших наук, які стверджували принцип рівності культур і багатокультурності, стала культурна антропологія (Р.Бенедикт, Дж.Мід, Л.Морган, М.Херсковіц та ін.), що виникла приблизно в 50-х роках ХІХ століття і дослідила історичний розвиток культур, закономірності їх функціонування та структурної організації, взаємодію з природними умовами, а також здійснювала порівняльний аналіз їх типів.

Відповідно до ідей культурної антропології, немає єдиної для всього людства культури, що послідовно розвивається від одного етапу до іншого, а є безліч культур, що відповідають різним типам і формам способу життя людини. У концепціях культурної антропології загальний історико-культурний процес розвитку суспільства представлений у вигляді суми різноспрямованих культур, які розвиваються. Смісловим ядром цих концепцій є принцип культурного релятивізму, обґрунтований Р.Херсковіц [21], який визнає рівноправність культурних цінностей різних народів, що передбачає заперечення абсолютного значення європейсько-американської культури, відмову від євроцентризму як базової світоглядної концепції.

На території США проживають народи, культури яких історично розглядалися як «підлеглі» західноєвропейській культурі, що становить базис для більшості соціальних інститутів у країні, наслідком чого є виникнення міжкультурного нерозуміння навіть при відсутності мовних бар'єрів. Це нерозуміння найчастіше характеризується нестачею знань про інші культури.

Культурний релятивізм стимулює потребу вивчати інші культури, дає можливість людині відчувати себе членом «іншої» культури, подивитися на світ з культурно інших позицій. Очевидно, пізнання, прийняття багатьох

культур не веде до заперечення первинної культурної ідентифікації. Навпаки, як вказує В. Гудінаф, така багатокультурність дозволяє розширити спектр своєї власної культурної компетентності й розглядається як природний людський досвід [22, с. 85]. Американські дослідники вважають, що більшість членів «підлеглих» культурних груп змушені ставати полікультурними, щоб отримати вищу освіту, зробити кар'єру й одночасно брати активну участь у житті своєї групи [23, с.404].

Члени домінуючої групи не замислюються, чи є їх культура дійсно домінуючою і пригноблює інші культури. Вони іноді цілком щиро вважають, що ніяких привілеїв у суспільстві в них немає й вони нікого не гноблять. Часом члени макрокультури дивуються, чому їх не люблять, особливо це відчутно, коли вони потрапляють у середовище мікрокультури, тобто в групу, представлену залежними, пригнобленими (не обов'язково економічно, а, можливо, психологічно) меншинами, які постійно відчувають нерівність, дискримінацію через свою іншу ідентичність, змушені долати бар'єри расового, мовного, класового, релігійного характеру. Члени домінуючої групи не завжди можуть зрозуміти проблеми не домінуючих груп, яким вони нав'язують свої культурні норми та інтереси. Слід зазначити, що їх прийняття багато в чому залежить від ступеня включення людини у взаємини в суспільстві. Чим більша залежність кожного члена не домінуючої групи від суспільних інститутів макрокультури, тим вищий рівень добровільного чи вимушеного прийняття цінностей макрокультури.

Розглядаючи проблему взаємин макро і мікрокультур будь-якого співтовариства, необхідно звернутися до поняття «*плюралізм*», який у межах досліджуваної проблеми вживається з атрибутом «*культурний*». У західній літературі існує кілька теорій, що стосуються культурно-плюралістичної природи американського суспільства й побудови міжетнічних відносин у таких умовах.

Домінуючою теорією, яка була розроблена вченими початку ХХ століття, є теорія «*асиміляції*». Інша популярна теорія – це теорія



«культурного плюралізму», згідно з якою культурні й етнічні групи, що існують у суспільстві, мають право зберігати свою автономність і специфічні риси. Коротко охарактеризуємо ці дві теорії.

*Асиміляція* – це процес, при якому відбувається повна або часткова адаптація, інтеграція в домінуючу культуру. Можливі кілька варіантів розвитку відносин між культурами:

- 1) зникають культурні відмінності, що роз'єднують групи;
- 2) специфічні риси окремих груп стають частиною домінуючої культури;
- 3) одночасно відбуваються обидва процеси.

На думку вчених, асиміляція проходить сім основних стадій, коли нова культурна група: міняє свої культурні моделі й орієнтації на ті, які існують у домінуючій групі; установлює розгалужений алгоритм відносин з домінуючою групою; повністю зливається з домінуючою групою; втрачає почуття приналежності до своєї автономної групи; перестає відчувати дискримінацію; не зазнає упередженого до себе ставлення; не втручається у спірні питання, які стосуються конфліктів цінностей і влади домінуючої групи [12, с. 173].

Отже, першою стадією асиміляції вважається «акультурація», на якій групою, що пригнічується, приймаються культурні орієнтації домінуючої групи. Цю стадію проходили члени різних етнічних груп, які іммігрували в США в ХХ столітті.

Спроби цих груп зберегти свою автономність і індивідуальність не були успішними, тому що більшість дітей потрапляли в шкільне середовище, ставали членами нового співтовариства і при тривалому контакті з домінуючою культурою втрачали самотні характеристики своєї власної. Швидкість і успіх акультурації залежать від низки факторів. Наприклад, якщо має місце процес ізоляції іншої культури (як у випадку з резерваціями корінних жителів Північної Америки), то акультурація буде дуже повільною.

Наступна стадія – структурна асиміляція – виникає в тому випадку,

коли між двома групами існують відносини на рівні соціальних структур: наприклад, членство в тих самих соціальних співтовариствах. Однак структурна асиміляція буває обмеженою для багатьох груп, за винятком іммігрантів з Північної й Західної Європи (білих і протестантів).

Якщо процес асиміляції успішний, він веде до зникнення автономної групи, втрати її індивідуальності. У сучасних умовах ступінь асиміляції може «дозуватися» самим індивідом, тобто можливістю самому вирішувати, наскільки він прагне бути схожим (в манері одягатися, розмовляти, поводитися) на членів домінуючої групи. Кілька десятиріч тому у багатьох груп не було такого вибору. Якщо вони хотіли розділити з іншими американцями спосіб життя, іменованій «американською мрією», вони були змушені не користуватися рідною мовою, пристосовуватися до загальноприйнятих моделей поведінки. Але навіть такі дії не гарантували повноцінного входження в домінуючу групу, особливо на рівні структурної асиміляції.

Одна з популярних теорій, що існують у рамках ідеї асиміляції, – це *теорія «плавильного казана»*. Вона з'явилася на початку ХХ століття й визначила появу й розвиток нової теорії унікальної американської культури, внесок у яку вносять усі народи, що проживають на території США. Однак, процесу «плавлення» перешкоджали різні націоналістичні й расистські рухи. Наприклад, до 1967 року афроамериканцям, латиноамериканцям і корінним жителям Америки було заборонено вступати в змішані шлюби, тобто їх не розглядали як повноцінних членів суспільства й рівноправних учасників процесу розвитку країни.

У процесі асиміляції існують дві полярні позиції:

- а) деякі групи прагнуть зберегти свою самобутність;
- б) для багатьох інших основною метою стає повна асиміляція.

Прикладом першої позиції може служити той факт, що багато культурних груп (афроамериканці, корінні американці), незважаючи на активну участь у розвитку північноамериканської цивілізації, не втратили,

свої індивідуальності й навіть вносили серйозні трансформації в макрокультуру.

На жаль, теорія асиміляції не може відображати повною мірою сучасний стан американського суспільства, але в той же час, ця теорія має вплив на політику США в економічній, соціальній і освітній сферах.

Іншою теорією міжкультурної взаємодії є теорія *«культурного плюралізму»*. Відмовляючись, або не допускаючи асиміляції, національні меншини створюють власні етнічні спільноти «community» і анклави. У цьому випадку, міжкультурні контакти виникають тільки на так званому «вторинному рівні» – при взаємодії на робочому місці, з політичними й суспільними інститутами. Прикладами анклавів, що функціонують за зазначеними правилами, є Маленька Італія, Чайна Таун, Гарлем.

Подібні співтовариства дозволяють двом або більше індивідуальним автономним етнічним групам існувати окремо, практично без якої-небудь асиміляції.

Як свідчать результати дослідження Р. Пратта, існують три критерії «присутності» культурного плюралізму в житті суспільства:

1) Культурне різноманіття (різноманітність політичних, расових, етнічних, релігійних, економічних або вікових груп) обов'язково має місце в суспільстві.

2) Оптимальне співіснування різних груп, яке уможливило одержання рівних політичних, економічних, соціальних і освітніх умов.

3) Побудова суспільних відносин на базі вищевказаних умов для створення життєздатної системи соціальної організації [24, с. 141].

Однак більшість дослідників американського суспільства вважають, що із цих трьох критеріїв вірогідно присутній лише один: широке культурне різноманіття. Досить спірним є питання про одержання рівних життєвих можливостей, тому що, як і раніше, хоч, можливо, не в такій мірі, у житті суспільства присутня нерівність, приміром, значна різниця доходів у чоловіків і жінок, білих і афроамериканців. Нерівність простежується й у

галузі освіти, тому що багато освітніх програм залишаються недоступними для представників різних груп меншин.

Домінуюча група зазвичай не прагне розділити свою владу й матеріальні блага з іншими групами добровільно. Низка американських учених (Р. Донато, Р. Валенсія, М. Менчик та ін.) вважають, що домінуюча група навмисно дотримується позиції «розділяй і пануй», щоб інші культурні й етнічні групи все-таки залишалися на певній відстані хоч основною метою сучасного суспільства повинна бути інтеграція різних груп у це суспільство, сприяння встановленню рівних відносин між групами [25]. При цьому інші вчені (С. Стіч, Г. Шуман, Р. Соломон і ін.) переконані, що, незважаючи на процес інтеграції, кожний індивід у суспільстві повинен мати можливість зберігати зв'язки зі своєю культурною або етнічною групою. Ми також дотримуємося думки, що ідеальним варіантом є об'єднання цих двох позицій: в інтегрованому суспільстві його членам не потрібно відмовлятися від своєї індивідуальної культурної й етнічної приналежності.

Чимало дискусій триває з питань визначення таких термінів як *нації*, *національність*, *народ*, *етнос*. Багато дослідників дотримуються широко розповсюдженого погляду, що нації – це державне, загальногромадянське поняття, що позначає історично стійку спільність людей, яка склалася на основі загальної мови, території проживання, економічних умов, психологічного типу й культури.

В етнопсихології мова часто йде про *національний характер*, вивчення якого розпочалося ще в 30-ті роки ХХ століття завдяки дослідженням Р.Бенедикт [ 26]

Основна ідея етнопсихології полягала в тому, що кожній культурі притаманний специфічний тип особистості, в якому виділялася якась домінуюча модель поведінки особистості, яка визначає психологічні риси.

У наукових працях зустрічається поняття «*психологія нації*», ключовими елементами якої, на думку Ф.Боас, А.Кардинер, М.Мід, є різні етнокультурні особливості. Американський учений Ф. Боас підкреслював, що

вивчати поведінку, традиції й культуру людей без знання їх психології неможливо. Він наполягав також на необхідності дослідження «психологічних змін» і «психологічної динаміки» культури. У полікультурній освіті відома теза Ф. Боаса: «Ми повинні зрозуміти процес розвитку індивідуальних культур, перш ніж зможемо спробувати встановити закони розвитку культури всього людства» [27, с.50-51].

Етнокультурні особливості розглядаються вченими як *динамічні компоненти* психології нації. Ці особливості характеризують своєрідність перебігу психічних процесів і станів, специфіку взаємодії, взаємин і спілкування представників конкретних етнічних спільнот [28, с. 53-54]. У полікультурній освіті акцентується особлива увага до динамічних компонентів психології нації для створення оптимальних умов навчання й атмосфери комфорту в багатонаціональних освітніх закладах.

Аналіз наукової літератури дає можливість визначити структуру динамічних компонентів, у яку входять мотиваційно-фонові, інтелектуально-пізнавальні, емоційно-вольові і комунікативно-поведінкові етнопсихологічні особливості.

Мотиваційно-фонові етнопсихологічні особливості – це характеристики, що визначають своєрідність спонукальних сил у житті й діяльності представників конкретної етнічної спільноти, вказують на те, що становить специфіку їх мотивації і поведінки.

Наприклад, порівняльні дослідження цінності праці в японській і американській культурах показали, що для більшості японців праця є головною справою життя, у той час як респонденти в США розглядають свою роботу тільки як одну з багатьох важливих цінностей життя. Крім того, мотивацією поведінки й діяльності представників певних етнічних спільнот можуть виступати національні почуття й настрої, що сягають глибоким коріннями в історичне минуле. У цьому випадку мотиваційно-фонові особливості проявляються й функціонують досить активно [29, с..19-45].

Інтелектуально-пізнавальні етнопсихологічні особливості виражають

своєрідність сприйняття й мислення представників конкретної етнічної спільності. Вчені (Л. Леві-Брюль, А.Кардинер та ін.) відзначають, що людям, які належать до різних етносів, властивий специфічний тип мислення. Той факт, що логіка первісних людей відрізняється від мислення сучасної людини, свідчить, на його думку, про тривалість еволюції національної психіки.

Інтелектуально-пізнавальні особливості етносу дають можливість його членам по-особливому сприймати навколишню дійсність, оцінювати її, будувати й коректувати плани діяльності, реалізовувати способи досягнення її результатів.

Емоційно-вольові етнопсихологічні особливості відображають своєрідність функціонування в конкретного етносу чітко виражених емоційних і вольових якостей, від яких багато в чому залежить результативність діяльності. Вони охоплюють сферу прояву динамічних характеристик емоцій і волі представників того або іншого етносу.

Емоційно-вольові особливості характеризуються в різних народів не стільки наявністю або відсутністю якихось особливих емоційно-вольових рис, скільки: специфікою їх співвідношення в національному характері; динамікою перебігу і проявів почуттів та волі; своєрідністю національної установки на емоційну і вольову активність [30, с. 109].

Комунікативно-поведінкові етнопсихологічні особливості характеризують способи спілкування й взаємин представників різних етнічних груп. Вони знаходять свій прояв у поглядах і зовнішніх формах поведінки, у специфічних прийомах сприймання та обміну інформацією і т.д.

Наприклад, ученими (Г. Гібсон, М.Парк, Р. Хохон та ін.) виявлені значні відмінності в американському й східному (китайському, японському) стилях спілкування [31, с.91-98].

У контексті нашого дослідження важливими є поняття «*етнос*», «*етнічна група*». «*Етнос* – це спільнота людей, яка історично склалася на конкретній території ) [32, с.55; 33]. Термін «*етнічна група*» прямо

пов'язаний з поняттям «нації», тому що за визначенням західних учених, етнічна ідентифікація людини ґрунтується на її національному походженні. У будь-якій етнічній групі є велика кількість різних культурних груп, тому кожну людину необхідно розглядати в конкретному випадку такою, якою вона є в дійсності, або прагне бути, не вдаючись до усталених стереотипів, критеріїв і оцінок.

Унікальні, індивідуальні риси етносу найчастіше простежуються в сімейних, дружніх, сусідських взаєминах, тобто існує певне коло людей, з якими індивід відчуває себе комфортно, ці люди «допускаються» у родину, вони розуміють значення конкретної поведінки, беруть участь в однакових життєвих ритуалах (наприклад: весілля, виховання дітей, похорони і т.д.).

У цьому випадку можна говорити про так звані *групові цілісності*, спільноти, які дають можливість підсилювати етнічну ідентичність членів цієї групи, а також забезпечують оптимізацію статусу групи в суспільстві. Характер етнічної групи може в значній мірі мінятися у зв'язку із проживанням на певній території. Так, у США іммігранти «останньої хвилі» сильно відрізняються від іммігрантів з тієї ж самої етнічної групи, які переїхали в Сполучені Штати 20 чи 30 років тому. Етнічні спільноти в умовах багатонаціональної держави постійно зазнають демографічних змін, а також змін на політичному, економічному й освітньому рівнях.

Індивідові не обов'язково жити в одному співтоваристві з іншими членами своєї етнічної групи, щоб почувати й усвідомлювати свою до неї приналежність. Етнічні зв'язки часто зберігаються навіть у випадку імміграції. Процес вибору етнічної ідентифікації може бути добровільним і свідомим (індивід сам вибирає ту або іншу ідентичність), а може бути заснованим на низці зовнішніх чинників (наприклад, фізичних даних: колір шкіри, розріз очей, форма носа тощо). Прикладом добровільного й свідомого процесу ідентифікації може служити той факт, що багато американських громадян, які вже давно втратили статус іммігрантів, продовжують зараховувати себе до конкретних етнічних груп, тобто в цьому випадку, мова

йде про вільний вибір кожного індивіда, а не про примусове зарахування до певної групи. Х. Ганс розглядає вільний вибір як «символічну етнічність», яка характеризується «ностальгічною відданістю своїй вихідній культурі, любов'ю й гордістю до своїх культурних традицій» [34, с.429].

Групова ідентичність дуже часто зміцнюється внаслідок різних політичних й економічних бар'єрів, які встановлює домінуюча в суспільстві більшість. Тісні взаємини на основі етнічності спостерігаються в тих групах, які мають почуття солідарності, де члени ведуть аналогічний спосіб життя, мають загальні економічні й соціальні інтереси, де є високий ступінь міжособистісних контактів, установлених у процесі спільного проживання й роботи [35, с. 89].

Етнічні групи гостро реагують на існуючі в суспільстві несправедливість і нерівність стосовно них, утверджуючись у думці, що обмеження їх прав і свобод відбувається саме через етнічну приналежність.

В американській літературі, поряд з поняттям «етнічна група», вживається термін «расова група». Багато дослідників при цьому задаються питанням: чи можуть вони розглядатися як синоніми? Щоб відповісти на це питання необхідно розглянути поняття «расова група» або «раса».

Поняття «раса» у науковий обіг ввели антропологи для класифікації людей, щоб легше було описувати зовнішні фізичні риси (головна роль при цьому відводилася кольору шкіри) і на цій основі ділити людей на категорії. До поняття «раса» за всіх часів ставилися неоднозначно. На сьогоднішній день американський психолог А. Вульфолк називає до 300 рас. У США в офіційних документах, які заповнюються працівниками при прийомі на роботу в державні установи, зазначено 5 рас (біла, чорна, азіатська, індійська, іспаномовна), і залишається графа «інша», підкреслюючи тим самим, що людина може сама визначити свою расу [18].

Расові групи містять у собі безліч етнічних, але ті, у свою чергу, представлені членами однієї або більш расових груп – така думка деяких американських учених.



Упродовж всієї історії США поняття «расова ідентифікація» використовувалося як більшістю населення, так і політичними діячами для класифікації груп людей на нижчі і вищі верстви населення. Деякі теоретики (Дж. Берреман, Дж. Огбу й ін.) вважають, що термін «раса» використовувався в США як еквівалент поняттю «каста». Так, на думку Дж. Берремана, «обидва поняття – це обурливий поділ людей за принизливими ознаками, щоб виправдати нерівний розподіл влади, привілеїв, свобод, засобів, життєвих шансів у суспільстві» [36, с. 37]. Через те, що інститути влади в США в минулому організовані європейцями (вихідцями із Західної Європи), багато членів цієї групи і нині вважають, що їх расова й етнічна група є вищою, перевершує інші. Усвідомлення переваги однієї раси над іншою приводить до дискримінації, гноблення однієї раси іншою, що зумовило виникнення й поширення теорій «расової неповноцінності».

Термін «расова ідентифікація» міцно ввійшов у систему міжособистісних і суспільних відносин серед громадян Америки, де розрізняють: білих американців, корінних американців, американців азіатського походження, чорних американці, латиноамериканців та ін.

Головною проблемою цієї ідентифікації є відсутність точних знань про людей, які віднесли себе до різних груп, адже біла більшість включає різні етнічні групи, а іспаномовна представляє чотири основні етнічні групи (мексиканці, пуерториканці, іспанці й кубинці). До того ж, до даної категорії можна віднести й вихідців із Центральної й Південної Америки.

У сучасних умовах расу неможливо розглядати тільки як базис для біологічної або генетичної класифікації. Це так само й соціально-історичне поняття, яке перебуває в прямій залежності від сприйняття суспільством найбільш важливих расових відмінностей. Відмінності між расовими групами стають основою для приниження, дискримінації й нерівності [37, с. 73].

Наприклад, афроамериканці відрізняються кольором шкіри (від темного до дуже темного). Але не колір шкіри визначає їх етнічну

ідентифікацію. Вони – єдина етнічна група, тому що мають загальну історію, мову, культуру, економічне життя, які формувалися протягом чотирьох століть проживання на території США, але раса (їх приналежність до чорної раси) залишається центральною позицією їх ідентифікації й дана позиція часто стає базовою для дискримінаційних дій [38, с. 317]. Однак, той факт, що людину вважають афроамериканцем не є достовірним показником її власного ставлення до своєї приналежності, тому що деякі вважають себе чорними, інші – американцями нігерійського походження, або мають тісний зв'язок з конкретними прадавніми племенами, що проживають на території Африки.

В американському суспільстві зазвичай расові й етнічні групи, відмінні від білої, мають так званій «статус меншостей» .

На жаль, незважаючи на спроби суспільних діячів оптимізувати відносини між різними групами, що існують у суспільстві, саме представники «меншості» продовжують бути жертвами дискримінації, упереджень, расизму, сексизму і негативних стереотипів, які є крайніми формами вже згаданого в нашій роботі *етноцентризму*. Зупинимося на цьому питанні більш докладно.

Традиційно *расизм* визначається як свідомо або несвідомо віра в те, що члени інших, відмінних від власної раси, є споконвічно нижчими. Нерідко расизм проявляється в різних сферах державної політики, найчастіше, в галузі міграційної політики.

З 50-х років ХХ століття термін «расизм» використовується для опису упереджень і дискримінації проти людей з різним кольором шкіри. На сьогоднішній день більшість білих громадян США не вірять більше в те, що афроамериканці – генетично нижчевартісні, але вони вірять в іншу ідеологію — ідеологію «вільної волі». Така ідеологія полягає в тезі: «Кожний може змінитися, здатний на звершення, якщо постарается» [35, с. 15]. Проте тут не враховуються соціально-економічні умови життя етнічних, культурних меншостей, будь-які невдачі членів цих груп ставляться в залежність від їх

етнічної (культурної) приналежності. Таким чином, виводиться ще одна теза даної ідеології «Якби «вони» були рівні «нам» (білим, європейцям), вони досягали б у суспільстві такого ж успіху».

Окремою формою расизму називають *сексизм* – расистське ставлення, засноване на статевій приналежності. Незважаючи на існуючі закони, які гарантують рівні права жінок і чоловіків у суспільстві, безліч стереотипів у цій сфері суспільного життя приводять до дискримінації [39, с.11].

Поряд з расизмом, формою етноцентризму є *стереотип*. Це закріплені у свідомості індивіда узагальнення про якусь людину, чи групу людей, професію, географічне місце, але узагальнення можуть бути правильними і хибними. Кількість стереотипів надзвичайно велика. Стереотип небезпечний тим, що він найчастіше виключає альтернативні погляди і веде до упереджень, фізичного й психологічного насильства.

Дуже часто в багатьох людей формується стереотип культурної, етнічної або расової групи на прикладі тільки одного її представника, з яким довелось спілкуватися (можливо, навіть дуже короткий час), у результаті чого робляться неправильні висновки стосовно всієї групи. Одиничний досвід може привести до формування *упередження* — негативного ставлення до людини з іншої групи або цілої категорії людей [40, с. 5].

Психологічна енциклопедія дає таке визначення поняттю «упередження»: установка особистості, яка негативно впливає на адекватне сприймання іншої людини, її дій, одержаної інформації тощо [41, с. 371]. Упередження має характер стереотипу, його важко змінити навіть під впливом переконливих доказів. Може виникати внаслідок здійснення поспішних і необґрунтованих висновків або некритичного сприйняття особистістю стандартизованих суджень, що існують в певній соціальній групі. Як відзначає українська дослідниця В.Москаленко, «стереотипізація – це побудова образу на основі вже існуючого, стійкого уявлення про членів певної групи, наприклад, гендерної, етнічної» [42, с.139]. Вона слушно зауважує, що стереотипізація може мати два різні наслідки. З одного боку,

вона спрощує процес побудови образу іншої людини, скорочує необхідний на це час. З іншого – у включенні цього механізму може відбутися зрушення в бік якої-небудь оцінки і це може створити упередженість, або, навпаки, переоцінку реальних властивостей і можливостей об'єкта сприйняття.

Намагаючись розкрити джерела й механізми формування подібних уявлень, західні науковці звертають пильну увагу на розвиток дитячого спілкування й шкільної освіти, коли закладаються основи сприйняття людиною зовнішнього світу, оточуючих людей і культур. Висловлюється негативна оцінка багатьох шкільних підручників, що не відображають реального становища у власній країні, її історії й місця у світі, а також спотворюють уяву про інші народи, їх культурну спадщину, традиції. Так закладається основа для культурної ізоляції, гальмується розвиток міжкультурної компетентності дитини і її здатності в майбутньому взаємодіяти й спілкуватися із представниками інших культур, пізнавати нові культурні обрії.

Поширеною формою етноцентризму є *дискримінація* - «поведінкова стратегія, що позбавляє членів певної групи їх прав, можливостей і привілеїв» [41, с. 5].

Дискримінація виникає на двох рівнях: індивідуальному й інституційному. Як правило, *індивідуальний рівень дискримінації* визначається упередженнями. Людина може дискримінувати члена «іншої» групи, щонайменше, із двох причин: при наявності сильного, стійкого почуття ворожості й нетерпимості відносно конкретної групи і її представників; внаслідок суспільного тиску, хоч багато людей не мають ніяких особистих упереджень.

Основою *інституційної (або узаконеної) дискримінації* є суспільні взаємини, які склалися між різними групами на протязі історичного розвитку [19, с.17-18].

Прийнято вважати, що сьогодні інституційної дискримінації майже не існує, тому що сучасні закони вимагають повної рівноправності для всіх

членів суспільства. Однак, у суспільстві мають місце різні негативні явища, які не дають підстав для повного заперечення інституційної дискримінації, наприклад, більшість представників так званих етнічних меншин не мають відповідної освіти, яка дає можливість займати добре оплачувані посади, мати стабільне економічне становище, в багатьох випадках така освіта є для них просто недоступною [43-46].

У контексті полікультурної освіти не можна не згадати про таке поняття як *толерантність*, зокрема, в контексті нашого дослідження – це етнокультурна (етнічна) толерантність [47, с.172-174].

У найбільш загальному значенні толерантність розглядається як прагнення народів не допускати злочинів проти людяності. Толерантність ототожнюється з терпимістю, яка визначається як «моральна якість, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Виражається в прагненні досягти взаємного розуміння й узгодження різнорідних інтересів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення й переконання. Є формою поваги до інших людей, визнання за ним права на власні переконання» [48, с. 351].

Етнокультурна толерантність має світоглядний характер. В 1995 році ООН прийняла «Декларацію принципів терпимості» – міжнародний документ, у якому проголошуються принципи людського єднання у світі. Як зазначено в цьому документі, толерантність означає повагу, прийняття й правильне розуміння всього різноманіття культур, а також форм людської індивідуальності [49, с. 7-10]. Можна стверджувати, що толерантність належить до понять, без розгляду яких неможливо глибоко зрозуміти сутність полікультурної освіти, тому що воно базується на визнанні природності етнічного плюралізму у всіх сферах його прояву. Однак толерантність не зводиться до простого визнання кількісного плюралізму етнічних і культурних спільнот, вона не тотожна відсутності оцінок, індиферентності моральної спрямованості світоглядних орієнтації, як на суспільному, так і на індивідуальному рівнях, не означає поблажливості,

примирення з аморальними поглядами. Вона не виключає визнання необхідності взаємної критики, аргументації на користь тієї або іншої концепції, наукових дискусій, не передбачає обов'язкової відмови від власних переконань.

Етнокультурна (етнічна) толерантність викликана до життя потребою будь-якого поліетнічного суспільства погоджувати альтернативні етнічні форми життєдіяльності й поведінки, долаючи при цьому негативні особливості етноцентричного бачення світу, етнічні стереотипи. Етнічна толерантність є принципово важливим регулятором міжетнічної взаємодії, має відношення до діалогу культур, є його основою [50].

Рівень етнічної толерантності в суспільстві залежить від багатьох факторів, серед яких слід назвати поширення наукових знань про детермінацію етнічних процесів у сьогоdnішньому світі, на основі чого складається відповідне бачення етнічної реальності і її оцінка з погляду моральності. Етнічний світогляд індивіда міняється й розвивається в ході його етнічної соціалізації, значну роль у якій відіграє полікультурна освіта. Так, Б. Баллівант, один з аналітиків полікультурної освіти, стверджує, що найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості є саме освіта. Воно починається з навчання людей тому, у чому полягають їхні загальні права й свободи. Це допомагає забезпечити реалізацію прав людини, зміцнити прагнення до захисту прав інших, тому освіта повинна сприяти формуванню в молоді навичок незалежного, критичного судження, заснованого на моральних цінностях [51, с.9].

Культивування етнокультурної толерантності, як світоглядного морального принципу міжетнічної освіти, спрямоване на істотне звуження деструктивних етнічних відносин і досягнення максимально можливої етнічної взаємоповаги, погодженості етнічних соціокультурних практик. Усе це має важливе значення для виживання людства в полікультурному просторі і шляхів подальшого його вдосконалення.

Отже, в результаті аналізу категоріального поля дослідження, можна запропонувати визначення полікультурної освіти як освіти, яка передбачає оволодіння знаннями про національну культуру і культуру інших народів, базується на ідеях визнання соціальної свободи, рівності, толерантності, поваги до людської гідності, незалежно від раси, релігії, статі, фізичних і розумових здібностей.

## **1.2. Першоджерела полікультурної освіти в педагогічній спадщині видатних зарубіжних учених минулого**

Актуальність проблеми полікультурної освіти спонукує сучасних педагогів звертатися до наукової спадщини відомих філософів, психологів, педагогів світу з метою творчого використовувати здобутків історії, культурології, антропології, етнопсихології.

Слід підкреслити, що питання міжетнічних відносин перебувають у сфері уваги різних наук: філософії, політології, історії, соціології, психології, педагогіки, права. У широкому змісті вони розглядаються як взаємодія народів у межах політики, культури, освіти.

Істотне значення в процесі аналізу актуальних питань полікультурної освіти здобувають *філософські концепції «діалогу культур»*(В.Біблер [52], М.Бахтін [53; 54] ). «Чужа культура тільки в очах іншої культури розкриває себе повніше й глибше (але не у всій повноті, тому що прийдуть й інші культури, які побачать і зрозуміють ще більше). Один зміст розкриває свої глибини, зустрівшись з іншим, чужим змістом: між ними починається ніби діалог, який долає замкнутість і односторонність цих змістів, цих культур» [54, с. 335], - писав М.Бахтін.

При переході на рівень філософського осмислення діалог наповнюється іншим змістом, долаючи мовну основу, будучи не тільки фундаментом усіх міжетнічних відносин, але й способом створення власної ідентичності у відносинах усередині соціуму, способом ствердження власного існування.

Доказом цього положення служать слова німецького філософа І.Г. Фіхте про те, що «людина приходить до самосвідомості за допомогою інших людей» [55, с.1111].

Як відомо, взаємодія між культурами розглядається у філософії як невід'ємна частина культурно-історичного процесу. Уперше аналіз особливостей міжкультурної комунікації з'являється в працях філософів епохи Освіти. Цей період характеризується прогресивним прагненням як філософів, так і педагогів рішуче переглянути концепції людини і світу, забезпечити національну демократичну освіту. Серед наукових здобутків видатних діячів епохи Освіти слід виділити *концепцію міжкультурної комунікації Ж.-Ж. Руссо*, який наголошував на необхідності взаємодії народів, але застерігав від нівелювання культур, втрати унікальності кожної культури [56].

Особливе місце у створенні фундаменту міжетнічної освіти посідає також філософська спадщина німецького вченого *І.Г. Гердера*, який надавав велике значення культурі в процесі розвитку народів, наполягав на важливості вивчення інших культур, обміні здобутками [57].

Неможливо залишити без уваги у філософському обґрунтуванні ідеї полікультурної освіти спадщину класика німецької філософії *І. Канта*. У його працях знаходимо прагнення навчити людину вільно мислити, вільно жити, спілкуватися з представниками інших культур і за допомогою мистецтва й науки підвищувати рівень культури [58]. Світогляд Канта, безперечно, мав великий вплив на становлення сучасної цивілізації.

Нарешті, західна філософія ХХ століття внесла у філософію полікультурної освіти нові ідеї про взаємозумовленість національної ідентичності, національного характеру, національної культури й національного утвору.

Враховуючи тему нашого дослідження і обмежений обсяг дисертації, більш детально розглянемо тільки ідеї полікультурної освіти, обґрунтовані в працях видатних зарубіжних педагогів минулих часів.



Ідеї полікультурної освіти можна знайти в педагогічній спадщині багатьох відомих учених минулого. Особливе місце серед них належить чеському мислителю, педагогові-гуманістові, суспільному діячеві Яну Амосу **Коменському** (1592-1670). Як відзначає вітчизняна дослідниця О.Гуренко, найдавнішим педагогічним першоджерелом полікультурної освіти була програма «Панпедія», розроблена Я.А.Коменським у XVII столітті.

Гострі соціальні протиріччя епохи Відродження спонукали Коменського до міркування про можливі шляхи усунення суспільних пороків шляхом організованого виховання й освіти. Аналіз спадщини видатного вченого показує, що однією із провідних ідей його суспільно-політичних поглядів був протест проти війни як засобу вирішення протиріч між окремими групами людей, прагнення покласти кінець усім розбратам і війнам між людьми різних віросповідань. Однак Коменський не обмежувався бажанням зупинити релігійні й національні чвари. Він мріяв досягти гармонійного співробітництва всіх людей на основі взаєморозуміння й співдружності незалежно від їхньої національної приналежності й віросповідання: «Господь...подарував синам людським землю, цей будинок, де єдиною родиною живемо ми всі... Так чому ж ми не перебуваємо на землі воєдино...» [59, с.328-329]. За його глибоким переконанням, людство повинне представляти єдину гармонійну родину, у якій усі люди й усі народи будуть жити як рівноправні, без насильства й воєн, відповідно до єдиних загальнолюдських ідеалів, де органічно будуть поєднуватися братерство, дружба й вільний розвиток особистості.

У фундаментальній праці «Загальна Рада про виправлення справ людських» Коменський обґрунтував ідею створення загальноєвропейського будинку, побудованого на принципах взаємної довіри й всебічного співробітництва народів. «Загальна рада» глибоко розкриває прогресивно-демократичний характер розв'язку Коменським філософських, суспільно-політичних і педагогічних проблем. У цьому видатному доробку вчений

висловлює думку, що виправлення суспільства повинне виявитися «у всьому» і торкнутися «усіх». На його думку, суспільний організм повністю уражений хворобою й марно очікувати його поліпшення шляхом виправлення тільки якоїсь однієї з його частин. Благополуччя роду людського повинне стати вищою загальною метою й прагненням широких суспільних кіл.

На думку Коменського, добро як моральна категорія повинне представляти для народів значну цінність, очевидно, є ще люди, які щиро вірять у можливість поліпшення життя за допомогою чесноти. Основним шляхом удосконалення життя він уважав об'єднання всіх народів в універсальний союз, заснований на добрій волі, повазі до традицій і духовних цінностей, до культури кожної нації, терпимості до різних релігій і національних звичаїв різних народів. Педагог був глибоко переконаний у можливості такого об'єднання. Як світ загалом представляє єдність і цілісність, так і світ суспільних відносин, на його думку, міг би стати єдиним моральним «універсамом». Люди є громадянами того самого світу і ніщо не заважає їм сформувати широке об'єднання на основі людської солідарності, загальних знань, досягнень культури. [ 59,с. 304-305].

Мислитель був глибоко переконаний у принциповій єдності людського роду, незважаючи на його роз'єднаність. Братами він називав усіх тих, хто волав до імені Христа, а також увесь людський рід, що живе на землі. Він вважав, що всі люди, у якій би частині землі вони не жили, мають одну природу, здатність мислити, відчувати страждання. Таким чином, виражаючи думку про те, що всі люди – брати, Коменський проголошував принцип терпимості, міжнаціонального гуманізму як методологічний принцип універсальної полікультурної освіти. У дусі свого часу він проявляв глибоку повагу до релігійного світогляду, вважав релігію тією силою, яка веде суспільство до згоди, миру, усунення соціальних протиріч, до об'єднання всіх націй на основі християнської релігії. Він розглядав християнську релігію в той же час і як джерело універсальної освіти, засіб прилучення

підростаючого покоління до загальнолюдських цінностей. Для подолання релігійної нетерпимості він пропонував організувати універсальну федерацію релігійних установ.

Свої погляди щодо вдосконалення суспільних відносин Коменський виклав у семи частинах «Загальної ради», позначених їх грецькими термінами: «панегерсія» (загальне пробудження); «панавгія» (загальна освіта); «пантаксія» або «пансофія» (класифікація всіх знань, загальне впорядкування розуму); «панпедія» (розкриття основних принципів культури, загальне духовне виховання); «панглотія» (одна універсальна мова, загальна культура мови); «панортосія» (навчання способу вдосконалення культури, релігії й політики, загальне перетворення); «панутесія» (заклик, спрямований до всіх щодо виконання намічених планів). «Загальну раду» Коменський призначав для людства в цілому, і, зокрема, для європейських учених, правителів держав, політиків і богословів [59, с. 309].

Умовою загального вдосконалення й реалізації універсальної освіти Коменський уважав виправлення й досягнення в трьох сферах: в освіті (включаючи науку), релігії й політиці. Ці три сфери необхідно розбудовувати й удосконалювати, щоб на їхній основі можливо було зміцнити вище благополуччя людства.

Коменський пропонував створити інтернаціональні об'єднання для забезпечення міжнародного співробітництва в зазначених трьох галузях і проведення народами спільних заходів з метою досягнення високих загальнолюдських ідеалів, забезпечення універсальної полікультурної освіти. Коли ці об'єднання будуть міцно закріплені, відбудеться зближення всіх частин світу, стане можливим прилучення до досягнень світової культури всіх людей. У цьому зацікавлені всі люди Землі. За Коменським, це є шлях до нового мирного і щасливого життя всього людства. Однак він добре розумів, що на шляху до реалізації його ідеї існують численні перешкоди. Для здійснення панування гармонії в культурі взагалі й у людських відносинах зокрема, вчений пропонував наполегливо шукати шляхи до об'єднання. Крім

того, важливо здійснювати універсальну загальну освіту. Розбудовуючи свій план об'єднання націй в інтересах загального благополуччя, педагог намічав низку засобів, що гарантують, з його погляду, спокійну і плідну роботу об'єднання. У числі таких засобів – підготовка молоді до життя в умовах культурного різноманіття. Він наполягав на тому, щоб кожна зацікавлена нація, до якої б раси або віросповідання вона не належала, могла здійснювати первинну національну освіту підростаючого покоління й на фундаменті цієї освіти прилучати його до світової культури.

Значну частину «Загальної ради» педагог присвятив розгляду філософських проблем виховання й освіти. У створеній ним цілісній педагогічній концепції виховання підростаючого покоління розглядається як передумова подальшого прогресу людства. У школі дитина опановує певними знаннями, освоює систему культурних цінностей, здобуває досвід соціальних відносин. За допомогою освіти передаються найбільш значимі досягнення в галузі науки, літератури й мистецтва, способи спілкування й діяльності, моральні цінності й моделі поведінки. У такому розумінні освіта є важливою складовою частиною й одночасно ефективним засобом прилучення молоді до соціокультурного досвіду людства, вона стає універсальною, полікультурною. В «Загальній Раді» Коменський проголосив ідею такого виховання, яке приведе людство до миру без воєн, соціальної справедливості й процвітання.

Таким чином, за Коменським, перетворення суспільного буття, шлях до виправлення справ людських, до розумної перебудови суспільства на принципах взаєморозуміння і взаємного співробітництва лежить через загальну універсальну освіту й виховання: «Немає на землі ніякого більш діючого шляху для виправлення людської зіпсованості, як правильне виховання»[60, с.254].

В «Панпедії», одній із частин «Загальної ради», великий мислитель розкриває виховання в широкому значенні як шлях перетворення людства на гуманно-демократичній основі. У його педагогічній концепції проголошені

такі основні ідеї полікультурної освіти як загальна освіта народу; демократична школа, яка готує підростаюче покоління до праці, життя в суспільстві; наближення знань до потреб суспільства; моральне виховання на основах гуманізму. Коменський був переконаний, що у всіх народів Землі повинні бути рівні можливості для організації освіти й виховання молоді. Освіта й наука мають служити всім людям, незалежно від їх станової й расової приналежності. Міжнародне об'єднання «Всесвітній сенат» повинне надавати допомогу відсталим і бідним народам в організації повноцінного виховання й освіти. Він вважав, що « для повноти людяності повинні бути розвинені не окремі, багато з людей, всі і кожний..., щоб зрештою весь рід людський прийшов до культури незалежно від віку, стану й народностей» [59,с.383-384].

З метою духовного об'єднання всіх націй чеський гуманіст пропонував створити об'єднання вчених усіх країн «Суспільство світла», обов'язком якого був би порятунок людства. Така «школа шкіл або універсальна дидактична колегія» стала б центром, у якому здійснюються всі наукові відкриття й винаходи і поширюються у всіх країнах на благо всього людства.

У «Великій дидактиці» Коменський виклав теорію загальної універсальної освіти, у якій питання навчання розглядаються в контексті загальнолюдських проблем виховання. Розквіт людської особистості завжди був заповітною мрією видатного чеського педагога. Він надавав величезного значення вихованню й освіті, які формують людей, здатних служити всьому людству. Розповсюджена в середні століття й в епоху Відродження ідея людини як центру світобудови (мікрокосму) у Коменського одержала нову інтерпретацію – людина Нового часу як вільний від станової й професійної обмеженості індивід, покликаний самостійно вибирати свій життєвий шлях за допомогою універсального знання, яке йому забезпечує універсальне навчання.

Фундаментальною ідеєю педагогіки Коменського є пан-софізм, тобто узагальнення всіх добутих у ході розвитку цивілізацій знань і повідомлення

їх всім людям, прилучення їх до досягнень світової культури через школу, де навчання здійснюється рідною мовою. Він особливо підкреслював важливість оволодіння накопиченою людством культурою [59,с.48]. Пан-софізм Коменського є самостійною філософською системою, в основі якої лежить ідея можливості об'єднання, синтезування всіх знань у єдине ціле, створення своєрідної енциклопедії науки, у якій буде відображена мудрість, накопичена людством у всіх сферах знання, у поєднанні з християнською вірою. У цій системі віддзеркалена ідея універсальної освіти. Реалізуючи цю ідею на практиці, великий педагог прагнув до узагальнення й виявленню закономірностей розвитку культури як ядра сучасної освіти й до поширення її в доступній формі всім людям Землі.

Д.Лордкіпанідзе писав, що ідею пан-софізму Коменський висловлював не у вузьконаціональному, а в загальнолюдському, полікультурному плані [61, с.51). Він призначав її для всього людського роду, для всіх людей, незалежно від їхньої національної приналежності. і був переконаний, що природа однаково нагороджує всіх здатністю вчитися всьому: «Здатністю до культури наділені не тільки всі народи, але й кожне окреме плем'я в силу скрізь однакової природи всіх людей: внутрішній духовний склад усіх людей так само однаковий, як їх зовнішня фізична будова...[59, с.387-388].

Саме пан-софізм є основою змісту полікультурної освіти в материнській школі, у загальноосвітній початковій і середній школі, в університеті (академії). Таку освіту пропонувався Коменський на противагу схоластичній релігійній освіті середньовіччя.

Вона включає основи науки, загальнолюдської культури, досягнення цивілізації, у тому числі релігійне навчання. Сутність і складові частини цієї освіти можна розглядати як полікультурну освіту: вона представляє собою сукупність накопичених людством наукових знань про природу й суспільство, мистецтво мислити й уміння застосовувати знання в житті.

Проведений аналіз робіт Коменського дає можливість вважати, що полікультурна освіта втілюється в життя вже в «материнській школі», тобто

в дошкільному вихованні. У книзі «Материнська школа» він розкрив зміст і методи розумового, релігійно-морального, трудового, фізичного й естетичного виховання, яке готує дітей до 6-ти років до систематичного шкільного навчання. Внеском Коменського в розробку системи дошкільного виховання, на наш погляд, є те, що він уперше обґрунтував необхідність загальнолюдської освіти й виховання в материнській школі з позицій реалізації ідеї полікультурної освіти відповідно до принципів природовідповідного виховання.

Безперечно, ідеї полікультурної освіти в педагогічній системі Коменського відображають дух природовідповідності виховання: воно повинне відповідати природним задаткам дитини і враховувати її соціальну сутність, а це значить – втілювати в собі універсальність досягнень цивілізації, необхідність прилучення підрастаючого покоління до скарбів культури. Як стверджує відомий учений, педагог Ш.Амонашвілі, «джерело найбільшої гуманності педагогічного вчення Яна Амоса Коменського в ідеї природовідповідності, яку геній відкрив нам у якості універсального закону Світобудови» [62, с.226]. У цьому полягає гуманістична спрямованість ідеї Коменського про універсальний характер освіти й виховання.

Ідеї пан-софізму детермінують зміст полікультурної освіти в школі рідної мови. Ця школа є школою загального початкового навчання. Вона закладає в учнів загальноосвітній фундамент, основи людської культури, що, на думку Коменського, важливо не тільки для тих, хто має намір далі продовжувати навчання, але й для тих, хто буде займатися землеробством, ремеслом [63, с.365].

Згідно поглядів Коменського, зміст освіти в початковій школі (школі рідної мови) забезпечує реалізацію наступних завдань: формування полікультурно-орієнтованої особистості; розвиток сприйняття, мислення, мови й уяви; формування цілісної картини світу; вироблення особистісних духовно-моральних якостей; прилучення до соціального досвіду в умовах полікультурного соціуму.

Слід підкреслити, що чільне місце в початковій школі Коменський відводив релігійному вихованню і, зокрема, вихованню релігійної терпимості. На його думку, при вихованні релігійної толерантності слід акцентувати увагу на загальнолюдських цінностях, укладених в різних релігіях: віру в духовне начало, необхідність дотримання певних правил поведінки в побуті, житті, суспільстві й природі, тлумачення явищ природи, сенсу життя, співвідношення матеріального й духовного. В «Світі почуттєвих речей у картинках» представлені відомості про чотири релігії: християнство, язичество, іудейство, мусульманство, що свідчить про релігійну терпимість Коменського, прагнення до енциклопедичності представлених знань і їх полікультурний характер.

Значним внеском в розвиток полікультурної освіти, на нашу думку, можна вважати ідеї Коменського щодо вивчення мов. Проблема вивчення рідної й іноземних мов посідає чільне місце в педагогічній концепції вченого. Він вважав рідну мову «воротами», які повинні відкрити шлях до засвоєння народом мудрості й до її використання в житті: «Знання латинської мови, яка колись відкривала шлях до науки, доступно тільки деяким; прагнення ж до мудрості обще всьому людському роду. Через латинську мову входять бажаючі... через рідні мови... повинні входити всі народжені людьми. Тому нехай будуть відкриті врата, ведучі до мудрості» [60, с.527].

Початкова школа, на думку Коменського, повинна опікуватися національною мовою, що зв'язує воєдино всіх представників народу. Він підкреслював, що в школі рідної мови кожний повинен навчитися того, без чого не можна обійтися в житті: уміти швидко читати рідною мовою, знати граматику рідної мови; познайомитися з писемними пам'ятками свого народу, з біблією, а також з поглядами оточуючих людей. Таким чином, Коменський усвідомлював важливість етнічної самоідентифікації особистості і вважав, що школа повинна створювати умови для введення учня в рідну культуру через рідну мову.

Рідній мові він відводив першочергове значення в етнокультурному



розвитку й універсальній освіті особистості. Навчання в початковій школі рідною мовою забезпечує збереження й передачу етнокультурної інформації від покоління до покоління, реалізуючи тим самим культурну наступність.

Зауважимо, що ці ідеї видатного педагога надзвичайно актуальні в сьогоденній Україні, де проблеми мови, зокрема навчання рідною мовою національних меншин, продовжують залишатися дискусійними.

Великий педагог вважав, що на початку повинна вивчатися рідна мова, потім та, яка вживається замість рідної мови, і мова сусідів. У підручнику «Світ у картинках» педагог реалізував метод навчання на рідній і латинській мові. Він підкреслював, що вивчення «Світу в картинках» у національних школах рідною мовою буде надалі сприяти вивченню латинської мови як засобу прилучення до загальнолюдської культури: «... учні однаково легко можуть пройти те, що відноситься до зовнішнього світу, за допомогою книг рідною мовою... Після цього вони тим легше вивчать латинську мову»[63, с.364). Саме тому наступним щаблем освіти після школи рідної мови Коменський розглядає школу латинської мови.

Завданням освіти в латинській школі Коменський, виходячи з реалій того часу, вважав оволодіння чотирма мовами: рідною, латинською досконало, грецькою і єврейською - наскільки це потрібно для глибокого оволодіння культурою: « Необхідними мовами є: для приватного життя – мова рідна; для зносин із сусідніми народами – мова останніх... А для читання книг наукового змісту, як це має місце в учених людей взагалі, необхідною мовою є латинь, для філософів і лікарів – грецька і арабська мови, для богословів – грецька і єврейська... немає необхідності володіти грецькою і єврейською мовами з такою досконалістю, як рідною мовою, тому що немає людей, з якими доводилося б на них говорити; досить вивчити ці мови тільки для читання й розуміння книг» [60, с.397-398).

Як відомо, латинська мова майже до кінця XVIII в. був мовою вчених і освічених людей. Знання латинської мови було необхідною умовою оволодіння універсальною освітою. Для деяких новоєвропейських народів,

як, наприклад, італійці, французи, іспанці, латинська мова була тільки прадавньою формою, з якої розвилися національні мови цих народів. Історично цим народам належить першість у розвитку й поширенні наукової освіти в Західній Європі. Тому народи, мова яких була далекою від латинської мови, такі, як німці, слов'янські народи, сприймали вченість і освіченість латинською мовою від народів, що добре розуміли цю мову, підсвідомо наслідували їх. Таким чином, у Західній Європі латинська мова служила мовою викладання в середній і вищій школах, на цій мові писалися наукові твори. Латинська мова служила засобом міжнародного спілкування не тільки для вчених, але й для дипломатів, у торгівлі й інших випадках міжнародного спілкування. Тому, розробляючи зміст освіти в середній школі на основі ідей пан-софізму, Коменський приділив особливу увагу оволодінню латинською мовою. Тим самим він підкреслював необхідність вивчення культурної спадщини минулого, тобто оволодіння загальнолюдиною культурою як діалог сучасної й минулої культур.

У зміст освіти в середній школі Коменський включав також глибоке й всебічне знання історії свого й інших народів. Він довів, що вивчення історії сприяє усвідомленню учнями загальних універсальних законів, а також принципів розвитку й співіснування народів, показує позитивні й негативні приклади міжнаціональної і міжконфесійної взаємодії, дає можливість оцінити роль свого народу в конкретних історичних подіях і процесах планетарного масштабу. Вивчення історії інших народів дає можливість уникнути небажаного «замикання» на історії свого народу, тому що це може привести до неприйняття інших культур і, насамперед, інших релігій і мов. Наслідком цього може стати формування в підростаючого покоління неприязного ставлення до носіїв інших культур. Оволодіння знаннями з історії дозволяє сприймати діалог культур різних епох, зв'язувати історичний досвід із сучасністю [60, с.64- 66].

Ключовою фігурою педагогічної системи Коменського є вчитель. Реалізація ідей полікультурної освіти актуалізує необхідність підготовки

вчителя як посередника між культурами різних народів, організатора міжкультурної комунікації. Аналіз педагогічної спадщини великого гуманіста показав, що він приділяв значну увагу ролі вчителів в реалізації змісту освіти як складової частини формування гармонійно розвиненої особистості. Він вважав, що для полікультурної освіти необхідні універсальні вчителі, які зуміли б навчати всіх дітей усьому, що сприяє вдосконаленню людської природи [59, с. 403-404].

Коменський вважав, що універсальна освіта повинна включати наступні взаємозалежні компоненти: вивчення рідної мови, культурної спадщини свого народу як умови самоідентифікації дитини як представника тієї або іншої національної культури; вивчення мов і культур сусідніх народів як засіб діалогу з етнокультурним оточенням; оволодіння універсальною культурною мовою свого часу (латинською, грецькою, єврейською) як засобом залучення особистості в цивілізаційні процеси, що ґрунтуються на національних і загальнолюдських цінностях. Він показав, що в системі універсальної освіти провідна роль належить мовам – носіям культури. Мова як найбільше досягнення людства є найважливішим засобом формування ціннісних орієнтацій і світогляду. Саме в мові найбільш повно виражається динаміка розвитку відносин між представниками різних народів. Універсальна освіта передбачає, насамперед, оволодіння рідною мовою. Знання мов інших народів забезпечує інший напрямок змісту освіти – прилучення учнів до мов і культур інших народів. Володіння мовою міжнаціонального спілкування розширює освітні, наукові й культурні перспективи особистості, прилучає до культурних, наукових і технічних світових досягнень.

У змісті освіти школи знаходить своє відображення ідея універсальної полікультурної освіти. Ця ідея відповідає вимогам до сучасної освіти, яка повинна готувати підростаюче покоління до життя в полікультурному середовищі за допомогою відображення в навчальному матеріалі гуманістичних ідей; прилучення учнів до світової культури; формування

вмінь і навичок міжкультурного спілкування і співробітництва.

Отже, Я.А.Коменський одним з перших педагогів висунув і обґрунтував ідеї підготовки молоді до життя в умовах культурного різноманіття. У педагогічній системі великого чеського мислителя полікультурна освіта означає передачу накопичених цивілізацією знань, культурних цінностей і життєвого досвіду новим поколінням. Така освіта розглядалася ним як важливий фактор прогресу суспільства, розвитку гуманних відносин у ньому на основі християнської релігії. Завдяки полікультурній освіті молодь входить у світ науки й культури, освоює різні форми життєдіяльності, долучається до національних традицій, вчиться поважати інші народи і їх культури.

Ідеї полікультурної освіти можна знайти також в працях І. Г. **Песталоцці** (1746-1827) – швейцарського педагога - гуманіста, одного з найбільших відомих представників світової демократичної педагогіки другої половини XVIII - початку XIX століття. Вся теоретична й практична діяльність великого педагога була спрямована на те, щоб привернути увагу прогресивної громадськості до справи виховання й освіти широких народних мас. Теоретичні педагогічні ідеї Песталоцці невіддільні від його практичної діяльності.

Прогресивні педагогічні погляди Песталоцці сформувалися під впливом демократичного руху 60-х рр. XVIII століття і були нерозривно пов'язані із суспільно-політичними подіями його епохи. Соціально-економічні й політичні події у Швейцарії другої половини XVIII століття - початку XIX століття характеризуються переходом від феодалізму до капіталізму. Основними характеристиками даного періоду є: крах феодального ладу, утвердження капіталістичної форми правління, прискорена індустріалізація.

Характерною рисою того часу була криза сформованих середньовіччям соціальних інститутів, у тому числі й виховних, втрата загальновизнаних авторитетів і зміна ціннісних пріоритетів у суспільнім житті. Песталоцці писав: «Наше століття відрізняється зіпсованістю виховання... Більшість

людей втратила потребу в більш високих поглядах на життя. Вони перестали вважати за необхідне через виховання дійсно підвести людину до виконання тих моральних і громадянських завдань, для яких вона призначена» [64, с. 83; 298].

Існуючі в його час суспільні відносини педагог-демократ вважав несправедливими, що не відповідали людській гідності. У душі педагогічних поглядів Русо Песталоцці трактував освіту і виховання як основний засіб формування особистості і перетворення суспільства: «Без освіти, яка надає людям... силу й закладену в ній істину очікувати на якусь високу культуру народу навіть у віддаленому майбутньому є химерою» [64, с.97-98].

На відміну від Русо, Песталоцці стверджував, що людина більше формується в результаті впливу суспільства, а не природи. Він визнавав важливу роль сімейного виховання у формуванні особистості, проте слушно підкреслював, що особистий досвід сімейного виховання вузький, обмежений, відбувається в межах однієї або декількох родин. Для успіху в справі виховання необхідно всебічне оволодіння народним педагогічним досвідом. Тому виховання повинне бути суспільним, народним. Необхідність суспільного виховання він обґрунтовував також роллю людини в суспільстві. У соціально - педагогічному романі «Лінгард і Гертруда» словами одного з героїв Песталоцці висловлював думку, що люди за своєю природою, якщо «надані самі собі» і виростають в первісних умовах, можуть стати неосвіченими, схильними до насильства, жадібними, підступними. «Тому суспільство, щоб людина мала для нього деяку цінність, повинно зробити з неї щось зовсім інше, ніж вона є за своєю природою...» [65, с. 604-605].

Дуже важливою є думка вченого про те, що «людина породжена для суспільства», і неможливо звести все в людині до індивідуального, заперечуючи взаємозв'язок і взаємовплив між людьми. Для педагога було очевидно, що основа духовної досконалості багато в чому залежить від самої людини, але людина формується, «не у відособленості від людства, а як член соціального цілого». Дослідник П. Соколов відзначав, що метою виховання

людини для швейцарського педагога стала «не просто розвинена «індивідуальність», особистість, але моральна особистість, яка відчуває й повинна відчувати єднання з усім людством» [66, с.407].

Інший науковець П.Наторп зауважує, що центром педагогіки Песталоці стала ідея, що «не суспільство взагалі виховує, але тільки таке суспільство, яке тісно й впритул підходить до кожного окремого його члена... тільки воно може виявити свою силу на кожному окремо, а також і в ньому будити сили» [67, с.55].

Для досягнення успіху в перетворенні суспільства, на думку Песталоці, необхідне об'єднання всіх людей. Він писав: « Не можна бути людиною й не вважати виховання роду людського метою зусиль самого цього роду, а, отже, не стояти за всяке об'єднання, яке повинне бути визнане воістину корисним для такого виховання. До того ж таке об'єднання зробилося настійною потребою нашої епохи...» [64, с. 124].

Аналіз навколишнього життя дав можливість Песталоці дійти висновку: організація, зміст і методи виховання функціонуючої народної школи перешкоджають розвитку природних сил дітей, прирікають їх на вбогість і виродження, оскільки не забезпечують їм належної підготовки, адекватної соціально-економічним умовам.

Прагнучи подолати розкриті ним корінні недоліки тогочасної освіти, педагог закликав до того, щоб народна школа спрямувала свою діяльність на природовідповідний розвиток розумових, моральних і фізичних сил дитини, що робить особистість повноцінним членом людського співтовариства; озброювала її життєво необхідними знаннями й відповідними трудовими вміннями, необхідними для існування в суспільстві.

Освіта, згідно поглядів Песталоці, повинна бути доступною для всіх без винятку, незважаючи на стать, соціальний стан, національність. Вона покликана сприяти розвитку в кожній дитині її можливостей і здатностей. Дане положення відповідає логіці полікультурної освіти, яка передбачає створення рівноцінних умов для одержання освіти учнями, які представляють

різні етнічні й соціальні групи, прилучення їх до загальнолюдських духовних цінностей. Мету освіти педагог визначив як оволодіння знаннями про природу, культуру суспільства й трудові процеси. Відстоюючи в становій державі загальнолюдські цілі й завдання освіти, Песталоцці таким чином стверджував важливість всебічного розвитку особистості кожної дитини. При цьому педагог підкреслював, що метою навчання й виховання є не просто гармонійно розвинений індивід, а трудівник – культурний член людського співтовариства.

Песталоцці створив цілісну педагогічну концепцію, у якій виховання підростаючого покоління розглядалося як передумова подальшого прогресу людства.

Початкову школу Песталоцці розглядав як соціокультурний інститут суспільства, спрямований на підготовку учнів до продуктивної трудової діяльності в різноманітних умовах. Він вважав, що елементарна освіта повинна прилучати дітей до національної й загальнолюдської культури. Освоєння культури в межах елементарної освіти сприяє усвідомленню того, що рідна культура є однією з форм різноманіття світової культури, частиною досягнень цілісного взаємозалежного світу. Складовою частиною оволодіння загальнолюдською культурою, на думку вченого, є засвоєння знань про працю й уміння з'єднувати ці знання із продуктивною працею. Ідея всебічного розвитку особистості лежить в основі розробленої ним теорії елементарної освіти. У межах початкової школи вирішуються завдання формування базової культури й виховання особистості в дусі загальнолюдської моралі. Народна школа, на думку Песталоцці, повинна сприяти розвитку задатків до трудової діяльності, закладених у людській природі. Беручи участь у праці по самообслуговуванню, у суспільно корисній роботі, діти відчувають потребу осмислити навколишню дійсність, зрозуміти перетворюючу силу праці й переконатися в тому, що знання про навколишній світ допомагають більш успішно і продуктивно трудитися. Пізнаючи життя через трудову діяльність, підростає покоління емпірично

осягає науку, розбудовує пізнавальні сили й здатності, виробляє особисті світоглядні переконання, вчиться адекватно сприймати явища соціальної дійсності, входити в систему загальноприйнятих відносин.

Песталоцці підкреслював, що професійна освіта повинна будуватися на фундаменті загальнолюдської культури. Він критикував сучасну йому вузьку професійну підготовку дітей трудящих, яка зводилася до формування в них однобічних трудових умінь. Педагог висунув вимогу про особливу «елементарну освіту для індустрії», яка повинна здійснюватися на міцній основі розумового, морального й фізичного виховання. На його думку, «справжня освіта для індустрії» повинна ґрунтуватися на сучасних наукових знаннях, що є досягненням загальнолюдської культури. Ізольоване навчання окремим розрізненим умінням приносить шкоду [65, с.86].

Для розширення обсягу знань учнів він рекомендував використовувати навколишнє оточення, відомості з географії, природознавства, вправи в складних формальних визначеннях предметів, явищ. Так, при вивченні географії Песталоцці пропонував спочатку знайомити учнів з даною місцевістю (селом, містом), потім надати відомості про країну, земну кулю, весь світ, після цього переходити до карти. Вивчення історії рекомендував починати із сучасності й поступово віддалятися вглиб століть. Методика первинного навчання, розроблена Песталоцці, ґрунтується на поступовому переході від частини до цілого, від вироблення елементарних уявлень про культуру до систематизації культурологічних знань, що дає можливість створювати перед учнями цілісну картину світу.

Розвиваючи ідею про нерозривний зв'язок людини і суспільства, педагог у багатьох своїх творах («Лінгард і Гертруда», «Вечірня година пустельника», «Лебединою пісня»), підкреслював роль соціокультурного середовища у формуванні особистості. До соціокультурного, суспільного середовища Песталоцці відносив, насамперед, родину, під виховним впливом якої закладаються основи суспільної поведінки особистості. За межами родини на формування людини впливає держава з усіма її інститутами, а



також приналежність до того або іншого стану.

Дійсно, соціокультурне середовище є безпосереднім оточенням людини, що повсякденно впливає на її свідомість і поведінку. Соціокультурне середовище є значимою умовою в процесі соціалізації зростаючої особистості, тому що фіксує певні характеристики того мікросередовища, в умовах якої формується особистість. Особистість формується в конкретному соціокультурному середовищі, отже, національні, культурні особливості як умову соціалізації особистості не можна ігнорувати.

Ідеї Песталоцці про провідну роль соціокультурного фактору в становленні особистості є, на наш погляд, важливими передумовами для розуміння сутності полікультурної освіти. Педагог пропонував урахувати в навчально-виховному процесі соціальне й культурне оточення, визначив значимість соціокультурного середовища у формуванні світогляду підростаючого покоління, його відносини до інших людей, у підготовці до праці. При цьому він відзначав, що сама особистість відіграє активну роль у процесі свого формування. Цінною є думка педагога про те, що «людину формують обставини, але й людина формує обставини. Людина має в собі силу змінювати їх по своїй волі. Роблячи це, вона сама бере участь у формуванні себе й урахуванні впливу обставин, що діють на неї» [68, с. 189].

Співзвучні з ідеями полікультурної освіти є обґрунтовані Песталоцці положення про мову. Центральне місце в його теорії змісту освіти в початковій школі посідає рідна мова. Обґрунтовуючи вимоги до вивчення рідної мови, він глибоко розкрив її соціальне, культурне й загальне педагогічне значення. Рідна мова – основа оволодіння національною культурою, розвитку самосвідомості особистості, формування інтелекту, емоційної сфери, творчого потенціалу. Розвиток усної мови має передувати навчанню читання, оскільки мова «... є відтворенням усіх вражень, які природа у всім її обсязі зробила на рід людський... Мова дає дитині в коротку мить те, що людина одержала від природи за тисячоліття»[64, с. 149-150]. Він

був переконаний, що, вивчаючи мову, діти засвоюють історичний досвід і культурні цінності народу, а потім і загальнолюдські основи культури. Рідна мова створює найбільш сприятливі умови пізнання джерел свого народу, його традицій, звичаїв, культури, виховання глибокої поваги й любові до рідного народу. Отже, вивчення рідної мови спрямоване не тільки на підвищення рівня мовного розвитку, але й на освоєння культурного надбання народу й усього людства, на формування наукового світогляду особистості.

Моральне виховання посідає чільне місце в концепції полікультурної освіти Песталоцці. Очевидно, що значну роль у полікультурній освіті відіграють саме моральні цінності, тому що у взаємодії людей у межах культурного різноманіття суспільства моральні цінності служать своєрідним фундаментом в обґрунтуванні, оцінці поведінки індивідів. У полікультурній освіті, як дійсно моральна, розцінюється поведінка особистості, яка узгоджується з поведінкою інших людей, враховує їх право на існування, поважає їх гідність. Одним із компонентів змісту полікультурної освіти є норми відносин, тобто ставлення до себе, інших людей, навколишнього світу. Людина самостійно формує ставлення до культурних цінностей і їх носіїв залежно від наявних у неї психологічних і моральних установок, а також реального соціокультурного досвіду. Тому важливо, щоб у змісті полікультурної освіти отримали відображення гуманістичних цінностей, що дають можливість підростаючим поколінням бути толерантними, милосердними в ситуації контакту з іншими культурами і їх представниками.

У своїх працях Песталоцці переконливо довів, що у формуванні повноцінної особистості вирішальне значення має моральне виховання на основі загальнолюдських культурних цінностей. Із цих позицій він оцінював перспективи морального виховання дитини. Він вважав, що оволодіння моральною культурою служить запорукою гуманістичних способів розв'язання конфліктів і протиріч у суспільстві, підкреслював важливу роль морального виховання у формуванні «дійсної людяності» [64, с.63].

Розглядаючи освіту як сферу життєдіяльності дітей, педагог-демократ

вважав, що вона вводить учнів у систему міжособистісних відносин, які сприяють формуванню моральних якостей особистості й послідовному закріпленню цих якостей у праці. При цьому, будучи джерелом знань про цілісність світу, єдність, рівність людей, необхідність взаємодії, взаємної підтримки, освіта сприяє усвідомленому вибору учнями моральних цінностей.

Песталоцці наполягав на тому, щоб система морального виховання була побудована на основі розвитку активності самої дитини. Важливу роль у процесі формування моральної культури дитини відіграє моральне самопізнання, тому що воно становить ядро морального вибору кожної людини. Самопізнання необхідне, тому що воно пов'язане із завданнями поліпшення взаємин з оточуючими людьми, удосконаленням самої людини, розвитком у неї почуття морального обов'язку, діяти згідно з гуманістичною мораллю. Установка на провідну роль морального виховання в здійсненні загальної мети виховання - «формування дійсної людяності» - виражає гуманістичну, полікультурну спрямованість педагогічних ідей Песталоцці.

Видатний учений обґрунтував першоджерела гуманних почуттів людини. Першоелементом моральності є природно зумовлене почуття довіри, любові дитини до матері, яка оберігає й опікується про неї. Він писав: «Отже, я запитую себе: як я доходжу до любові до людей, довіри до них, подяки їм? Як у мене з'являються почуття, на яких, по суті, ґрунтуються любов, довіра до людей, а також здатності, завдяки яким розвивається людська слухняність? І я знаходжу, що вони головним чином виходять із відносин між маленькою дитиною і її матір'ю» [64, с.206].

За допомогою «мистецтва виховання» Песталоцці пропонував все більше розширювати коло, у яке входять об'єкти дієвої любові, викликаючи до життя дрімаючі зародки моральних почуттів. Основу всього наступного морального розвитку дитини, на думку педагога, необхідно закладати в родині.

Любов дитини до матері поступово поширюється й на інших людей -

на батька, сестер і братів, потім – на вчителя й шкільних товаришів, в результаті чого на певному етапі свого розвитку дитина починає відчувати любов до свого народу, потім до всього людства. Так у неї розвивається зародок любові до людей, зародок братньої любові. Він піднімається від почуттєвої віри й фізичної любові до любові людської, до людської довіри, а від них до почуття християнської любові.

Значний вклад у розвиток полікультурної освіти вніс Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег (1790-1866) – видатний німецький педагог-демократ, прогресивний суспільний діяч першої половини XIX століття. Окремі його ідеї цілком співзвучні з сучасними концепціями полікультурної освіти. Він послідовно боровся з реакційними ідеями в сфері культури й освіти, з догматизмом і рутиною в навчанні, виступав на захист гуманізму й рівноправності людей і намагався озброїти народних учителів передовими знаннями й педагогічною майстерністю. Дістервег – продовжувач демократичних ідей педагогічної теорії Песталоцці і популяризатор його ідей серед німецького вчительства. Педагогічні погляди Дістервега були для свого часу, безсумнівно, передовими й суттєво вплинули на розвиток національної школи й педагогічної думки XIX ст.

Вивчення сучасних джерел із проблем полікультурної освіти засвідчує, що одним з методологічних принципів полікультурної освіти є принцип культуровідповідності. Він дає можливість розглядати освіту як найважливіший компонент культури й основний канал її трансляції в становленні особистості споживачів, носіїв і творців культури.

Саме цей принцип був глибоко розроблений Дістервегом. У результаті історіографічного аналізу проблеми виникнення й розвитку принципу культуровідповідності виявлено, що педагогічна теорія Дістервега з'явилася як логічне продовження пошуку природовідповідних основ виховання в педагогічному навчанні І.Ф. Гербарта. Культурологічними підставами теорії Дістервега виступили етична ідея пошуку загальних основ моральності, загальнолюдських цінностей та ідея оамотійного процесу пізнання істини.

Дістервег вважав, що, з одного боку, людина може розглядатися як істота, що перебуває поза певним простором і певним часом. Подібний спосіб розгляду, відзначав педагог, годиться для встановлення найбільш загальних основ усякого людського виховання, які мають вічне значення для всіх країн і на всі часи. З іншого боку, дитина повинна розглядатися як істота, що перебуває в певному просторі, що живе на якій-небудь частині земної кулі й належить до якого-небудь певного часу. У зв'язку із цим він вважав за необхідне враховувати існуючі в даному суспільстві звичаї, традиції, спосіб життя. «Німецьке дитя, – писав учений, – могло й повинно було по-різному виховуватися в XVIII і XVI століттях, по іншому його слід виховувати в XIX столітті. Вимоги часу в Китаї, Пенсільванії, Португалії, Англії, Франції й Німеччині в цей момент теж зовсім різні» [69, с.230].

Педагог підкреслював, що країни й регіони відрізняються комплексом чинників: географічним положенням, історичними долями, національним складом населення, його культурними традиціями, природними умовами і пов'язаним з ними характером господарської діяльності. Ці відмінності повинні знаходити своє відображення в змісті загальної освіти. Він писав: «Якби, наприклад, надумали виховувати сучасні азіатські народи на зразок новоевропейських, не беручи до уваги ні історії, пережитої кожним з них окремо, ні релігії, ні державного устрою, ні інших обставин, то результати, безперечно, не були б вдалимими» [69, с.107-108].

Дістервег відзначав, що кожний народ перебуває на певному щаблі розвитку культури, яка повинна розглядатися як спадщина, залишена предками, як результат їх історичного побуту й усіх чинників, що впливали на них. Будь-який стан культури є основою, базисом, на якому розвивається наступний стан. Стан культури даного народу в певний час утворює те середовище, у якому перебуває кожна окрема людина, породжена за даних обставин. Тому щабель культури, на якому суспільство перебуває, висуває вимогу, щоб людина діяла згідно з нею. Саме тому кожна людина – продукт свого часу.

Метою навчання й виховання не може бути формування універсальної людини. Людина живе в атмосфері культури, користується цінностями, досягненнями тієї або іншої культури, розділяє з усіма іншими членами даної культурної спільноти їх уяви, погляди про світ і людину. Отже, немає людини «поза культурою». Дістервег вказував, що « під впливом інших умов людина зробилася б іншою, але за даних обставин вона стане тим, чим може стати залежно від свого оточення або всього стану культури в цей момент» [69. с.229]. За Дістервегом, кожна людина повинна відповідати духу культури свого часу.

Отже, принцип культуровідповідності вимагає врахування у вихованні умов місця й часу, де розвивається людина, рівня сучасної культури, у тому числі національної. Але, як слушно відзначав Дістервег, цей принцип у той же час вимагає створення такого соціокультурного середовища розвитку особистості, у якому проявлялася б органічна єдність компонентів народної культури (мови, мистецтва, релігії, побуту і т.д.) і досягнень загальнолюдської, світової культури. У творі «Три замітки про педагогіку й прагнення вчителів» він відзначав: «Через те, що окрема людина з'являється на світ у певному місці й у певний час і має позаду певне минуле, відштовхуючись від якого вона повинна діяти в сьогодні й створювати майбутнє – правильний спосіб навчання й виховання має культурно-історичне завдання. У Німеччині, отже, він діє в німецько-національному дусі, якому підкоряє індивідуально-місцевий дух. Однак він завжди бере до уваги місцеві особливості й обставини» [69, с. 241]. Тим самим вчений показав, що становлення цілісної культурної ідентичності особистості не може бути досягнуте без освоєння нею культуровідповідного змісту освіти. Культуровідповідний підхід до побудови навчального процесу забезпечує необхідні умови для усвідомлення учнями себе як культурно-історичних суб'єктів, що є носіями й виразниками культурних цінностей.

У розвитку культури особливе значення Дістервег відводив наступності цього процесу, нагромадженні й збереженні існуючих

культурних традицій. Він справедливо вважав, що прогресивний розвиток культури неможливий поза процесами її збереження й трансляції від старших поколінь до молодших. Однак культурна наступність не здійснюється автоматично. Система освіти повинна всебічно сприяти прилученню кожного майбутнього члена суспільства до культури. При цьому тип культури, що існує в даному суспільстві, значно впливає на всю педагогічну систему. Система освіти в умовах конкретного типу культури забезпечує трансляцію соціокультурного досвіду. За допомогою освіти формується певний соціокультурний тип особистості.

Таким чином, Дістервег мав рацію, вважаючи загальну освіту істотним елементом культури і одним з найважливіших механізмів трансляції культурного надбання суспільства. Вважаємо, що ці ідеї вносять істотний вклад у концептуальне обґрунтування полікультурної освіти.

Як справедливо вважав видатний педагог, зміст освіти є відображення культури сучасної епохи, він повинне відповідати вимогам сучасного йому рівня культури. Він писав: «Справа всього нашого життя може бути зведена нанівець, виявитися зовсім безрезультатною, якщо наша діяльність не опирається на дійсність, не зважає на неї, ігнорує її, якщо ми розраховуємо на ідеальні умови, які насправді не існують» [69. с.229].

Будь-який педагогічний вплив на окремого індивіда і цілий народ повинен відповідати вимогам часу й зважати на рівень розвитку цієї окремої людини і той рівень культури, на якому перебуває весь народ.

У той же час до завдань загальнолюдської освіти вчений відносив освоєння культурної спадщини минулого як діалог культур. Він писав: «Існують два джерела, з яких людина черпає пізнання: ознайомлення з досвідом і думками інших людей, що жили раніше від нас, і власний розум – традиції і міркування. Людина повинна ознайомитися з висновками історії протягом тисячоріч і ці дані критично оцінити власним розумом. Тому вона вдумливо вникає в зміст наших священних книг, прислухається до висловлень мудреців прадавніх часів, щоб з'ясувати собі з повною

визначеністю ціль життя всього людства»[69, с. 67-68].

Культурне різноманіття людського суспільства Дістервег зв'язував із природною різноманітністю. Педагог писав: «Природа – це книга, за допомогою якої божество відкривається людині;... є тільки одна мова природи, під усіма широтами – одна-єдина. Але подібно людській мові й мова природи підрозділена на окремі види, мови, діалекти, які лунають тепер у різних областях земної кулі. На екваторі чується інша мова, ніж у полярних країнах і середній смузі; мова морів і островів відрізняється від мови гірських висот і долин; мова піщаних пустель – від мови родючих низин на берегах рік... Усі гори є висотами, усі долини низинами, але яка різноманітність!» [69, с.327]. Педагог відзначав, що природа є не тільки природним середовищем проживання, але й визначальним фактором життєдіяльності людей. Спосіб життя будь-якого народу органічно пов'язаний із природним світом рідного краю, обумовлюється навколишнім середовищем. Природа впливає на формування національного характеру людей, на їх світосприймання. Єдність природи й різноманіття форм її прояву впливає на соціум. Даний вплив проявляється в різноманітті, полікультурності людського суспільства. Він писав: «Окремі істоти відрізняються... нескінченною різноманітністю. Окремі люди становлять безліч; їхнім з'єднанням у суспільство досягається єдність. Людське органічне суспільство є, таким чином, з'єднанням різних різнорідних істот у певну єдність. Чого не має й не може дати один, мають і можуть дати інші. Один доповнює життя й діяльність іншого і навпаки. Загальну гармонію, отже, треба шукати не в одній людині, а у всьому людському роді. Нехай тільки «кожний буде досконалий сам по собі»» [69, с. 125]. Визнаючи різноманіття світу, Дістервег підкреслював його єдність і цілісність. У своїх працях педагог неодноразово підкреслював дуже слушну і надзвичайно актуальну для сьогоденних реалій думку про те, що добробут однієї нації не можна будувати на руїнах іншої. Війну він розглядав як зло, що наносить шкоду всьому людству й це зло при розумній політиці держав можна подолати. Єдино можливий шлях



урегулювання спірних питань учений бачив у мирних переговорах усіх націй на рівних началах і на умовах взаємного розуміння.

Педагог був переконаний, що через освіту можливе досягнення загальнолюдської гармонії. Першочергове значення в освіті Дістервег відводив загальнолюдському критерію. Виходячи із загальнолюдської, універсальної мети виховання, у народній школі, на думку вченого, необхідно вибирати відповідний зміст освіти й методи навчання, спрямовані на внутрішній розвиток учня, його підготовку до вільної й радісної діяльності в умовах культурного різноманіття, розвиток у ньому прагнення до самовдосконалення. Тільки за таких умов учень дійсно буде підготовлений до життя, що його очікує.

Другий критерій у визначенні змісту загальної освіти – національний. Дістервег відзначав, що кожна нація має свої особливості, обумовлені природою й історією, свій національний дух. Національна освіта, за Дістервегом, є загальною для всіх дітей однієї нації. Єдина національна школа покликана сприяти внутрішній єдності Німеччини й виховувати патріотів, яким близькі інтереси їх Батьківщини, але при цьому вона далека від шовінізму, національної ворожнечі і місцевої обмеженості. «Освіта молоді, що полягає в з'єднанні й злитті загальнолюдського з національним, одна й та ж для всієї молоді нації», - писав він [69, с. 172].

Дістервег присвятив багато часу і зусиль у своїй діяльності поширенню освіти, рівної для всіх класів суспільства. У створенні єдиної загальної народної школи Дістервег вбачав одну з вирішальних умов для здійснення об'єднання Німеччини й підготовки покоління, здатного сприяти новим суспільним відносинам, що розвиваються у країні.

Розвиток патріотизму німецького юнацтва Дістервег розглядав тільки на основі загальнолюдського виховання. Він відзначав: «Якщо в Пекіні виховують дійсних китайців, у Константинополі – дійсних мусульман, у Петербурзі – дійсних росіян, у Відні – дійсних австрійці, у Берліні – дійсних німців, у Парижі – дійсних французів ... не прагнучи при цьому ні до чого

вищого, то (у кращому випадку) вдається виховати істот, що володіють різноманітними гарними думками, ... але далеко ще не людей. Дійсні люди - це ті, які поєднують у собі загальнолюдські начала з національними й індивідуальними рисами» [69, с. 238].

Дістервег був глибоко переконаний у тому, що суспільна народна школа, яка є базисом освіти молоді, повинна поєднувати всіх дітей незалежно від станової приналежності й віросповідання. На думку вченого, поділ дітей у суспільній школі за станами, статі й віросповіданню батьків наражає на небезпеку загальну освіту, гуманність національної освіти, напрям думок дійсного християнина.

Дістервег вважав, що школа повинна виховувати людину-громадянина: «Уся діяльність школа є не що інше, як виховання учня для його покликання: як людського, так і громадянського, які нерозривно зв'язані між собою, становлячи єдине, неподільне ціле [69, с. 268]. У педагогічних працях Дістервега знайшла своє відображення ідея світового громадянства. Вона має великий полікультурний потенціал, який полягає в проголошенні єдності людства, розгляді всієї планети як загального будинку землян. Сучасні вітчизняні й закордонні теоретики полікультурної освіти вважають цю ідею однією з основних у концепції полікультурної освіти.

Таким чином, аналіз педагогічних робіт Дістервега свідчить, що метою освіти він вважав формування всебічно розвиненої особистості, яка належить до певного народу, і в той же час усвідомлює себе громадянином світу.

Дістервег розглядав християнство як джерело й засіб загальнолюдської освіти, оскільки воно визнає національні особливості, враховує особливості тієї країни, у якій сповідується. Він писав: «До загальної й рівної для всіх, що сповідують цю релігію, основи приєднуються місцеві особливості, і християнство утворює стільки ж різних форм, скільки на земній кулі існує націй і мов. Іспанець сповідує християнство трохи іншим способом, ніж ісландець, але, незважаючи на ці другорядні відмінності, вони почувають себе послідовниками однієї й тієї ж релігії, а відмінності між німецьким

протестантом і представником англійської церкви не заважають їм вважати себе членами єдиної євангелічної церкви» [69, с. 310]. Тим самим він визнавав різноманіття напрямків християнства при збереженні його єдиної основи. При цьому вважав за необхідне проявляти релігійну терпимість до інших конфесій – вищу справедливість стосовно релігійних переконань кожної людини, залишати за кожним право думати про невидимі речі згідно зі своїми переконаннями.

Видатний педагог виступав проти станових, вузьконаціональних і церковних шкіл і проголошував ідею універсальної загальної освіти для всіх людей незалежно від національної й релігійної приналежності, суспільного становища.

Для розуміння сутності концепції полікультурної освіти Дістервега становлять інтерес ідеї про співвідношення в змісті загальної середньої освіти світової й національної культури, взаємозв'язок загальнолюдського й національного компонентів в освіті. Загальнолюдська освіта, за Дістервегом, вимагає відбору відповідного навчального матеріалу для загальноосвітньої школи: він повинен бути джерелом формування особистості, здатної проявляти гуманність і терпимість стосовно іншої людини, націй або культури; особистості, що володіє вміннями жити в злагоді й мирі з представниками різних національностей. Це є однією з передумов гармонійного розвитку людини. Тому педагог включав навчальний матеріал, що розширює загальнокультурний світогляд учнів, орієнтує на застосування знань у практичній діяльності. Ці знання, що формують відповідні вміння і навички сприяють розкриттю гуманістичної сутності національної й загальнолюдської культури. При такому відборі навчального матеріалу освіта виступає, з одного боку, як засіб соціалізації й виховання особистості, а з іншого – як джерело й засіб розвитку соціального національно-культурного життя етносоціуму. Пріоритетним напрямком у змісті освіти є впровадження гуманістичних принципів при оволодінні різними галузями знань, без чого підростаюче покоління не зможе брати участь в інтеграційних

загальнолюдських процесах, що свідчить про доцільність упровадження компонента національної культури в зміст загальнолюдської освіти.

В «Керівництві для німецьких учителів» Дістервег закликав педагогів знайомити учнів з німецькою культурою, історією, літературою, мистецтвом, вказуючи на важливість культурної само ідентифікації. Водночас, Дістервег відзначав, що нація – не все людство, а тільки його частина. Справжнє національне виховання й освіта зв'язані не тільки з формуванням у особистості переконаності в самобутності свого народу, але із прилученням її до досягнень світової культури. Через культурну самоідентифікацію відкривається шлях до пізнання й розуміння представників інших народів. Тому завданням загальнолюдської освіти він вважав прилучення людини, наділеної індивідуальними й національними особливостями, до всього людства, інтеграцію особистості у світовий цивілізаційний простір.

Дістервег був глибоко переконаний, що національний егоїзм повинен зникнути, тому що нації не можуть будувати свого щастя на загибелі людства. У представників всіх націй «повинен бути вихований напрям думок, іменованій гуманністю; це – прагнення до шляхетних загальнолюдських цілей... Те, чого ви не бажаєте, щоб вам робили люди, не робіть і ви їм, а те, що ви б прагнули для себе, то робіть і стосовно інших!» [69, с.237].

Ідеї Дістервега про ненасильство як механізм подолання егоцентризму й гуманного ставлення до навколишніх дозволяють виховувати в учнів толерантне ставлення до людей, які відрізняються від них культурними цінностями, способом життя й стилем поведінки. Ці ідеї видатного педагога представляють концептуальну основу формування готовності до розуміння проблем і труднощів інших людей, розвитку вмінь конструктивної взаємодії з носіями різних культур, успішного розв'язку виникаючих конфліктів.

На думку Дістервега, історія розвитку кожного народу представляє взаємодію загальнолюдського й національного в духовному, матеріальному й морально-етичному плані. Національна школа як соціальний інститут буде

свою діяльність на основі цієї взаємодії.

У змісті загальнонародської освіти Дістервег, як і його попередники Коменський і Песталоцці, важливу роль надавав рідній мові. Його ідеї надзвичайно актуальні в сучасній Україні.

Мова – це жива історія народу, носій інформації про його розвиток. Мова лежить в основі культури, виражає її. Вона зберігає культурні цінності – у лексиці, граматиці, у прислів'ях, приказках, фольклорі, художній і науковій літературі, у формах письмової й усної мови. Мова є найважливішим механізмом формування, визначення, диференціації етносу. У ній відображається не тільки реальний світ, що оточує людину, умови її життя, але й суспільна самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світосприймання. Дістервег писав: «Мова – святиня кожного народу. Її торкнутися, на неї зазіхнути, нав'язувати чужу мову – значить: підточувати в корені життя народу. Народ живе в мові, у мові втілюється його дух»[70, с.292]. Як і Коменський, Дістервег вважав, що навчання рідній мові повинно передувати вивченню іноземних мов.

Дістервег пропонував включати в зміст освіти національно-регіональний компонент, орієнтований на задоволення потреби особистості в освоєнні своєрідності культури народу. Розкриваючи сутність ідеї національності у вихованні, він вважав за необхідне поставити перед підростаючим поколінням завдання – стати одним цілим з рідним народом; брати діяльну участь у боротьбі за єдність країни, її об'єднання.

До джерел формування національно-регіонального компонента змісту загальної освіти він відносив рідну мову, літературу, історію, духовну культуру народу, моральні норми й звичаї, традиції трудової діяльності, традиційне художнє прикладне мистецтво. Дістервег підкреслював, що любов до Батьківщини, почуття патріотизму не повинні бути споглядальними, а дієвими. Це дуже важлива думка, тому що можна багато говорити про любов до Батьківщини, але нічого корисного не робити.

Важливе значення Дістервег надавав сучасним науковим знанням. У зміст національно-регіонального компонента він включав відомості про географічні особливості, флору, фауну, уявлення про навколишню соціальну дійсність. Країни досить різноманітні з погляду природних умов. Ці відмінності, на думку вченого, повинні бути відображені в змісті освіти тих предметів, які безпосередньо пов'язані з вивченням природи: географія, природознавство.

Очевидно, національно-регіональний компонент змісту освіти можна розглядати як один з механізмів полікультурної освіти. Він забезпечує потреби й інтереси народу в галузі освіти й містить у собі ту частину змісту освіти, у якій відображена національна й регіональна своєрідність культури. Упровадження національно-регіонального компоненту в сучасних умовах дозволяє розширити коло завдань загальної освіти. Крім прилучення учнів до досягнень етнічної культури, національно-регіональний компонент виступає механізмом соціальної адаптації. Будучи складовою частиною загальної освіти, він вирішує завдання прилучення дитини до загальноцивілізаційних знань і цінностей одночасно із забезпеченням її національної самоідентифікації.

Ключовою фігурою освітнього процесу, усієї педагогічної системи Дістервега є вчитель як носій освіти. Від вчителя залежить дуже багато у формуванні особистості дитини. Тому вчений висував значні вимоги до підготовки вчителів, наголошуючи на тому, що наставників для дітей слід вибирати тільки серед представників їх національності; людей, високоморальних, чесних, розсудливих, освічених.

Одним з найважливіших завдань педагогічної освіти Дістервег вважав підготовку вчителів до роботи в національній школі. Він закликав учителів більше зважати на завдання саме національної освіти. У статті «Про самосвідомість учителя» педагог охарактеризував провідні риси особистості вчителя, серед яких чільне місце посідає етнопедагогічна культура. Вона є системоутворюючим елементом професійно-педагогічної культури вчителя,

необхідної для реалізації полікультурної освіти. Етнопедагогічна культура забезпечує можливість продуктивної педагогічної діяльності в полікультурних умовах, організацію взаємодії з учнями на діловому й особистісному рівнях.

Дістервег виділяв наступні риси педагогічної освіти для роботи в школі в умовах національного середовища: знання індивідуально-особистісних особливостей учнів, врахування національної психології учнів; здатність до самовизначення в культурі й уміння синтезувати загальнолюдські надбання національних культур; знання історії й культури свого народу; уміння використовувати аксіологічний потенціал національної культури; уміння налагоджувати взаємодію з родиною і враховувати її вплив.

Ці знання потрібні вчителю для того, щоб він міг вибирати в процесі викладання наочні приклади з навколишнього соціокультурного життя; сприяти розвитку культури; стати центром місцевої інтелігенції, центром її духовного життя, допомагати в створенні сільської бібліотеки, збирати у вечірні години навколо себе населення для читання й бесід, розбудовувати у своїй громаді любов до мистецтва і т.д. Він правомірно вважав, що активна діяльність народних учителів може зіграти величезну роль у підвищенні культурного рівня народу.

При цьому педагог висловлював дуже цікаві ідеї, актуальні сьогодні. Наприклад, він вважав, що вчитель не повинен належати до якої-небудь партії, займатися політичною або релігійною діяльністю. Праця вчителя зосереджена на педагогічному процесі. Участь учителя в політичній, соціальній і релігійній діяльності Дістервег допускав лише в тих межах, які сприяли розвитку цивілізації й культури. Це, однак, не означало, що вчитель повинен замкнутися, відсторонитися від сучасного суспільства, ізолювати себе від активного суспільно-політичного життя. Дуже слушною є думка видатного педагога про те, що вчитель не прямо, а опосередковано, через свою педагогічну діяльність впливає на політичну, соціальну й релігійну сфери життя свого народу. Результати його педагогічної діяльності

проявляються в подальшій політичній, соціальній і релігійній діяльності його учнів.

Отже, як свідчать результати проведеного дослідження, прогресивні демократичні погляди Дістервега на мету, завдання, зміст і методи роботи народної школи, роль учителя в навчально-виховному процесі містять значний потенціал для обґрунтування сучасної полікультурної освіти. Дістервег виступав за перетворення школи в державну світську загальноосвітню установу, створення єдиної загальної школи, підвищення рівня освіти дітей широких народних мас, виховання в підростаючого покоління любові до рідного краю, створення необхідних умов для підвищення рівня загальної й спеціальної педагогічної підготовки вчителів для роботи в народній школі.

Педагог проголошував принцип рівності в одержанні універсальної освіти людьми незалежно від національної приналежності, майнового й посадового положення, ставлення до релігії. Мета освіти, на думку Дістервега, полягає в досягненні шляхетної людяності в національному вираженні. Із цієї мети освіти випливають конкретні завдання загальноосвітньої школи: задоволення національно-культурних потреб населення; виховання культурного, морально й фізично здорового покоління; забезпечення засвоєння учнями системи знань, обумовленої суспільними потребами; формування наукового світогляду, творчого мислення, самостійності в розширенні знань; вироблення в молоді усвідомленої громадянської позиції; формування планетарної свідомості.

Дістервег підкреслював необхідність врахування принципу культуровідповідності в побудові навчально-виховного процесу. Він розглядав виховання з однієї сторони як категорію вічну, що існує за всіх часів життя людства, з іншого боку – як історично мінливе явище. Виховання як вічна категорія, за Дістервегом, підкоряється невеликій кількості загальних для всіх народів основних положень. Виховання як культурно-історична категорія відрізняється в різних народів у різні епохи. Він



підкреслював, що кожний народ має свою національно-специфічну культуру, обумовлену певними умовами й рівнем розвитку виробничих сил. При провідній ролі принципу природовідповідності, зміст освіти розглядався ним як спосіб освоєння особистістю культури, «входження людини в культуру».

Таким чином, охарактеризовані положення педагогічної теорії Дістервега збагачують концепцію полікультурної освіти.

Концептуальні ідеї полікультурної освіти відображені також у прагматичній педагогіці Дж.Дьюї (1859-1952) – американського філософа і педагога, одного із засновників філософського напрямку прагматизму.

У сучасних умовах однієї з найбільш актуальних освітніх проблем є демократизація освіти. У поняття «демократична система освіти» включаються такі критерії, як доступність освіти всім громадянам, створення в навчальному процесі умов для становлення творчої й вільної особистості. При цьому важливим механізмом демократизації школи є полікультурна освіта, в основу якої покладені ідеї про визнання рівноцінності й рівноправності всіх етнічних і соціальних груп, про неприпустимість дискримінації людей за ознаками національної приналежності, статі або віку та ін.

Названі положення широко висвітлювалися Дж. Дьюї в працях «Школа й суспільство», «Школи майбутнього», «Демократія й освіта» і ін. Він виступав прихильником демократичного ладу в суспільстві, що дозволяє поліпшувати соціальне становище людей в умовах наростаючого культурного плюралізму.

Розв'язок завдань демократизації виховання і навчання Дьюї розглядав з урахуванням того фактора, що наприкінці ХІХ - початку ХХ століття країни перестали бути гомогенними в етнічних і культурних відносинах. Внаслідок економічних, соціально-політичних, демографічних факторів склалася сприятлива ситуація для формування й розвитку полікультурної освіти. Найбільш розвинені країни ставали співтовариствами безліч соціокультурних груп. Дьюї справедливо відзначав: «У колишні часи різноманітність груп

була зв'язана переважно з географічним фактором: спільнот було багато, але кожна в межах своєї території була порівняно однорідною... З розвитком торгівлі, транспорту виникли країни (подібні нинішнім Сполученим Штатам), де існують різні групи людей з різними традиціями... Сучасне місто, незважаючи на його номінальну єдність, містить у собі більше спільнот і відповідно різних звичаїв, традицій, устремлінь, форм правління й контролю, ніж можна було б нарахувати на цілому континенті в більш ранні епохи» [71, с.56].

На рубежі XIX-XX ст. позначилися істотні передумови формування єдиного простору сучасної цивілізації, обумовлені інтенсивним соціально-економічним розвитком у країнах Заходу, розширенням етнічного й культурного складу населення розвинених економічних країн. Відбувалося формування світової економічної системи.

Транснаціональні компанії долали рамки національного суверенітету в сфері економіки, поєднуючи інтереси різних націй і держав, а також включаючи людей у професійну діяльність на стику двох і більш культур.

Посилення співробітництва і взаємозалежності держав, на думку Дьюї, було неоднозначним явищем. Поява сучасних засобів зв'язку, розвиток комунікаційних систем зближували народи. Для людини ставав доступним найширший спектр досягнень різних культур. З одного боку, це дозволяло розширити можливості як окремої людини, так і соціально-культурних за рахунок використання досягнень інших народів. З іншого боку, розвиток засобів масової комунікації містив у собі протиріччя, пов'язані із проблемою стирання соціокультурної ідентичності й формуванням наднаціонального єдиного культурного простору цивілізації. Інтенсивно відбувався процес «перемішування» людських мас, уніфікації способу життя в урбанізованому суспільстві, стирання відмінностей в культурних і поведінкових стереотипах.

Інтернаціоналізація економіки, розвиток засобів комунікації, розширення меж міжнародного співробітництва у всіх сферах суспільного

життя наприкінці XIX - початку XX ст. актуалізували пошук нових підходів до освітньої політики. Розширення масштабів міжнародного співробітництва поставило перед освітою завдання підготовки молоді до життя в умовах полікультурного суспільства, що передбачає формування вмінь співробітничати і спілкуватися з людьми, що належать до різних соціокультурних груп, тобто виникли передумови для розвитку полікультурної освіти, яка розглядалася як важливий механізм створення єдиного громадянського суспільства в умовах різноманіття етнічного складу населення, як засіб формування єдиної нації при одночасному забезпеченні інтересів різних соціокультурних груп. Ці ідеї зустрічаються в педагогічних працях Дьюї, який вважав, що культурне різноманіття актуалізувало потребу в освітньому інституті, який створював би для підростаючого покоління відносно однорідне й збалансоване середовище. Тільки таким шляхом можна, на думку вченого, «протидіяти відцентровим силам, що виникають при зіткненні різних груп усередині однієї й тієї ж політичної одиниці» [71, с. 14]. Школа зводила разом молодих людей, що належать до різних рас і релігій, мають несхожі звичаї. При цьому загальний зміст освіти сприяв формуванню в членів усіх соціокультурних груп єдиних поглядів, відкриваючи для них більш широкі обрії. Метою демократичної системи освіти, на думку вченого, було досягнення синтезу культурно-специфічних стилів, соціальних моделей поведінки, щоб домогтися узгодження в системі світосприймання кожної окремої людини впливу різних спільнот, у які вона входила. Охарактеризовані фактори покладали на систему освіти стабілізуючу й інтегруючу функції.

За глибоким переконанням Дьюї, тільки єдина, доступна для всіх, побудована на принципах демократії школа, здатна забезпечити громадянський мир, не допускати класових зіткнень, примирити індивідуальні й суспільні інтереси в умовах складного полікультурного соціуму. Навички й звички поведінки, вироблені в школі, є запорукою міцності демократичного суспільного ладу. На наш погляд, ці ідеї Дьюї

відповідають сучасній концепції полікультурної освіти, яка розглядається як ефективний спосіб забезпечення безболісного входження різних культурних груп у єдину культуру при збереженні власної культурної самобутності.

Аналіз педагогічної спадщини Дьюї свідчить, що, виступаючи з вимогою надання всім громадянам демократичних свобод, проти тоталітаризму, педагог у той же час не заперечував існування класових протиріч у сучасному йому суспільстві. Для ліквідації цих протиріч він пропонував реформувати школу за допомогою створення єдиної системи освіти для дітей заможних батьків і вихідців із знедолених верств населення. На думку Дьюї, школа повинна відігравати вирішальну роль у розвитку й безперервному відновленні суспільства, вільного від класових протиріч.

Покликання єдиної, загальної школи – поширювати універсальні знання для всіх дітей. Педагог відзначав: «Усе більше й більше людей усвідомлюють, що ніякої рівності не може бути, поки наука, зі швидкістю гіганта, що змінює всі суспільні й індустріальні відносини, залишається надбанням купки вибраних. Довгий час ідеали культури, їх виховання базувалися на інтересах і потребах аристократії, феодалізму;... Велика Французька революція спричинила реорганізацію майже всіх культурних починань, відмирання старих установ, народження нових. Потреба в загальній освіті – один з найбільш вагомих наслідків змін, що відбулися» [72, с.97].

Дьюї наголошував, що навколишнє соціокультурне середовище має потужну виховну силу. Соціокультурне середовище є значимою умовою в процесі соціалізації зростаючої особистості, тому що фіксує певні характеристики того мікросередовища, в умовах якого формується особистість. Через найближче оточення, через родину й школу дитина в міру розвитку долучається до специфіки національної культури. Особливо сильний вплив національна культура виявляє в процесі первинної соціалізації особистості. Взаємодіючи з національним середовищем, дитина засвоює досвід, культурні цінності свого народу. Соціальні ролі й активність

особистості пов'язані з культурою. Культурні норми, багато в чому єдині для суспільства й певною мірою відмінні для представників інших національностей, визначають свідомість і поведінку особистості. У процесі соціалізації в дітей формуються уявлення про норми й цінності, які пропонуються етнічною спільністю. Ціннісно-нормативні орієнтації становлять основу відносин особистості з соціальним оточенням і відображають її ставлення до навколишніх соціальних явищ. Під впливом соціокультурного середовища особистість засвоює встановлені в суспільстві норми спілкування, що сприяє успішній соціалізації.

Особистість формується в конкретному соціокультурному середовищі, отже, національні, культурні особливості як умова соціалізації особистості не можна ігнорувати. Школа повинна формулювати свої завдання відповідно до конкретних соціокультурних умов. Дьюї відзначав: «Народні школи повинні вивчати потреби й особливості своїх вихованців, потреби того середовища, звідки вони вийшли й що може дати це середовище школі... Основне й найважливіше завдання виховання – не підготовка до певних професій, розвиток живого й активного інтересу до вибраного заняття й розуміння наукового й суспільного значення цього заняття.» [72, с. 109; 138-140]. Така школа, на думку Дьюї, є справді демократичною організацією, що відображає умови існування в даному суспільстві.

Дьюї неодноразово висловлював думку про необхідність тісного зв'язку школи з життям, з інтересами місцевих громад, відзначав, що «тісне єднання з навколишнім життям не тільки збагачує шкільні заняття, не тільки підсилює самі стимули роботи учнів, але й збільшує можливості служіння суспільству... Положення, що школи служать демократії, благу громадян, уже не формула, а очевидний і реальний факт».

Розкриваючи сутність виховання, Дьюї стверджував, що воно є знаряддям викорінювання соціального гніту й устанавлення рівності між людьми, регулятором соціальних змін у суспільстві. Виховання дає можливість суспільству безупинно розвиватися, оновлюватися. Завдяки

вихованню встановлюється наступність поколінь, відбувається трансляція культури. Він писав: «Виховання в широкому змісті є засіб до продовження соціального безперервного життя... Суспільство не тільки продовжує існувати за допомогою передачі досвіду, за допомогою спілкування, але, можна прямо сказати, що воно існує лише в цій передачі, у цьому спілкуванні» [73, с.3- 5].

Дьюї цілком справедливо вважав, що вчитель зможе бути компетентним і виховувати молоде покоління тільки в тому випадку, якщо він буде знати особливості цивілізації, членами якої вони є. Під впливом цих ідей у системі підготовки педагогічних кадрів впроваджувалися курси, покликані забезпечити майбутнім учителям можливість розуміння сучасних суспільних проблем: «Сучасна цивілізація», «Сучасні проблеми», «Історія цивілізації» і т.д. Ці курси мали вирішувати наступні завдання: розширювати обсяг знань майбутніх учителів про історичний, економічний, політичний, соціальний досвід різних культурних груп, що складають суспільство; сприяти розумінню того, що знання й культура всієї світової цивілізації, а також кожної конкретної країни створюється тільки завдяки внеску в цей процес усіх культурних груп і т.д. Тим самим Дьюї підкреслював важливість підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах культурного різноманіття соціуму.

Серед основних завдань школи він виділяв перехід до конструктивної моделі навчання, основними ідеями якої були такі: активне конструювання знань учнями; навчання від загального до часткового; вивчення мови в соціокультурному контексті; врахування національно-індивідуальних особливостей учнів; розвиток мислення учнів з врахуванням їх культурної ідентифікації і життєвого досвіду; позитивне ставлення до мовного й культурного різноманіття в шкільному середовищі.

У роботі «Моє педагогічне кредо» (1897) Дьюї підкреслював органічну єдність психологічної (біологічної) і соціальної сторін освітнього процесу. Це означає, що дитина повинна зуміти реалізувати й виразити себе таким чином,

щоб це стало здійсненням суспільних цілей. На думку вченого, індивід завжди є суспільною істотою. Прагматизм не заперечує важливості природовідповідності у вихованні підростаючого покоління. Однак тільки в межах людського оточення, через міжкультурну взаємодію з іншими людьми — носіями ідентичних або інших культурних цінностей, людина може стати членом людського полікультурного співтовариства.

Одним з найважливіших джерел і засобів освіти в прагматичній педагогіці Дьюї була праця. Активну участь дітей у продуктивній праці, суспільно корисній роботі педагог розглядав як одне з джерел знань. У процесі трудової діяльності молодь відчуває потребу осмислити навколишню дійсність, зрозуміти перетворюючу силу праці й переконатися в тому, що знання про навколишній світ допомагають успішніше, більш продуктивно трудитися.

Під впливом ідей прагматичної педагогіки Дьюї в школах США в першій половині ХХ століття активізувалося морально-громадянське виховання учнів, завдання якого передбачали: вироблення в молоді вірності обов'язку і відповідальності перед державою; уміння співробітничати, доброзичливо ставитися до людей; виховання поваги до державних символів США, підпорядкування законам держави.

В теорії прагматичної педагогіки Дж. Дьюї обґрунтував, що тільки єдина, доступна для всіх, побудована на принципах демократії школа, здатна забезпечити громадянський мир, не допускати класових зіткнень, примирити індивідуальні й суспільні інтереси в умовах полікультурного соціуму.

Безперечно, окремі ідеї полікультурної освіти можна знайти і в працях інших зарубіжних педагогів минулого, проте, на нашу думку, найбільш чітко вони представлені саме в педагогічній спадщині Коменського, Песталоцці, Дістервега, Дьюї Їх ідеї і сьогодні мають надзвичайно важливе значення, і саме вони суттєво вплинула на розбудову теоретичних засад полікультурної освіти в США.

### Висновки до першого розділу

В розділі проаналізовано основні категорії дослідження. В першу чергу, це, безперечно, поняття «*полікультурна освіта*», яке має багато різних визначень. У найбільш загальному сенсі полікультурна освіта визначається як важлива частина сучасної освіти, що сприяє засвоєнню особистістю знань про інші культури, з'ясуванню загального й особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги до інокультурних систем.

В контексті поняття «*полікультурна освіта*» розглядається й інші поняття: культура, система культурних цінностей, мова як прояв культури, етноцентризм, культурний плюралізм, асиміляція, культурна ідентифікація, міжетнічна взаємодія, етнос, етнічний стереотип, етнокультурна толерантність, нація, раса, расові й етнічні групи, расизм, сексизм, упередження, дискримінація.

Виявлено першоджерела полікультурної освіти в педагогічній спадщині зарубіжних учених минулого (Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Дістервег, Дьюї).

Так, Я.Коменський розглядав множинність і своєрідність культур як форму суспільного буття. Заслугою Коменського є не тільки вміння побачити протиріччя в житті суспільства, але й здатність визначити політичні, психолого-педагогічні рекомендації з їхнього подолання, перебудови суспільства на основі міжнаціонального гуманізму. Реалізація ідеї об'єднання всіх націй на основі спільних зусиль в ім'я миру, рівноправності й взаємодопомоги, на думку вченого, можлива тільки через загальну універсальну освіту. Маючи широту й глобальність поглядів, великий гуманіст вважав, що загальнолюдські й національні першоджерела повинні органічно поєднуватися в освіті і вихованні. Виходячи з ідеї про спільність людей, їх потреб і устремлінь, він закликав до формування людини відповідно до ідеалів добра й суспільної користі, громадянина світу і, таким чином, єдиного людського суспільства, поважаючи при цьому національну



унікальність кожної культури, нації, етносу.

Коменський розробив один із провідних методологічних принципів полікультурної освіти – принцип терпимості. Цей принцип означає волю переконань, неприпустимість нав'язування поглядів однієї людини іншим, неприйнятність абсолютизації культури того або іншого народу. В універсальній освіті Коменський вбачав один зі способів подолання роз'єднаності народів і об'єднання їх зусиль на шляху до загального прогресу людства. Метою загальноосвітньої школи вчений вважав забезпечення освіти, здатної сформувати всебічно розвинену особистість, яка належить певному етнічному соціуму, і водночас – усвідомлює себе громадянином світу.

В працях І.Песталоцці також є ідеї, які представляють значимість для теоретико-методологічного обґрунтування полікультурної освіти: соціокультурне середовище; народна культура; зміст загальнолюдської освіти, спрямованої на підготовку учнів до майбутньої ефективної трудової діяльності в різноманітних соціокультурних умовах; виховання гуманності, толерантності, «загальної дієвої любові до людей».

На думку педагога, елементарна освіта повинна прилучати дітей до національної й загальнолюдської культури. При цьому народна культура може стати базисом початкової освіти, на якому будуються знання і уявлення, необхідні людині для продуктивної діяльності в соціумі.

Песталоцці надавав особливого значення оволодінню підростаючим поколінням моральною культурою як необхідною умовою цілісного гармонійного розвитку особистості. Повноцінне духовно-моральне виховання особистості в процесі полікультурної освіти як інтегральної частини загальної освіти значною мірою визначається такими базовими гуманістичними цінностями, як усвідомлення духовної величі людини, єднання з людством, потреба служити іншим людям, доброта, чуйність, співчуття, любов до природи. Полікультурна освіта спрямована на збагачення морального статусу людини; формування гуманістичного

світосприймання як основи моральної відповідальності перед іншими людьми, суспільством; на робудову гуманних, моральних відносин між людьми.

Значний інтерес представляють ідеї А.Дістервега про взаємозв'язок національного й загальнолюдського в змісті національної освіти. Вчений стверджував, що людина належить, насамперед, людству, а потім – своєму народу. Дістервег підкреслював, що в освітніх установах, які реалізують ідеї загальнолюдської освіти, необхідно створювати умови для забезпечення етнокультурної спрямованості змісту освіти шляхом уведення національно-регіонального компонента. У змісті освіти повинні бути представлені національна культура, уклад життя народу, його традиції, соціальні норми поведінки, духовні цінності. Це зумовлює формування національної самосвідомості, розширює можливості культурної ідентифікації молоді.

В основу змісту освіти національної школи він поклав ідею про первинність рідної мови й культурних традицій власного народу.

Концептуальні ідеї полікультурної освіти відображені також у прагматичній педагогіці Дж.Дьюї, який виступав прихильником демократичного ладу суспільства, що дозволяє поліпшувати соціальні умови життя всіх людей в умовах культурного плюралізму. Він правомірно вважав, що зусилля педагогічної громадськості повинні бути спрямовані на перетворення освіти в ефективний засіб демократизації суспільства за допомогою дотримання прав і свобод людини, незалежно від її культурної приналежності, вікових, статевих, расових, релігійних особливостей. На думку вченого, прогрес суспільства й розвиток окремої людини тісно пов'язані з успішною інтеграцією в систему міжкультурних контактів.

Метою навчання Дьюї вважав оволодіння підростаючим поколінням універсальними знаннями, загальнолюдською культурою, системою культурних цінностей, що відображають найбільші досягнення людської цивілізації. Оволодінню учнями універсальними знаннями сприяє компетентний учитель, тому велике значення вчений надавав підготовці

педагогічних кадрів до роботи в полікультурному соціумі.

Полікультурна спрямованість прагматичної педагогіки Дьюї виражається в наступних положеннях його теорії: демократизм, що базується на визнанні рівних прав і обов'язків усіх дітей, незалежно від національної, релігійної, культурної, класової приналежності; надання підростаючому поколінню свободи життєдіяльності в родині, школі, у соціальному середовищі; гуманізм, що передбачає визнання людини вищою цінністю, захист її гідності й громадянських прав, створення умов для вільного й всебічного прояву здібностей особистості; інтеграція й консолідація людей з метою спільного задоволення їх індивідуальних і групових потреб та інтересів за допомогою єдиної демократичної системи освіти; виховання громадянськості і формування готовності до активної участі в житті демократичного суспільства; толерантність до інших, їх поглядів, звичок, до особливостей різних народів, націй, релігій.

**Основні результати дослідження відображено в працях [13; 17; 32; 43; 44; 45; 46; 47; 50].**

## РОЗДІЛ II

### РОЗВИТОК І СТАНОВЛЕННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В США

#### 2.1. Соціально-політичні і культурні детермінанти розвитку полікультурної освіти в США

Зародження полікультурної освіти розпочинається в США ще в кінці XIX століття, коли в окремих штатах мали місце спроби впровадження білінгвального навчання як компоненту полікультурної освіти, проте інтенсивний її розвиток відбувається в XX столітті. Аналіз наукової літератури (Дж.Бенкс, О.Джуринський, Й.Лукас, А.Манн та ін.) дає можливість умовно виділити такі історичні періоди в розвитку полікультурної освіти в США:

I період – з 20-х рр. до першої половини 50-х рр. XX ст.

II період – середина 50-х рр. до початку 80-х рр.

III період – початок 80-х рр. XX ст. і до сьогоднішнього дня.

Розвиток і становлення полікультурної освіти в США визначається низкою чинників, які зумовили динаміку розвитку цього процесу в XX столітті: зміна демографічної ситуації й імміграційної політики; зміна соціально-політичної ситуації в країні; трансформація освітнього процесу.

Коротко проаналізуємо вищезгадані чинники.

*Зміна демографічної ситуації й імміграційної політики в США.* Для всієї історії розвитку Сполучених Штатів Америки характерний постійний вплив іммігрантів, який часом слабшає або, навпаки, зростає. У цей процес були залучені народи із різних країн і регіонів. Інтенсивний розвиток промисловості й сільського господарства в Сполучених Штатах, наявність неосвоєних земель створювали в минулому столітті сприятливі передумови для масової імміграції. Масштаби імміграції були настільки значними, що вже до початку XX століття один із трьох американців був іммігрантом [74].

Імміграція була головним джерелом поповнення робочої сили для США, сприяючи розвитку внутрішнього ринку праці й освоєнню природних

ресурсів країни. Вона вплинула на формування американської нації, етнічний склад населення, на історико-культурний портрет американців. [75, с 32].

До кінця XIX століття іммігранти прибували в США переважно із країн Західної й Північної Європи: Англії, Німеччини, Шотландії, Франції, скандинавських країн [76, с.27]. Це була «стара» імміграція, як вона іменується у вітчизняній і закордонній історичній літературі. Аж до початку XX століття імміграція з Європи майже не зазнавала якоїсь регуляції з боку держави. Вона не тільки не обмежувалася, але навіть заохочувалася.

Етнічний склад американської імміграції різко змінився в першій третині XX століття. На зміну «старій» імміграції прийшла «нова» — з південно- і східно-європейських країн. У цей період імміграція із зазначених країн склала 66% усього населення США [77, с. 13]. Однак, представники «нової» хвилі імміграції в порівнянні зі «старою» мали нижчий рівень освіти, мовної компетентності і професійної кваліфікації. У результаті цього вони складніше адаптувалися до нових умов життя, нового соціального оточення.

В 30-і рр. XX століття кардинальні дії американської держави в сфері міграційної політики, особливо прийняті в 1921 і 1924 рр. закони, поклали кінець епосі «відкритих дверей». Відбувалася швидка еволюція міграційної політики: від відносно вільного допуску всіх працездатних іммігрантів до строгого регулювання їх кількісного і якісного (національного, політичного, професійного) складу [78].

У роки Другої світової війни, а також у результаті прийняття зазначених законів, коли джерела імміграції значно скоротилися, у країні виник брак робочої сили. Федеральний уряд був змушений внести корективи в імміграційну політику шляхом створення спеціального законодавства, що забезпечує тимчасову імміграцію населення із сусідніх країн, зокрема, Канади, Мексики.

Після Другої світової війни масштаби імміграції стали знову зростають, що викликало занепокоєння американських законодавців. Був запропонований ряд заходів щодо перегляду всіх законів, пов'язаних з

питаннями імміграції. В 1952 р. в умовах «холодної війни» в Америці прийняли федеральний закон Маккарена – Уолтера, однак, він не був популярний у суспільстві. В 60-і роки ХХ століття закон зазнавав критики, в тому числі і з боку Дж.Кеннеді. Особливо це стосувалося положення щодо відбору іммігрантів залежно від расової й етнічної приналежності [ 79, с.30].

Суспільна думка відкрито висловлювалася за підтримку проведення реформ щодо лібералізації міграційної політики, Саме в 60-і роки в США відбувається збільшення загального обсягу імміграції за рахунок вихідців із країн, що розвивалися. За даними статистики, за період з 1961 по 1980 рр. більш ніж 7,8 млн. чоловік одержали дозвіл на в'їзд у країну. Різко скоротилася імміграція з Великобританії, Німеччини, Італії. Серед іммігрантів домінували громадяни Кореї, Філіппін, Куби, Ямайки, Домініканської республіки. Під час піку імміграції в 1980 році 85% іммігрантів прибуло з Азії й Латинської Америки і тільки 6% – з Європи [80, с. 154-155].

Таким чином, характерною рисою імміграції в другій половині ХХ століття є зміна її етнічного складу за рахунок країн, що розвивалися. У деяких містах чисельність «кольорового» населення стала перевищувати чисельність білого [8, с. 28].

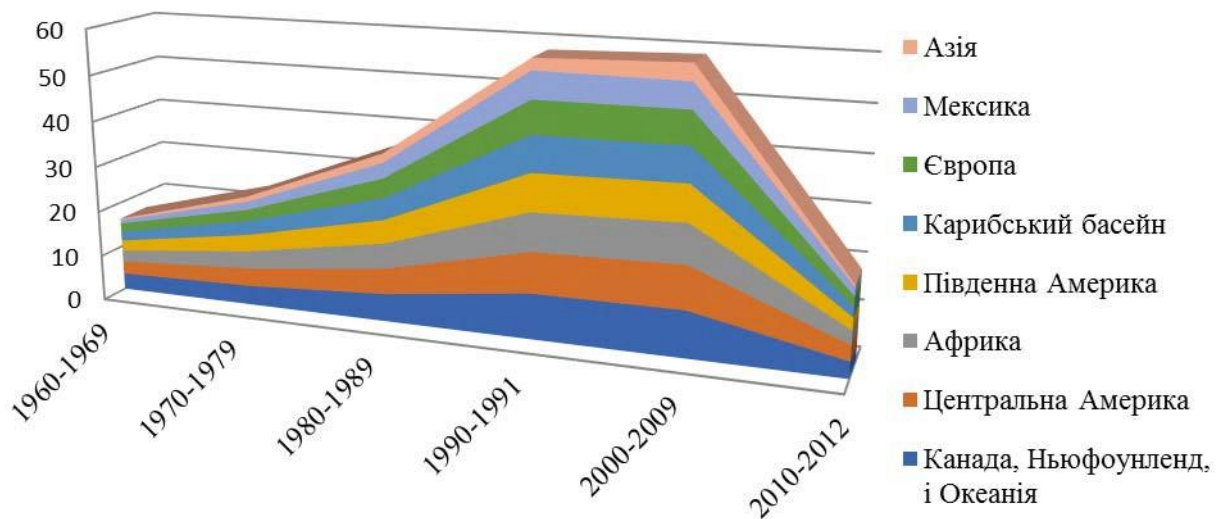


Рис. 2.1. Особи з різних країн, які отримують дозвіл на законне постійне проживання .

Джерело: U.S. Department of Homeland Security (2013). Yearbook of immigration statistics .

Особливо швидкими темпами зростає іспаномовна громада, що поступово перетворюється в найбільшу за чисельністю. Демографічні дослідження, проведені в США на початку XXI століття, вказують на те, що іспаномовні громадяни Америки вперше в історії перевершили за чисельністю афроамериканців. Як відзначають американські демографи, якщо зберегти імміграцію в колишніх масштабах, то до 2055 р. чисельність населення США досягне 400 млн. чоловік [82, с.37].

Слід підкреслити, що на початковому етапі свого існування як незалежної держави США були всього лише країною іммігрантів, але вже з другого і тим більше третього покоління переселенців, кожний, хто перебрався сюди, прагнув стати «стовідсотковим» американцем.

В свій час А.Шлезінгер відзначав: «...більшість членів меншин вважають себе, насамперед американцями, а потім уже членами тієї або іншої етнічної групи...» [83, с. 21]. Однак, аналіз результатів перепису населення 2000 року свідчать, що цьому стереотипу приходить кінець. За останній час «плавильний казан» Америки дав багато тріщин. Вихідці, що знову

прибувають у країну з Латинської Америки й Азії, не поспішають ставати справжніми американцями. Їх відрізняє прагнення до збереження мовної, релігійної і культурної ідентичності, вони схильні до спільного, компактного проживання, тісної взаємодії і взаємодопомоги.

Крім небажання нових іммігрантів асимілюватися в американську культуру й адаптуватися до нових умов життя, привертають увагу особливості їх розміщення – чітко виражена схильність до національно-культурної автономізації (у політичних відносинах це може виявитися досить значимим фактором уже найближчим часом). На відміну від минулих років, іммігранти воліють жити в утворених національно-регіональних анклавів. Практично всі ці анклавні розташовані в південних штатах – у зоні кордонів США, що простягнувся від Флориди через Джорджію й Техас до Каліфорнії. Рекордні показники зростання кількості нових жителів спостерігаються в містах Атланта (Джорджія), Сан-Дієго (Каліфорнія) і Лас-Вегас (Невада) [84].

Таблиця 2.1.

### Расові та етнічні групи у США

КЛАСИФІКАЦІЯ	Кількість у тисячах	Відсоток загального населення
<b>РАСОВІ ГРУПИ</b>		
Білі (неіспаномовні)	194, 553	63.0
Темношкірі (афроамериканці)	34, 658	11.2
Корінні американці, тубільці Аляски	2, 476	0.8
Американці азіатського походження	14, 229	4.6
Китайці	3, 106	1.0
Індійці азіатського походження	2, 602	0.8
Філіппійці	2, 476	0.8
В'єтнамці	1, 482	0.5
Корейці	1, 336	0.4
Японці	767	0.2



Тихоокеанські островитяни, корінні жителі Гавайських островів та інші американці азіатського походження	2, 460	0.8
<b>ЕТНІЧНІ ГРУПИ</b>		
Білі прабатьки (одноосібний чи змішаний, неіспаномовний)		
Німці	50, 708	16.5
Ірландці	36, 915	12.0
Англійці	27, 658	9.0
Італійці	18, 085	5.9
Поляки	10, 091	3.3
Французи	9, 412	3.1
Шотландці та шотландські ірландці	9, 417	3.1
Євреї	6, 452	2.1
Іспаномовні (чи латиноамериканці)	50, 478	16.3
Американці мексиканського походження	31, 798	10.3
Пуерториканці	4, 624	1.5
Кубинці	1, 785	0.6
Сальвадорці	1, 648	0.5
Домініканці	1, 415	0.5
Гватемальці	1, 044	0.3
Інші латиноамериканці	8, 164	2.6
<b>ЗАГАЛЬНИЙ (ВСІ ГРУПИ)</b>	<b>308, 746</b>	

*Примітка:* Всі дані за 2009 рік, окрім трьох расових груп, поданих на початку таблиці, іспаномовних загалом та в підгрупах, загальної кількості населення, які є за 2010. Відсоток не становить 100%, і підрозділи не складаються в ціле у більшості категорій, через частковий збіг між групами (напр., американські євреї польського походження чи змішане походження, таке як ірландці та італійці).

*Джерело:* Дані за 2009 рік за Дослідженням американського суспільства 2010: Таблиці B02006, B03001, C04006; дані за 2010 рік за Davidson та Pyle 2011:117; Ennis та інші 2011; Humes та інші 2011

Значні зміни спостерігаються і в плані релігійної приналежності.

Таблиця 2.2.

### Церкви з більш ніж мільйонним членством

Назва віросповідання	Всеохоплююче членство
Римо-католицька церква	68, 503, 456
Південна баптистська конвенція	16, 160, 088
Об'єднана методистська церква	7, 774, 931
Церква Ісуса Христа святих наших днів	6, 058, 907
Церква Господня у Христі	5, 499, 875
Національна баптистська конвенція, США, об'єднана	5, 000, 000
Євангелічно-лютеранська церква в Америці	4, 542, 868
Національна баптистська церква Америки, об'єднана	3, 500, 500
Асамблеї Бога	2, 914, 669
Пресвітеріанська церква (США)	2, 770, 730
Африканська методистська єпископальна церква	2, 500, 000
Національна місіонерська баптистська конвенція Америки	2, 500, 000
Лютеранська церква – Міссурійський синод (ЛЦМС)	2, 312, 111
Єпископальна церква	2, 006, 343
Церкви Христа	1, 639, 495
Грецька православна єпархія Америки	1, 500, 000
П'ятидесятницькі асамблеї світу, об'єднані	1, 500, 000
Африканська методистська єпископальна церква Сіону	1, 400, 000
Американські баптистські церкви в США	1, 310, 505
Свідки Єгова	1, 162, 686
Об'єднана церква Христа	1, 080, 199
Церква Господня (Клівленд, ТН)	1, 076, 254

Християнські церкви та церкви Христа	1, 071, 616
Церква адвентистів сьомого дня	1, 043, 606
Прогресивна національна баптистська конвенція, об'єднана	1, 010, 000

*Примітка:* останні дані за 2011.

*Джерело:* Eileen Lindner 2011. *Щорічник американських та канадських церков 2011*, таблиця 2, ст..2. Nashville, TN: Abington Press. Передруковано за дозволом з *Щорічника американських та канадських церков 2008*. Copyright© National Council of Churches of Christ in the USA.

Таким чином, різноманіття культурних груп в США породжено історичними, соціальними, культурними та іншими особливостями їх виникнення. Серед них умовно можна виділити: 1. Домінуючі етнокультурні групи (англосаксонське населення США). 2. Автохтонні групи, які не мають державно-культурної автономії: індіанці, народи Півночі в США. 3. Національні меншини, які сформувалися впродовж Нового та Новітнього часу: афро- і латиноамериканці в США. 4. «Нова імміграція» другої половини ХХ-ХХІ століть.

З 20-х по 50-ті рр. ХХ ст. внаслідок дії демографічних і соціальних факторів склалися умови, що передували формуванню полікультурної освіти. Насамперед, цьому сприяло розширення етнічного і культурного складу США, збільшення можливостей соціальної мобільності, що зумовило доступ до освіти різних соціальних верств населення.

Сьогодні очевидним є той факт, що населення США перестало бути переважно «білим» (Додаток Б). Для американської освіти цей факт має важливе значення. Демографічна ситуація переконливо довела необхідність створення особливого типу освіти, оскільки підготовка молоді до життя в суспільстві, яке характеризується етнічним і культурним різноманіттям, є важливою умовою ефективного розвитку системи американської освіти в цілому [85, с. 28].

*Зміна соціально-політичної ситуації в США.* Протягом століття

американські соціальні й внутрішньополітичні тенденції не залишалися незмінними, вони оновлювалися й, часом, досить суттєво. Можна говорити про те, що в США розширилися можливості як горизонтальної, так і вертикальної соціальної мобільності й найбільш динамічно розвивався середній клас, що склав уже дві третини суспільства. Добре відоме протиставлення «буржуазія – пролетаріат» у застосуванні до соціальних реалій новітньої історії США виглядає непереконливо. Це, безперечно, не означає, що буржуазія і робітничий клас взагалі зникли. Вони зберігаються, але їх соціальні характеристики зазнали істотних змін, тому традиційні оцінки виглядають застарілими. Наприклад, під впливом науково-технічної революції (особливо з 50-х років ХХ сторіччя) проходила трансформація робітничого класу, перетворення з усіма радикальними змінами в якості життя, соціальній психології, політичній культурі і поведінці [86, с. 22].

Нові представники робітничого класу засвоювали спосіб життя, споживчу культуру, світогляд середнього класу, і самі себе зараховували до нього. У зв'язку з цим трансформувалася й зміст того, що звичайно розуміли під середнім класом. Традиційно, у середній клас включали власників, а також благополучних представників вільних професій. Але в новітній період історії, особливо в другій половині ХХ століття, у нього ввійшла й величезна частина осіб найманої праці. Головним критерієм для зарахування тих або інших осіб до середнього класу є вже не місце в системі відносин власності, а величина доходу, професія, якість і спосіб життя, світогляд і соціальний психологія.

Необхідно відзначити, що, хоч багато соціальних контрастів не зникли, реальний класовий конфлікт у США відчувався не занадто сильно. Білий робітничий клас США трансформувалася й інтегрувалася в середній, засвоював його конформістсько-споживацький світогляд. 40-і роки минулого століття стали останнім періодом великого підйому масового робітничого руху, радикальних виступів профспілок. Деяка активізація профспілкового руху в 60-і роки не змінила загальної тенденції: конфлікт робітничого класу і

капіталу набував латентного характеру. Усередині ХХ століття соціальна напруженість у США в значній мірі стала створюватися не класовими, а расово-етнічними конфліктами, які набували все більшої гостроти [86, с. 27]. Система расової сегрегації, характерна для ХІХ - початку ХХ століть, тільки в 50-і роки дала тріщину і чорношкірим американцям стали повертати права, які були вписані у федеральну конституцію ще в 70-і роки ХІХ століття в ході Громадянської війни й Реконструкції. Ці права поверталися не автоматично: чорним американцям і білим співгромадянам, які підтримали їх, для реалізації конституційних прав потрібні були два десятиліття завзятої боротьби. [87].

У доповненні до законів, що поклали кінець сегрегації в різних сферах суспільного життя, а також у сфері освіти, закони 60-х років заборонили дискримінацію чорношкірих при наймі на роботу, придбанні і оренді житла, скасували всілякі обмеження їх виборчих прав. Слід відзначити, що деякі антидискримінаційні акти (і це заохочувалося владою) почали тлумачитися в тому дусі, що чорним американцям, у випадку наявності в них рівних з білими претендентами даних, повинна надаватися перевага при вступі в університети, при влаштуванні на роботу в державні установи, а також на підприємства, що виконують замовлення уряду.

90-і роки тільки закріпили цю тенденцію. Авторитетні опитування суспільної думки свідчили, що у ставленні білих американців до чорношкірих відбулися позитивні радикальні зрушення, і позиції расизму суттєво похитнулися [88, с.391].

Цифри свідчать, що в 90-і роки все більше чорношкірих здобували статус, який колись їм був недоступний: збільшилася їхня частка серед домовласників, бізнесменів, тих, хто здобув вищу освіту, вони стали частіше обиратися мерами міст, а їх число в конгресі США значно зросло [82, с. 279]. Надання чорношкірим місць на основі принципу «квоти» (тобто відповідності відсотку чорного населення) простежувалося при вступі студентів в університети, найманні на роботу, у тому числі й на деякі

престижні посади (як, наприклад, посади дикторів і телеведучих) і представляє «вітрину» позитивних змін у міжрасових відносинах. У зв'язку з цим у консервативних колах здобула популярність ідея стосовно «зворотної» дискримінації, тобто дискримінації білих громадян.

Починаючи з 1991 р., все більшого поширення в США набуває феномен «політкоректності». Це явище стало своєрідною офіційною ідеологією, нормою повсякденного життя, яку далеко не всі схвалюють, але майже ніхто не зважується відкрито заперечувати.

Американська політкоректність народилася з осуду дискримінації, коли на початку 70-х з'ясувалося, що в такій демократичній країні, як США, все ще в нерівному становищі перебувають численні категорії громадян, починаючи від етнічних меншин і жінок, і закінчуючи гомосексуалістами й інвалідами. Формально Конституція гарантує всім рівні права, але на практиці це не так. Тому для виправлення становища з'явилися різні програми, особливо в сфері освіти, включаючи й вищу освіту, квоти з прийому на роботу, передбачено покарання щодо вживання образливих виразів стосовно меншин і т.д. Слід відзначити, що іноді представники меншин зловживали політкоректністю для отримання певної вигоди.

Представники темношкірої спільноти були переконані, що їх все одно не вважають повноцінними громадянами, і мрії М.Л. Кінга про інтеграцію чорношкірих в американське суспільство, об'єднання їх у єдину націю зазнали поразки. В афроамериканців з'явилися лідери, які заявили про необхідність змінити всю стратегію негритянського руху. «Якщо білі не прагнуть єдності з нами на основі справжньої рівності, то ми повинні існувати як суверенна афроамериканська нація з правами й можливостями, що забезпечують справжню рівність із білими», – такий їх лейтмотив. Стали приводитися численні факти й аргументи, які свідчать, що позитивні показники розвитку міжрасових відносин – насправді лише фасад, що приховує принижене й важке становище чорної раси [86, с.30].

Дійсно, якщо судити навіть за офіційною статистикою, можна виявити,

що економічний і соціальний статус чорної раси в цілому стосовно білої протягом останніх десятиліть ХХ століття хоч і зазнав певних позитивних змін, але вони не є занадто суттєвими. Так, за межею бідності сьогодні перебуває більше чорних, ніж білих американців, серед чорних американців більше безробітних, статусне положення чорних американців значно нижче, наприклад, наприкінці ХХ століття число чорношкірих серед державних службовців нижчого першого розряду склало 39%, а серед вищого розряду – тільки 3,8% [88, с. 375].

В останні десятиліття ХХ століття значна частина білого населення продовжувала віддалятися від темношкірих і, всупереч своїм відповідям на запитання служб суспільної думки стосовно ставлення до расових проблем, не виявляла бажання позиціонувати себе з темношкірими як єдина нація. З 60-х років масовий відтік білих з міст у передмістя мав очевидне расове підґрунтя: після того, як чорношкірі одержали право й можливість селитися в міських районах, у яких проживали білі, останні поступово почали залишати місця, в яких тривалий час проживали й перебиратися за місто. У відповідь на появу чорношкірих дітей у білих школах деякі білі батьки, що підтримують, згідно з опитуваннями суспільної думки, десегрегацію навчання, все ж почали переводити своїх дітей у «расово чисті» заміські школи. Цілком очевидно, що расизм став просто більш прихованим і продовжував зберігатися у свідомості багатьох американців.

В результаті серед чорних американців поширювалося переконання, що інтегруватися в білу Америку можна тільки перетворивши себе за образом білих, тобто ціною відмови від власної етнокультурної ідентичності.

Ці суперечності знайшли відображення в новій демократичній ідеології *полікультурності*, яка доводить, що всі расово-етнічні культури цінні і рівні, і жодна з них, у тому числі культура білих, не може ставитися й цінуватися вище інших [89]. Полікультурність має на меті: 1. Сприяти зміцненню поваги до культурного різноманіття. 2. Сприяти дотриманню прав людини. 3. Визнавати існування альтернативних життєвих виборів. 4. Сприяти соціальній

справедливості і рівності. 5. Прагнути до справедливого розподілу політичної та економічної влади в суспільстві.

Багато американських політиків та ідеологів сприйняли теорію полікультурності як новий прояв справжнього плюралізму й демократизму американського суспільства. Поняття «полікультурність» розглядається з різних точок зору. Виділяють чотири основних аспекти полікультуралізму: демографічний, перспективний, холістичний і політичний. Демографічний чи описовий полікультуралізм визнає неминучість існування й розвитку у суспільстві різних етнічних груп. Перспективний полікультуралізм проектує майбутній розвиток полікультурного суспільства і являє собою ідеї про ідеальний тип суспільства, до якого держава прагне в майбутньому. Холістичний полікультуралізм виокремлює ідею про цінності розвитку всіх культур і етносів в рамках єдиного суспільства. Холістичний полікультуралізм підтверджує ідею культурного плюралізму: розвиток багатьох культур є цінним як для окремих народів, так і для домінуючої нації; держава повинна цінувати культурне різноманіття; всі народи повинні співіснувати в рамках єдиного суспільства. Політичний полікультуралізм також виходить з ідеї культурного плюралізму, тобто необхідності допомогти іммігрантам та їх нащадкам адаптуватися до загальнонародної культури і при цьому стати повноправними учасниками життя держави.

Слід також відзначити, що в 60-і роки в США оформився радикальний жіночий рух з метою завоювання широких громадянських прав для жінок. По суті, була розпочата безпрецедентна для США і всього світу феміністська революція, спрямована на зміни не тільки законодавства, але й основних соціокультурних (у тому числі моральних) норм, перегляд традиційних ролей жінок. Для позначення статі стало використовуватися поняття «гендер», яке на відміну від поняття «стать», включало всю сукупність характеристик чоловіків і жінок, у тому числі їх соціальних позицій і ролей [86, с.4].

Хоч феміністський рух не зміг реалізувати багатьох вимог, але були досягнуті й вагомні успіхи. В 70-і роки Конгрес США прийняв серію законів,



що забороняють дискримінацію жінок, зрівнюють їх у правовому відношенні з чоловіками. Федеральний уряд схвалив принцип преференції для жінок при заповненні вакансій в державних установах і на підприємствах. У вищих навчальних закладах були створені кафедри гендерних досліджень. У соціологічній науці одним із провідних напрямків стала тендерна психологія, а історична наука більше почала представляти американський історичний розвиток крізь призму взаємин і конфліктів чоловіків і жінок.

Можна стверджувати, що рух за права людини, громадянські права різних історично пригноблених груп, а також феміністський рух сприяли розвитку полікультурності і мали сильний вплив на освітні реформи.

*Трансформація освітнього процесу.* Впродовж багатьох десятиріч у центрі уваги педагогічних і суспільних кіл США перебуває проблема демократизації всіх ланок освіти. [90, с.241]. Поняття демократичної системи освіти передбачає, насамперед, доступність освіти, автономію навчальних закладів, наступність різних рівнів освіти, організацію навчального процесу, спрямованого на формування творчої, вільно мислячої людини [91, с. 264].

Одна з важливих суспільних проблем – гарантія права на освіту. Рівні шанси на отримання освіти означають доступ до навчальних закладів будь-яких типів і можливість для кожної людини використовувати свої здібності в конкретній освітній підготовці для здобуття певної професії. Здійснення права на освіту залишається актуальним через соціальну нерівність, яка обмежує для багатьох можливість навчатися.

Сучасна епоха породила протиріччя між відносним демократизмом освітньої системи і соціальними факторами одержання освіти. Америка, як і все світове співтовариство, поставлене перед необхідністю вирішити за допомогою соціальних і педагогічних заходів це протиріччя, породжене відмінностями в суспільному і майновому статусі громадян [90, с. 246].

Серед актуальних проблем американської педагогіки можна назвати: забезпечення обов'язкового навчання всіх дітей, підвищення якості освіти, освіта обдарованих дітей і дітей з обмеженими можливостями і, безперечно,

навчання етнічних меншин.

У число пріоритетів американської системи освіти входить виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, культурних традицій, що є однією з важливих характеристик полікультурної освіти.

Протягом ХХ століття в процес освіти у США вносилися корективи в дусі ідей міжнародного співробітництва й миру. На тлі ослаблення планетарного політико-ідеологічного протистояння на перший план вийшли проблеми виховання, пов'язані з посиленням проявів націоналізму, етноцентризму й расизму в складному американському суспільстві. У сучасних умовах все більшої актуальності набуває полікультурна освіта, в основі якої лежить потреба вивчення й освоєння культур інших народів і формування толерантного ставлення до них [92, с.109].

В США все більше починає визнаватися необхідність врахування культурних, освітніх і виховних інтересів національних і етнічних меншин, обов'язкова міжетнічна взаємодія, формування почуття солідарності й взаєморозуміння, протистояння дискримінації, націоналізму й расизму. Таким чином, полікультурна освіта формується на основі освоєння загальних культурно-освітніх цінностей, взаємодії різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, адаптації до інших культурних цінностей. Актуалізації полікультурної освіти сприяли інтеграційні політичні й економічні процеси в сучасній Америці. Полікультурна освіта покликана підтримувати існування великих і малих етносів в умовах такої інтеграції.

Необхідність забезпечити толерантне співіснування різних етносів породжує потребу в полікультурній освіті як важливому інструменті й принципі освітньої політики. Багатокультурна освіта повинна знімати протиріччя між системами й нормами виховання домінуючої нації та етнічних меншин. Вона сприяє взаємній адаптації етнічних груп при відмові етнічної більшості від культурно-освітньої монополії. Багатомільйонні групи іммігрантів бачать у полікультурній освіті, з одного боку, спосіб входження в американську культуру, а з іншого – можливість збереження власної

культурної ідентичності [93, с. 31].

У кожній багатонаціональній країні проблема полікультурної освіти має свої особливості. Так, у США, полікультурна освіта пов'язана з процесом створення єдиного громадянського суспільства в умовах різноманіття етнічного складу населення, вона служить інтересам формування американської нації і одночасно забезпечує інтереси різних етнічних груп, насамперед, афроамериканців і латиноамериканців.

Розглянемо генезис полікультурної освіти в США більш докладно.

У *першому* періоді, що включає в себе часовий проміжок з 20-х років до першої половини 50 - х років ХХ ст., внаслідок дії демографічних і соціальних факторів склалися передумови для розвитку полікультуралізму і полікультурної освіти. Насамперед, цьому сприяло розширення етнічного й культурного складу Сполучених Штатів. Основною метою руху, що зароджувався, було зробити домінуючу більшість населення толерантною й відкритою стосовно різних поколінь іммігрантів для підтримки національної єдності й соціального контролю [94].

Згідно з теорією «плавильного казана», активний контакт культур повинен був привести до виникнення гомогенної, загальної національної культури, до асиміляції народів.

Етнічні й культурні відмінності у першому періоді не розглядалися як позитивні характеристики американського суспільства. Навпаки, вони сприймалися як загроза для створення «єдиної нації». Так, президент Теодор Рузвельт виступав проти тих «нових» громадян Сполучених Штатів, які намагалися зберегти свою ідентифікацію й залишатися американцями німецького, ірландського, польського походження. Він стверджував, що в американському суспільстві немає місця для «часткових» американців – громадяни США або американці у всьому, або не американці взагалі.

Необхідно відзначити, що процес асиміляції однієї культури в іншу може бути як добровільним, так і примусовим. Насильницьке впровадження «інших» культурних явищ, стандартів життя натрапляє на живучість

традиційних для певного народу структур і релігійних інститутів [95, с. 17].

Історично американські політичні й соціальні інститути базуються на західноєвропейських традиціях: англійська мова розглядається як державна; політична, законодавча системи, система культурних цінностей як аналог систем, що існують у Західній Європі. На основі цих фактів, можна зробити висновок, що на багатогранне життя американського суспільства впливають стійкі тенденції західної культури.

Реакцією на розширення впливу культури білого населення з'явилося прагнення зберегти й розбудувати культурну самобутність, історичну спадщину й незалежність інших культурних груп. Саме з цього моменту починається *другий* період у розвитку полікультурної освіти. Період із середини 50-х до початку 80-х рр. характеризується в США пильною увагою до питань формування національної самосвідомості, стабілізації цінностей і моральних норм. Студентські хвилювання, зародження руху хіпі, різке зростання молодіжної злочинності, загострення етнічних конфліктів – усе це особливо актуалізувало проблеми морального, ціннісного й міжетнічного аспектів освіти. Таким чином, реальне реформування освіти, на основі якого відбулося переосмислення цілей школи й суспільства з прогресивної точки зору, почалося саме в цьому періоді.

Відзначимо, що джерела полікультурної освіти беруть початок в русі за громадянські права різних історично гноблених груп, соціальних акціях афроамериканців та інших «кольорових», які боролися проти дискримінації в суспільстві й суспільних інститутах [94]. Активісти, суспільні лідери, прогресивні представники білого населення цілеспрямовано виступали за зміни в освіті, реформи навчальних програм і наполягали на перегляді правил прийому на навчання і роботу людей різної расової приналежності.

Результатом цієї боротьби стало рішення Верховного Суду й Ради освіти США (1954) про десегрегацію освітнього середовища й деякі виправлення, внесені в Акт про громадянські права (1964). Однак освітні установи ще були не готові прийняти й навчати в одних стінах білих і чорних

учнів, а також вчити їх жити в багатокультурному суспільстві [96, с.14].

Головною метою десегрегації освітнього середовища є не фізична інтеграція молоді у навчальному закладі, а надання всім рівних можливостей у навчанні й, відповідно, перспектив подальшого життя [97, с.8-17].

Основні труднощі для реалізації справжньої десегрегації полягали в той період у відсутності в навчальному процесі аспектів, пов'язаних з життям меншин, тому що традиційний навчальний план, або будь-яка навчальна програма в школі чи виші концентрували свою увагу на досягненнях білих американців, за рідкісним винятком згадуючи досягнення представників інших етнічних і культурних груп. Дуже часто до них ставилися як до людей, позбавлених культури. Тому вважалося, що їм необхідно навчатися в школі, де основою будь-якої діяльності є культура домінуючої в суспільстві більшості. Крім цього, існували сумніви в їхніх інтелектуальних здібностях, продиктовані расовими забобонами [98, с. 211].

Однак, завдяки боротьбі різних етнічних і культурних груп за свої права наприкінці 60-х років у навчальних закладах до цих груп почали ставитися не як до «чужих» чи «ворожи», а просто як до «інших». Учні із цих груп приходять у школу з різною культурною спадщиною, але це зовсім не означає, що їх культури є неповноцінними. Основна ідея даної тенденції виражається у твердженні, що культурні відмінності й винятковість якої-небудь групи особливим чином трансформують культурні моделі домінуючої більшості і стають невід'ємною частиною базису американського суспільства [99, с.71]. Таким чином, у період активної боротьби афроамериканців та інших громадян за свої права, виникла необхідність створення спеціальних етнічних освітніх програм, як у середній школі, так і в коледжах і університетах по всій країні.

Перші програми в сфері міжетнічної освіти зосереджували увагу на історії й культурі конкретного народу, були вузько спрямованими. Іноді розглядалися відносини й конфлікти між окремою етнічною групою й іншим населенням, але про міжетнічну взаємодію мова не йшла. У цьому випадку

можна назвати такий тип освіти просто *етнічним* [95, с. 101].

Етнічна освіта стала додатковим сегментом навчальних програм, який фокусувався на історії однієї або декількох етнічних груп. Такі додаткові курси, включені в навчальну програму, були створені для корекції деформацій, численних неточностей щодо різних етнічних груп, які дуже часто зустрічалися в шкільних і вузівських підручниках; у програмах зверталися до подій історії, які замовчувалися або ігнорувалися взагалі, а також були початі спроби розвінчати міфи й стереотипи, створені у стосовно якої-небудь етнічної або культурної групи [100, с.197].

Отже, період із середини 50-х до початку 80-х років ХХ століття — це період формування перших моделей полікультурної освіти, які стали відповіддю на вимоги різних суспільних рухів змінити політику держави в галузі освіти. Загальноосвітні середні школи, вища школа й інші освітні установи та організації відгукнулися на заклик, але сконцентрували увагу лише на незначних доповненнях до традиційних навчальних програм.

*Третій* період у розвитку полікультурної освіти починається в першій половині 80-х рр., коли основними питаннями, які ставилися на порядок денний, були справді глобальні проблеми людства.

«Зростання відчуття особистої свободи доповнюється можливістю вибору різноманітних видів діяльності. Слабшає залежність особистості від соціокультурного середовища, буття соціуму починає визначатися станом духовного світу людини. В основну функцію соціуму входить створення умов вільного розвитку незалежної творчої індивідуальності. На перший план виходять ідеї розуміння чужої точки зору, здійснення діалогу і співробітництва» [101, с.42-43].

Саме в цей період прийшло усвідомлення, що етнічні програми самі собою собі не гарантують прийняття культурного різноманіття людьми, а також підтримку пропаганди значних міжетнічних контактів у США. Очевидною стала необхідність переходу від етнічної до міжетнічної, полікультурної освіти, до створення нових програм, які б включали

інформацію, що стосується домінуючої і субкультурних груп. У випадку полікультурної освіти етнічний зміст повинен пронизувати усі сфери освітнього процесу, вноситися у викладання всіх предметів на всіх рівнях освіти, починаючи з дошкільної і закінчуючи вищою школою. Усі курси в межах полікультурної освіти повинні коректно і позитивно відобразити існуючу в суспільстві етнічну й культурну різноманітність [85, с.29].

Обсяг специфічного змісту матеріалу про етнічні і культурні групи варіює відповідно до курсу, який вивчається, але передача знання про різноманітність етносів і культур, визнання поліетнічної і полікультурної природи націй повинно бути відображено у всіх видах навчально-виховної діяльності. У цьому випадку ступінь асиміляції учнів не має особливого значення, а роль учителя зводиться до того, щоб показати, навчити, переконати їх у тому, що різноманітність присутня як в американському суспільстві, так і у всьому світовому співтоваристві [102, с.10]. Постійна інформація (додатковий довідковий матеріал, програми, відеофільми), яка демонструє етнічну й культурну різноманітність, покликана постійно підтримувати ці реалії, хоч, безперечно, вчитель не повинен цілком залежати від цих джерел для вибору змісту освіти. Програми полікультурної освіти запобігають спотворенню як історичних фактів, так і сучасних подій, тому для розвитку програм полікультурної освіти як в середній, так і вищій школі, необхідний ретельний аналіз підручників і будь-якого навчального матеріалу, що має етнічний зміст, з метою запобігання наявності етнічних упереджень. Зі спробою перейти від етнічної до міжетнічної освіти в нові підручники включається додаткова інформація про етнічні й культурні групи, відбуваються певні зрушення в зменшенні етнічних і культурних упереджень.

Американські педагоги, у їхньому числі Джеймс Бенкс, якого називають засновником полікультурної освіти, продовжили розробку теоретичних засад полікультурної освіти на ідеях «освітньої рівності», тобто на основі створення оптимальних умов надання освіти представникам усіх

етнічних і соціальних груп для подальшого досягнення ними рівних соціальних і економічних можливостей. Згідно Бенксу, для того, щоб створити й підтримувати «міжетнічний клімат» у навчальному закладі, всі аспекти його діяльності повинні бути досліджені дуже ретельно і трансформовані відповідно до соціальних змін суспільства [103, с. 20-22].

Значна робота проводиться над вдосконаленням стандартів полікультурної освіти. На думку американських учених (Бенкс, Гарсія, Ніето) навчальні стандарти повинні містити приклади спадщини, цінностей і внеску різних культур, що населяють США, у розвиток країни. Ті, хто навчається за цими стандартами (учні, студенти), повинні опанувати критичне розуміння і повагу як до своєї, так і до чужої культурної спадщини. Вони також повинні дотримуватися принципів загальної справедливості. Навчальні стандарти покликані не тільки підкреслювати багатокультурний склад Сполучених Штатів, але й готувати до повноцінної участі у житті багатоетнічного й багаторасового суспільства. Національна Асоціація Багатокультурної Освіти (National Association for Multicultural Education) визначила основні напрямки навчальних планів, які відповідають п'ятьом ключовим моментам:

I. Включення в навчальні плани. Вони повинні: представляти широкий спектр досвіду народів, що населяють США; визнавати внесок багатокультурного досвіду в базу знань, систему цінностей і спосіб мислення; пропонувати інтегроване розуміння людського досвіду у всій складності й різноманітті, однаково допомагаючи обдарованим і звичайним учням; сприяти розумінню взаємозалежності груп і спільності шляхів, по яких іде формування способу життя людей у Сполучених Штатах.

II. Різноманітність перспектив: Основні напрямки навчальних планів, підкреслюючи різноманітність перспектив повинні: представляти різноманітність підходів і точок зору в США; заохочувати учнів у вивченні конкуруючих конструкцій і понять у вивченні соціальних, історичних і природних явищ; визнавати шляхи, по яких ці конструкції потрапляють у



культурний і історичний досвід людей, що дотримуються тих або інших точок зору; розбудовувати незалежне, контекстуальне й критичне сприйняття того, чому навчають в навчальних закладах.

III. Пристосування альтернативних понять і соціальних конструкцій знання. Для того, щоб надати учням можливість зрозуміти, що система знань соціально обумовлена, основні напрямки повинні: визнавати, що альтернативні культурні конструкції приводять до помітних різних способів мислення; надавати базу для розуміння й поваги відмінностей у традиційній системі знань, як у формі, так і в змісті; пояснювати моделі й логіку структурування знання в суспільстві; надавати інструменти для аналізу як причин, так і наслідків традиційної й альтернативної системи переконань.

IV. Для того, щоб виховувати в учнів і студентів розуміння того, що їх власна ідентичність створювалася в складній взаємодії історичних, соціальних, політичних, економічних і навіть географічних факторів, основні напрямки повинні: пропонувати структури, що дозволяють досліджувати свою власну культурну й етнічну ідентичність і вивчати причини й наслідки відносин і поведінки стосовно інших груп; підводити молодь до критичного осмислення й поваги своєї культури й етнічної приналежності, включаючи їх сильні й слабкі сторони; визнавати, що ідентичність базується на численних факторах, містить різноманітні й найчастіше суперечливі реалії участі в різних культурних групах; виховувати в учнів і студентів розуміння, що ідентичність динамічна, а тому в ній можливі зміни.

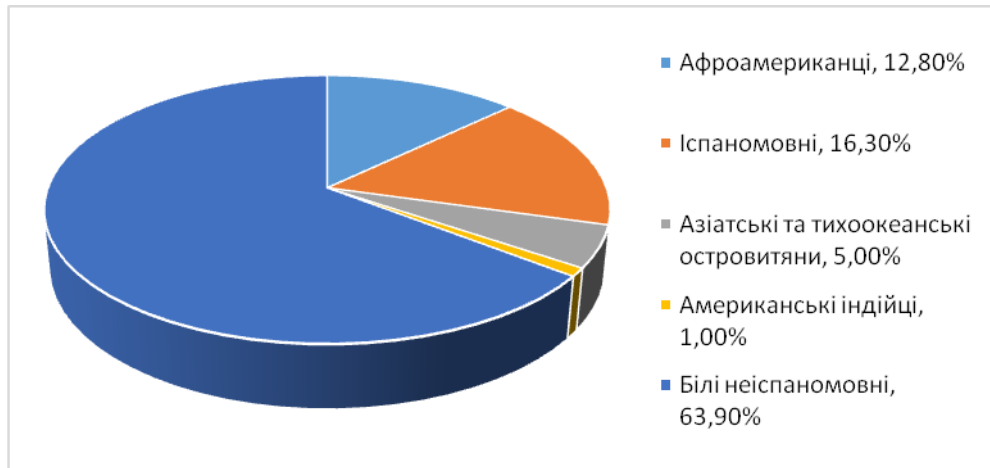
V. Для досягнення мети соціальної справедливості основні напрямки повинні: звертати особливу увагу на конституційні права, дані всім членам суспільства й обов'язки, що входять у поняття громадянина багатокультурного суспільства; визнавати й підтримувати положення Загальної Декларації прав людини, прийнятої ООН в 1948 р., особливо Статті 26.2, в якій мова йде про те, що освіта повинна бути спрямована на всебічний розвиток людської особистості і розвиток поваги до прав людини й

фундаментальних свобод. Вона повинна розбудовувати розуміння, терпимість, дружбу між усіма народами, расовими або релігійними групами, сприяти ООН у підтримці миру; готувати молодь до того, щоб «мислити глобально й діяти локально», стимулюючи критичне розуміння того, як місцеві знання й поведінка впливають на глобальний контекст; надавати можливість оцінювати наслідки персональних, організаційних і урядових рішень і розбудовувати критичне осмислення того, як такі рішення можуть бути корисними для одних груп і негативно позначатися на інших; заохочувати соціальну діяльність, що формує активну й відповідальну громадянську позицію, спрямовану на викорінювання нетерпимості й розвиток демократичного суспільства, що відповідає сподіванням усіх людей незалежно від раси, класу, статі, віку, сексуальної орієнтації, фізичної зовнішності, здібностей, національній та етнічній приналежності, релігії або відсутності її; всі громадяни заслуговують освіту високої якості; основні напрямки навчальних стандартів визначають основні знання й навички, якими необхідно опанувати, у той же час даючи поштовх програмам, що розбудовують процеси викладання й навчання.

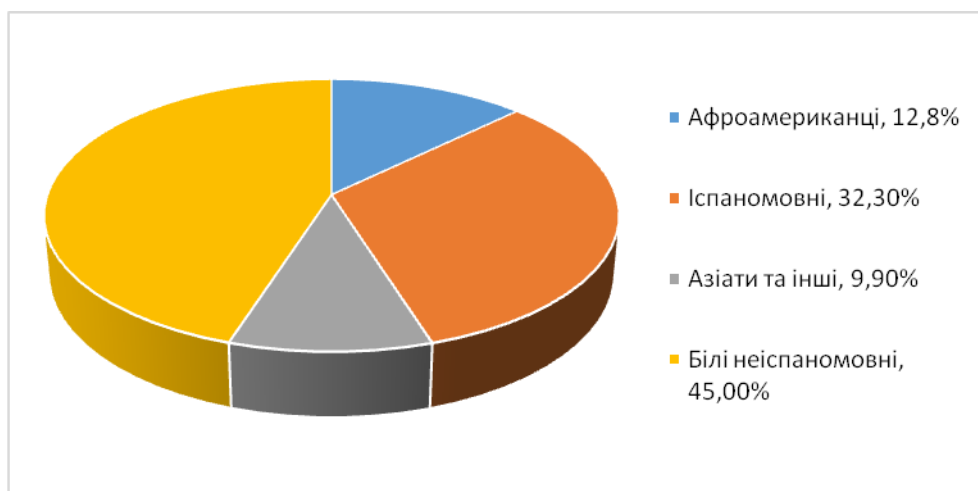
Процес установа стандартів для всіх штатів є важливим кроком у плані спроб освітньої системи США визнати багатоманітність населення кожного штату й країни в цілому. Щоб цей процес був значимим, він повинен бути відкритим, а стандарти повинні представляти консенсус думок, що відображає широкий спектр потреб, інтересів і знань які привносять учні, студенти, батьки, учителі, представники професійних організацій, політики. Щоб відповідати мінливим реаліям життя у плані академічних дисциплін, навчальні стандарти повинні бути відкриті для регулярної перевірки й перегляду [104].

В кінці XX –го століття повністю визнається ідея, що зміст освіти вже не може визначатися абсолютною домінантою – культурними традиціями білих жителів Америки, тому що населення Сполучених Штатів перестає бути переважно білим. Ця тенденція проявляється все чіткіше. Очікується,

що до 2050 року білих американців буде менше, ніж кольорових.



2010 рік.



2050 рік.

Рис.2.2. Зміна етнічного складу населення в США.

(Джерело: Schaefer, R. Racial and ethnic groups. Pearson education, Inc. 2012).

Більше того, розширюються межі полікультурної освіти. Полікультурна освіта в широкому значенні – це не тільки освіта, яка враховує відмінності в етнічній, расовій, релігійній приналежності індивідів. Вона спрямована також на протидію сексизму, цькуванню людей нетрадиційної сексуальної орієнтації, підтримку осіб з обмеженими можливостями. Так, в США у 1991 р. був прийнятий закон «Американці з певними видами нездатностей», який передбачає створення умов для повноцінного особистого життя і широкої участі в соціальній діяльності

людей з альтернативним розумовим і фізичним розвитком. За час існування даного закону відбулося реальне включення таких людей у повсякденне життя суспільства на всіх рівнях, змінилося ставлення до них у суспільстві, термінологія й т.п.

Навчання й виховання молоді з альтернативним розвитком в аспекті полікультурної освіти в США становить безсумнівний інтерес і може бути прикладом того, як суспільство успішно вирішує такі складні соціальні й педагогічні проблеми. Адже «сьогодні турбота про дітей і людей з альтернативним фізичним і розумовим розвитком є мірилом гуманності суспільства» [105, с. 155].

Згідно з федеральним законодавством США, діти-інваліди (яких прийнято називати дітьми з альтернативним розвитком) навчаються разом зі звичайними дітьми в одному класі, якщо відхилення в розумовому і фізичному розвитку не є дуже важкими. Політика, відома як «включення» (inclusion), покликана допомогти дітям з нормальним розвитком розуміти, що альтернативні діти — така ж рівноправна частина суспільства. Існують спеціальні програми, спрямовані на цю категорію дітей. Батьки й персонал школи працюють спільно над вибором відповідної навчальної програми для кожного учня, зустрічаючись для цього на спеціальних зборах (Individual Education Program (IEP) meeting) – Програми індивідуального навчання). Навчання проводиться для тих учнів, які демонструють здатність переходу в загальний освітній потік, викладачами загальної освіти в союзі з фахівцями. Штатні працівники фахової освіти надають консультативні послуги для того, щоб забезпечити залучення учнів у загальний освітній процес.

Програми для учнів з більш серйозними відхиленнями від норми представляють освітні послуги, які допомагають учням реалізувати їхній академічний потенціал, надають умови для їх емоційної й соціальної адаптації і розвитку, а також готують їх до функціонування в якості корисних членів суспільства з можливо більшим ступенем самостійності.

Система державних шкіл пропонує спеціальні навчальні плани і умови

навчання для дітей із середнім і важким ступенем відсталості. Це передбачає класи спеціального навчання у звичайних школах або в спеціальних освітніх центрах (обидва варіанти дають можливість брати участь у навчальній діяльності разом зі звичайними дітьми). Старші діти можуть отримувати професійну освіту на професійних освітніх майданчиках або центрах. Заняття для учнів із середнім і важким ступенем відсталості проводяться в різних школах адміністративного району. Спеціальне устаткування (засоби зв'язку, спеціальні столи, каркаси підтримки) і навчальні матеріали (грошові знаки, кухонне обладнання, книги, інструменти) є в кожному такому центрі для використання учнями в процесі оволодіння навичками повсякденного життя. Крім вчителя, з такими учнями працюють інші фахівці (асистенти вчителя, психологи, соціальні працівники, медичний персонал).

У плані ліквідації нерівності стосовно статевих відмінностей (сексизм) в контексті полікультурної освіти в навчальних закладах США використовують дві стратегії: *жіночі дослідження* (Women's Studies) і *несексистську освіту* (Nonsexist education).

Програми жіночих досліджень подібні програмам етнічних досліджень у їхніх спробах зафіксувати й проаналізувати історичний і сучасний досвід тієї групи, яка ігнорувалася до певного часу у вивченні тих курсів, які пропонувалися більшості учнів. Жіночі дослідження розглядають жінок як окрему групу зі своїми потребами й людською гідністю, вивчають їхню точку зору, самосвідомість і непривілейоване становище в суспільстві. Вони вивчають культуру, статус, розвиток і досягнення жінок як групи.

Жіночі дослідження в середній і вищій школі виділилися в підрозділи таких курсів, як історія, соціологія й література; у самостійні курси і програми, які можна вибирати як основну або другу спеціальність. До вивчення таких курсів учні рідко усвідомлюють, що жінки (51%) населення знаходять так мало відображення в більшості навчальних планів і підручників. Ці програми дозволяють учням поліпшити свої знання про жіночу історію й загальний внесок жінок в історію країни і світу.

Коли програми жіночих досліджень стають складовою частиною *несексистської освіти*, вони інтегруються в загальну освітню програму. Незважаючи на те, що вчителям доводиться працювати з певними підручниками і матеріалами, вони мають можливість контролювати зміст навчання на своїх заняттях. Навіть при використанні традиційних матеріалів вони можуть звертати увагу учнів на невідповідності, що існують між статтями, обговорювати, як і чому такі моменти відображаються в підручниках і додатково пропонувати матеріали, що презентує більш збалансовану точку зору на ролі й внесок, як чоловіків, так і жінок. Рекомендована література для читання також повинна включати твори, написані тими й іншими авторами. Наприклад, якщо у викладанні історії концентрувати увагу на війнах і політиці, то мова неминуче буде йти майже винятково про чоловіків; якщо ж наголошувати на історії родини, мистецтва, освіти, медицини, спорту, то майже однаково будуть представлені як жінки, так і чоловіки. Рекомендується також включати більше фактичної інформації про гомосексуалізм. Не можна ігнорувати суспільний внесок представників цієї категорії суспільства. Щоб допомогти позбутися розповсюджених міфів із приводу геїв і лесбіянок, учителям необхідно сприяти учням-гомосексуалістам у плані самовизначення й функціонування в суспільстві. Ключовим моментом тут є порушення мовчання в обговоренні проблеми. Навчальні заклади повинні намагатися створити атмосферу безпеки й підтримки для таких осіб.

У цей період посилюються позиції білінгвального навчання, тобто навчання двома мовами: рідною і англійською. Невід'ємним елементом даного підходу є вивчення різних аспектів рідної й американської культури, що дає учням можливість стати полікультурними [106].

Білінгвальна освіта розглядається багатьма дослідниками проблем національних меншин як необхідний інструмент досягнення рівності. Використання рідної мови в школі у якості мови пояснення і спілкування в школі забезпечує право учням, рідною мовою яких не є англійська,

отримувати освіту на тій мові, яку вони розуміють краще. Спеціалісти вважають, що без цього мільйони дітей не зможуть досягти успіху як в освіті, так і в майбутній професії.

Дослідження свідчать, що в США, крім англійської та іспанської, поширеними мовами також є китайська, французька та інші.



Рис.2.3. Найбільш поширені мови в США

(Джерело: Shin, H., Kominski R. Language use in USA. Washington, DC: U.S Government Printing Office. 2010).

Білінгвальне навчання не тільки сприяє формуванню мовної компетентності учнів, але й виявляється важливим засобом побудови освітнього процесу в руслі крос-культурного діалогу. У деяких країнах білінгвальне навчання є також одним з основних інструментів в адаптації та навчанні учнів, які належать до етнічних меншин. Така форма навчання стає ключем до побудови навчального процесу з урахуванням мовних і культурних особливостей і сприяє формуванню рівних освітніх можливостей,

незалежно від етнічної приналежності [107 - 111].

Можна стверджувати, що період 1970 - 2000-х рр. був ключовим у розвитку білінгвального навчання. Держава визнала переваги та можливості, які в майбутньому може дати учням білінгвізм, і рішуче заявила про курс на поліетнічну і полікультурну освіту, що визнає право етносів на самовизначення, збереження своїх традицій та мови. Ці процеси означали, що американське суспільство поступово підійшло до переосмислення концепції «плавильного котла» (Melting Pot). Ті погляди, які стали переважати серед прогресивного населення, більше знаходили відображення у назві «чаша з салатом» (Salad Bowl), що представляє США в образі великої чаші, де кожен із специфічних інгредієнтів гармонійно доповнює інші і робить страву унікальною і неповторною. [112- 116].

Узагальнення результатів аналізу наукових джерел дає можливість стверджувати, що в офіційних документах США система білінгвальної освіти сформульована наступним чином: Білінгвальне навчання (виховання) – це використання двох мов, одна з яких є англійською, у якості засобу навчання для однієї й тієї ж групи учнів відповідно до чітко організованої програми, що охоплює весь навчальний план або ж його частину, включаючи викладання історії та культури рідної мови [116-118].

Дана програма покликана розвивати почуття власної гідності дітей та гордості за приналежність до обох культур. Як видно з визначення, акцент ставиться не тільки на функціональному вивченні мови, але і на культурному компоненті, що уможлиблює трактування білінгвального навчання як бікультурного. Визнання етнічної культури дитини школою сприяє позитивній мотивації до навчання і створює додаткові можливості для її самореалізації в освітньому процесі.

Під білінгвальною освітою розуміють таку організація навчання, коли стає можливим використання більш ніж однієї мови як мови викладання. Друга мова, таким чином, є не тільки об'єктом вивчення, але одночасно засобом спілкування та мовою викладання. Основна відмінність



білінгвальної освіти від традиційної полягає в тому, що мова викладання сама по собі є не тільки засобом для викладання та навчання, але і його метою [ 117 - 119 ].

В США існує багато моделей, програм білінгвального навчання : іммерсійні (immersion programs); англійська як друга мова (English as a Second Language (ESL)); перехідні (transitional); підтримуючі(maintenance); двомовні (dual-language); двосторонні (two-way bilingual model), які постійно вдосконалюються.

Удосконалені білінгвальні програми мають безліч переваг. Насамперед, білінгвальне навчання – один з оптимальних способів розвитку пізнавальної активності учнів з обмеженим рівнем мовної компетентності. По-друге, засіб досягнення дійсної рівності в процесі навчання. По-третє, білінгвальна освіта полегшує представникам етнічних меншин «входження» в американську культуру, забезпечує формування позитивних міжетнічних відносин.

Учені Д. Голлник і Ф. Чинн у своїй роботі «Полікультурна освіта у плюралістичному суспільстві» висловили думку, що в сучасних умовах усі громадяни американського суспільства повинні стати білінгвами [95, с. 243].

Водночас, слід підкреслити, що ідеї полікультурності загалом і полікультурної освіти зокрема, зазнають критики з боку окремих політиків і науковців. Так, один із ранніх критиків полікультуралізму Е. Ренд (Rand A.) виявляв занепокоєння з приводу того, що відродження етнічних рухів у світовому масштабі призведе сучасні індустріальні держави до етнічної роздробленості. Полікультуралізм і монокультуралізм визначалися як культурно-детермінований колективізм, оскільки, на думку критика, індивіди не визначають своїх дій і їх місце наперед обумовлено в суспільстві. Е. Ренд заперечує цю форму колективізму, вважаючи, що полікультуралізм підриває основи концепції доброї волі.

Критика полікультуралізму в США отримала відгук у Європі: полікультуралізм підриває єдність держави, перешкоджає соціальній інтеграції і призводить до фрагментації суспільства на окремі етнічні фракції,

що в подальшому отримало термін «балканізація».

У 1991 р. А. Шлесінгер, колишній радник Кеннеді, опублікував книгу під назвою «Розз'єднання Америки: відображення полікультурного суспільства». А.Шлесінгер висловив точку зору: підтримка культурних розбіжностей і заперечення асиміляції може замінити класичний імідж «плавильного котла», в якому розбіжності поєднуються у справжню демократію. Він підтверджує, що етнічна самосвідомість має багато позитивних наслідків для нації з «історією забобон», проте «культ етнічності», якщо зайде занадто далеко, може призвести до роздрібнення суспільства. Часто критика противників полікультуралізму спрямована на те, що вони вважають наслідками реалізації полікультурної політики; так, наприклад, твердження, що освітні реформи в США, завдяки яким стало можливим включення альтернативних теорій в учбові плани з історії і літератури, призвели до розколу американського суспільства і підриву основ західної цивілізації, є, на їх думку, однозначним наслідком змін навчальних програм і методів навчання.

Критика полікультуралізму в США часто набуває співзвучності з протистоянням імміграції. П. Бачанен визначила полікультуралізм як зарубіжну атаку на англо-американську культуру (1993). Вона характеризує це явище як «загрозу англо-американському спадку».

Один з критиків полікультуралізму в Америці останніх років – політолог Брайан Бері . У своїй книзі «Культура і рівність: егалітаристична критика полікультуралізму» (2002) він стверджує, що деякі форми полікультуралізму можуть розз'єднувати людей, хоча вони повинні, навпаки, об'єднувати їх у боротьбі за соціальну справедливість.

Отже, політика полікультуралізму неоднозначно сприймається в США. В основному критика стосується наступних аспектів:

- полікультуралізм асоціюється з розпадом держави, у ньому вбачають загрозу національній єдності; критики висловлюють побоювання про те, що він містить у собі загрозу серйозних етнічних конфліктів;

- держава надає суттєві фінансові витрати на підтримку етнічних груп;
- часто ідеї полікультурності використовуються для передвиборчої агітації (об'єднання виборців за етнічною ознакою);
- представники деяких етнічних груп вбачають у ньому загрозу знизити їх статус і прирівнювати їх до інших етнічних груп (позиція франко-канадців);
- полікультуралізм може діяти проти інтересів особистості, оскільки культурний детермінізм залишає мало місця для розвитку індивідуальних цінностей, визнаючи, що представники однієї етнічної групи мають спільні погляди.

Незважаючи на критику і неоднозначне сприйняття політики полікультуралізму, вона, тим не менш, отримує велику підтримку у суспільстві. У США склалася чітка уява, що полікультуралізм – це цілісна державна політика, спрямована на вирішення проблем культурного різноманіття суспільства.

Питанням полікультурної освіти надається велика увага з боку держави. Це стосується як полікультурного навчання і виховання учнів загальноосвітніх шкіл, так і студентів вищих навчальних закладів. Сьогодні полікультурна освіта в Америці має статус освітньої політики країни, який закріплений на законодавчому рівні [120]. Це, зокрема, Акт про білінгвальну освіту (Bilingual Education Act), Акт про освіту для дітей з альтернативним розвитком (Education for All Handicapped Children's Act), Акт про освіту для бездомних дітей і молоді (McKinney-Vento Homeless Assistance Act) та ін.. Питання полікультурної освіти обговорюються провідними освітніми організаціями: Національною радою соціальних досліджень (National Council for the Social Studies - NCSS), Національною асоціацією освіти (National Education Association - NEA), Національною радою з акредитації вчителів (National Council for the Accreditation of Teacher Education - NCATE) та ін. В 1990 році створена спеціальна професійна організація - Національна асоціація мультикультурної освіти (National Association for Multicultural

Education - NAME), діють дослідницькі інститути, центри, наукові асоціації, які щорічно проводять національні й міжнародні форуми й конференції із проблем полікультурного розвитку (Додаток В); на багатьох підприємствах відкриті спеціальні тренінгові і консультативні центри для формування толерантного ставлення до культурних відмінностей колег.

Полікультурна модель освіти відкидає ідею уніфікації етнокультур через освіту. Акцент робиться не на культурному різноманітті, а на уподібненні. Ідея культурного плюралізму входить в систему ідеалів американської демократії в полікультурних умовах.

Проведений аналіз становлення й розвитку системи полікультурної освіти в США доводить, що цілісне осмислення цього процесу є важливою умовою адекватного розуміння причин і природи виникнення подібного феномену, дає можливість виявити логіку його розвитку: від прагнення до створення гомогенної американської нації за допомогою освіти, пронизаною культурними традиціями білої більшості, до гострої необхідності визнання державою права представників будь-якого етносу й культури на збереження своїх етнокультурних особливостей, а також права на одержання повноцінної освіти, незалежно від расової, етнічної й культурної приналежності.

## **2.2. Аналіз основних концепцій полікультурної освіти в працях американських учених**

Результати вивчення численних праць фахівців з досліджуваної проблеми [121–130] засвідчує, що підходи американських учених до проблеми полікультурної освіти із середини ХХ століття до початку ХХІ століття зазнали еволюції. У 1960-і роки, у період активізації боротьби етнічних і расових меншин за свої права, сформувалися теорії багатоетнічної освіти, в межах яких були теоретично обґрунтовані необхідність і способи створення в навчальних закладах умов, для врахування етнічних і расових особливостей людей, що населяють США. У зміст шкільної освіти були

введені компоненти, що відображають історію, культуру, мову етнічних і расових груп американського населення [131, с.40-45]. Міжетнічна освіта зіграла значну роль у зниженні рівня соціальної напруженості і конфліктності в американському суспільстві. Однак, як зауважує відомий фахівець в галузі американської освіти Г.Дмитрієв, по-перше, не враховувались інші, не тільки етнорасові культурні групи суспільства, по-друге, ігнорувалися особистісні фактори, тобто особистісна культурна ідентичність і право індивіда самостійно визначати її [132, с. 75-78].

У 80-і роки ХХ століття концепції американських учених з полікультурної освіти були доповнені новими положеннями. У наукових публікаціях (Дж. Бенкс, Б.Волкер, Ю.Гарсія, Д.Голлник, К.Грант, П.Саффорд) переглянуті й розширені межі полікультурної освіти за рахунок включення в об'єкт дослідження, крім етнічних і расових характеристик, відмінностей, пов'язаних із соціальним статусом, гендерними, фізичними, інтелектуальними особливостями особистості [133;134]. Сучасні концептуальні основи полікультурної освіти, в основному, сформувалися до початку 90-х років ХХ століття, однак, і в ХХІ столітті в американському науковому співтоваристві існують значні розбіжності з приводу того, що таке полікультурна освіта і які способи реалізації її цілей.

Основою теорії полікультурної освіти, на думку американських учених (Дж. Бенкс, К.Грант, С. Ніето, К. Слітер), є ідея гармонійного поєднання етнічного і загальнонаціонального в розвитку особистості, при цьому заперечується повний сепаратизм (культурний плюралізм) і абсолютна інтеграція (теорія асиміляції). Концептуальною ідеєю багатокультурної освіти, є «освітня рівність», тобто рівність в отриманні достойної освіти для всіх членів суспільства, незалежно від походження, кольору шкіри, релігії, мови. Це – освіта, вільна від упереджень, що досліджує інші уявлення і культури з метою зробити учня чутливим до різних способів життя, аналізу досвіду та ідей, ставлення до історії (Б.Парек); освіта, що кидає виклик расизму та іншим формам дискримінації в навчальних закладах і суспільстві,

яка стверджує плюралізм (релігійний, лінгвістичний тощо), що сприяє встановленню демократичних принципів соціальної справедливості та рівних можливостей (С.Ніето); освіта, спрямована на визнання людського різноманіття на основі різних ознак (К.Грант); освіта, яка передбачає підхід до викладання і навчання, що ґрунтується на демократичних цінностях та сприяє розвитку культурного плюралізму в багатокультурному, взаємозалежному світі (К. Беннетт); освіта, яка пропонує модель освітнього процесу, в якому задіяні всі члени суспільства, включаючи культурно-гноблені групи (К.Слітер).

На основі аналізу наукової літератури систематизовано основні концепції багатокультурної освіти в США:

1. Етнічна концепція (К.Мудлі, К.Кларк, У.Кросс, М.Стоун). Суттю етнічної концепції є включення етнічного та культурно-специфічного компонента у зміст освіти, переважно в гуманітарний цикл, з метою інтеграції змісту освіти на загальнокультурологічній і культурно-специфічній основі.

2. Концепція культурної депривації (С.Берайтер, С.Енгельманн). Відповідно до положень даної концепції, учням, що належать до етнічних меншин та малозабезпечених верств суспільства, важче оволодіти необхідними когнітивними вміннями і культурними характеристиками для успіхів у навчанні через недоліки інтелектуального, культурного розвитку, отриманого в середовищі, де вони ростуть. Тому необхідна компенсація вищезазначених умінь і характеристик за допомогою спеціальних освітніх програм, відчуження учнів від рідної культури.

3. Мовна концепція (Б.П.Кеннеді, Дж.Бенкс). Важливою метою багатокультурної освіти є виховання особистості, яка володіє не тільки рідною мовою, але й мовами інших народів, готова до продуктивного діалогу. Причиною відставання у розвитку та неуспішності учнів часто є недостатнє знання англійської мови. Для уникнення цього необхідне введення білінгвальних, бікультурних освітніх програм, програм навчання

англійської мови як другої, проведення частини занять рідною мовою учнів.

4. Концепція антирасизму (С.Баратс, С.Лі). У межах даної концепції основними проблемами в освіті етнічних і расових меншин вважаються расизм і дискримінація. Для їх усунення необхідно включення спеціального компонента в освіту, проведення антирасистських курсів для вчителів та учнів, дослідження освіти (зміст, норми, установки вчителів) на предмет наявності в явних чи прихованих проявів упереджень, негативних стереотипів і т.п.

5. Концепція радикалізму або критичного полікультуралізму (П.Мак Ларен, К.Е.Слітер, С.Мак Карті). Ця концепція визнає обмежену роль освіти (в тому числі й полікультурної) у формуванні особистості індивідів, які належать до різних етнічних меншин, оскільки сама освіта є одним з механізмів гноблення і дискримінації в стратифікованому суспільстві. Полікультурна освіта не дає можливості серйозного проникнення в сутність упереджень, культурних бар'єрів, сепаратизму, виявлення їх соціальних, економічних і політичних причин, для усунення яких необхідна радикальна трансформація всього суспільства.

6. Концепція генетичного детермінізму (А.Р.Дженсен, У.Шоклі, Р.Дж.Гернштейн). Зміст концепції зводиться до ідеї, що своєрідність культур і рас пов'язана з реалізацією генетично успадкованої програми розвитку. Представники певних культурних груп і прошарків суспільства досягають менших успіхів через наявність біологічних, генетичних особливостей. Необхідно створити систему, за якої становище людини в суспільстві визначається її здібностями [117; 138, с.160-162].

Аналіз основних освітніх концепцій полікультурності дозволяє зробити висновок, що більшість з них ґрунтуються на якомусь одному факторі (етнічний, расовий, мовний тощо). Однак для справжньої багатокультурної реформи освіти, очевидно, необхідне вироблення єдиної концепції полікультуралізму, що розглядає всі компоненти освіти в сукупності, може протстояти расизму, іншим формам дискримінації, утверджує принципи

соціальної справедливості [39, с.54].

З багатьох сформульованих в кінці ХХ-початку ХХІ століття концепцій полікультурної освіти ми вибрали для більш детального аналізу теорії Джеймса Бенкса, Карла Гранта і Юджина Гарсія, тому що вважаємо, що ідеї цих учених дають найбільш повне уявлення про концептуальні основи полікультурної освіти. У концепціях названих учених мають місце певні відмінності, однак загальним є положення про спрямованість полікультурної освіти на розвиток міжкультурної компетентості, яка є важливою умовою продуктивних міжетнічних відносин.

Зауважимо, що поняття «компетентність» по-різному тлумачиться вченими. Це може бути : поглиблене знання; стан адекватного виконання завдання; здатність до виконання певних завдань; певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої ерудиції; професійна підготовленість і здатність до виконання завдань тощо [140, с. 57]. Нам імпонує визначення компетентності вітчизняною дослідницею Н.Микитенко як «комплексу знань, умінь і ставлень, що набуваються в процесі навчання і дозволяють людині розуміти і оцінювати проблеми, характерні для різних сфер діяльності у різних контекстах [141, с. 33].

Поняття «міжкультурна компетентність» вперше зустрічається у працях американських учених, які розглядали її як певний рівень підготовки, на якому індивід може ефективно обмінюватись інформацією з людьми іншої культури [142, с. 221].

А. Кнапп-Поттхофф тлумачить міжкультурну компетентність як «комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, які розширюють інтерпретаційний спектр індивіда в процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури» [143].

Аналіз численних зарубіжних і вітчизняних наукових джерел [144 - 158] свідчить, що, крім поняття «міжкультурна компетентність», часто вживаються інші близькі за змістом поняття, наприклад, «культурна



компетентність», «соціальна компетентність», «етнокультурна компетентність», «соціокультурна компетентність», «етнічна компетентність» та ін., проте за змістом, який вкладають у ці поняття вчені, вони співзвучні з міжкультурною компетентністю. В самій міжкультурній компетентності більшість учених виокремлюють таку її складову, як міжкультурна комунікативна компетентність – сукупність умінь, необхідних для ефективної і адекватної поведінки у ситуаціях спілкування з представниками інших культур та мов [159; 160, с. 28].

Отже, Дж. Бенкс є одним із провідних експертів у галузі полікультурної освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття, які одержали міжнародне визнання. Він – директор Центру полікультурної освіти університету штату Вашингтон (Сіетл), член Національної академії освіти.

Головним питанням, на яке прагне дати відповідь Дж. Бенкс, є: «Яким чином школа й інші освітні установи можуть вирішувати проблеми, пов'язані з культурним різноманіттям суспільства? Чи вони повинні підтримувати, залишатися нейтральними або взагалі ігнорувати культурні й етнічні особливості індивідів і культурне різноманіття суспільства?» [161, с. 110]. Відповідаючи на це питання, Дж. Бенкс стверджує, що система освіти в цілому повинна заохочувати й розвивати культурні особливості молоді.

Знайомство з роботами Дж. Бенкса дає підстави вважати, що основа його концепції – теорія мультикультуралізму. На відміну від теорії асиміляції культур і культурного плюралізму, які, на думку вченого, представляють дві крайні точки зору на культурне різноманіття суспільства, мультикультуралізм дає можливість комфортно почувати себе в полікультурному середовищі і використовувати в освіті переваги не тільки своєї рідної культури (мікрокультури), але й культури, яка сформувалася на загальнонаціональному рівні (макрокультури). При цьому під культурою, у першу чергу, розуміється сукупність ідеалів, цінностей, норм поведінки, характерних для конкретної спільноти [161, с. 71].

Таке розуміння культури дозволяє дослідникові сконцентрувати увагу

на різноманітних особистісних характеристиках учнів, розглядати їхню культурну приналежність не тільки за етнічною або расовою ознакою, але і враховувати їхні вікові, гендерні, соціальні, фізичні й інтелектуальні особливості.

Системотвірними характеристиками мультикультуралізму, на думку ідеологів цього напрямку, є наступні: відкрите, демократичне суспільство, у якому культурна більшість і культурна меншість користуються рівними правами і мають рівні можливості; культурне різноманіття як механізм збагачення особистості й суспільства; наявність умов для ідентифікації людини як у культурі своєї спільності (мікрокультурі), так і в загальнонаціональній культурі, яка склалася в результаті взаємодії всіх культур, що населяють державу [161, с. 118-119]. Таким чином, у межах мультикультуралізму кожна людина розглядається як бікультурна або багатокультурна особистість. З одного боку, вона носій культурних цінностей, норм своєї культурної спільноти, з іншого боку – представник цілісної американської культури (макрокультури), цінності якої сформувалися в ході історичного розвитку держави [162, с.319-322; 163, с.92-97].

Серед цінностей макрокультури Дж.Бенкс виділяє справедливість, рівність, людську гідність. При цьому автор підкреслює, що молодь буде поділяти загальнонаціональні цінності в тому випадку, якщо вони чітко ідентифікують себе з рідною культурою. Разом з тим учений справедливо стверджує, що загальнонаціональні культурні цінності повинні представляти значимість для всіх громадян держави, незалежно від їх приналежності до певної мікрокультури [161, с. 123-125]. У зв'язку з цим, важливим завданням навчального закладу є прилучення учнів до цінностей макрокультури. В школі чи вищі особистість може утверджувати власні культурні цінності й норми за умови, що вони не суперечать цінностям макрокультури.

На думку Дж.Бенкса, полікультурна освіта спрямована на

реформування змісту навчання й освітнього процесу в школах, коледжах і університетах. У межах полікультурної освіти етнічні, расові, лінгвістичні й інші відмінності відіграють важливу роль у житті суспільства. Більше того, ці відмінності представляють позитивні елементи соціального життя, тому що збагачують нації і створюють у суспільстві сприятливі умови для розв'язку особистих і соціальних проблем. Етнічні, лінгвістичні й інші культурні відмінності, як справедливо відзначає Дж.Бенкс, збагачують не тільки індивіда, але й суспільство, тому що вони дають людині можливість використовувати надбання інших культур для більш повної реалізації своїх здібностей, а отже, внести свій внесок у розвиток суспільства.

Основною метою полікультурної освіти є надання допомоги кожному в розвитку міжкультурної компетентності [161, с.48], яку Дж.Бенкс розуміє як «знання, відносини й практичні вміння, необхідні для функціонування в різноманітному культурному оточенні» [114, с.53]. Таким чином, у структурі міжкультурної компетентності дослідник виділяє когнітивний, ціннісно-значеннєвий і поведінковий компоненти. Дж.Бенкс розробив чотири рівні міжкультурної компетентності індивіда. Перший рівень проявляється в тому, що в людини є епізодичний і неглибокий досвід взаємодії із представниками іншої культури. На другому рівні людина вже цілком усвідомлено здійснює міжкультурні контакти і спілкування з членами іншої культурної групи. Третій рівень характеризується тим, що людина стає бікультурною особистістю і абсолютно комфортно почуває себе в контексті іншої культури, володіє двома мовами, швидко орієнтується в культурній ситуації. Обидві культури є значимими для бікультурної особистості. І, нарешті, четвертий рівень міжкультурної компетентності виражається в тому, що індивід повністю освоївся в іншій культурі, навіть ідентифікує себе із цією культурою, розділяючи цінності, стиль життя, манери спілкування носіїв цієї культури [161, с.48-50].

Характеризуючи рівні міжкультурної компетентності, Дж.Бенкс відзначає, що найкращими для людини є другий і третій рівні, оскільки на

саме на цих рівнях, з одного боку, досягається взаєморозуміння і взаємодія з носіями іншої культури, а з іншого – немає загрози того, що людина втратить своє культурне коріння. Разом з тим, автор відзначає, що відповідні їм рівні міжкультурної компетентності є конструктом, тобто абстрактним поняттям, виділеним для дослідницьких цілей. У реальному житті існують значні варіації між рівнями міжкультурної компетентності [161, с.50].

Виходячи зі сформульованої мети, Дж. Бенкс висуває наступні завдання полікультурної освіти. Перше завдання – допомогти людині повніше усвідомити свою культурну ідентичність, розглядаючи себе з позицій різних культур. Це завдання вирішується у процесі знайомства індивіда з надбаннями іншої культурної групи і дає можливість усвідомити, що інші культури такі ж значимі й продуктивні для суспільства, як і їх власна.

Друге завдання – познайомити індивідів з культурними й етнічними альтернативами. Тут слід відзначити, що у своїх роботах Дж. Бенкс досить часто протиставляє етнічну й культурну групу, хоч, на наш погляд, етнічна група представляє собою один із типів культурного співтовариства поряд з расовим, соціальним, статевим, віковим та ін. Дослідник справедливо стверджує, що англо-американцям, так само як і членам інших культурних груп, слід забезпечити можливість робити усвідомлений вибір культурної ідентичності. Знання англо-американцями тільки своєї культури не надає їм шансів збагатитися цінностями іншої культури, порівняти ці цінності з уявленнями, що сформувалися в межах рідної культури, і віддати перевагу уявленням, найбільш значимим для себе. Поряд із цим англо-центрований зміст освіти негативно позначається на представниках етнічних меншин, тому що не дозволяє їм відчувати багатство і значимість рідної культури.

Інше, не менш важливе, завдання полікультурної освіти – виявити можливості в наданні допомоги учням і студентам в оволодінні знаннями, ціннісним досвідом і практичними вміннями для того, щоб успішно функціонувати як у контексті рідної культури, так і в домінуючій культурі

суспільства, і реалізувати їх на практиці.

Ще одне значиме, на думку Дж. Бенкса, завдання полікультурної освіти – створювати умови тим, які навчаються, для якісного оволодіння базовими вміннями міжкультурного спілкування, розвитку пізнавальних і комунікативних здібностей. Доведено, що учні краще опановують уміннями, якщо навчаються на матеріалі, який зв'язаний з їх життєвим досвідом, інтересами, очікуваннями й проблемами. Тому зміст освіти належним чином повинен відображати історію, спосіб життя, цінності культурної групи, до якої належить індивід [161, с. 44-48].

Дж. Бенкс підкреслює, що полікультурна освіта означає не тільки включення в зміст освіти навчальних курсів, що розкривають етнічні особливості. Вона передбачає системні зміни, по-перше, у сфері освітньої політики, по-друге, у змісті освіти; по-третє, у підготовці педагогічних кадрів; по-четверте, у психологічному кліматі освітніх закладів для того, щоб учні з різних культурних груп мали рівні освітні можливості. Освітній заклад повинен заохочувати етнічне, культурне, гендерне і мовне різноманіття [161, с.65].

Дж. Бенкс відзначає тісний зв'язок полікультурної і глобальної освіти. В ХХІ столітті громадянам необхідно опанувати знаннями, відносинами й уміннями для успішного функціонування не тільки в межах своєї культурної групи, але і в глобальному співтоваристві [164].

У полікультурній освіті Дж.Бенкс надає важливого значення розробці нормативних документів, у яких відображається зміст освіти: навчальних планів, програм, методичних розробок. На прикладі інтеграції в цей зміст етнокультурного компонента автор характеризує чотири основні підходи, які склалися в теорії і практиці полікультурної освіти США в період з 60-х років ХХ століття до початку ХХІ століття. У числі таких підходів: 1) контрибутивний (the contributions approach); 2) доповнюючий (the additive approach); 3) трансформаційний (the transformation approach); 4) підхід прийняття рішень і виконання соціальних дій (the social action approach) (164,

с.61-65). Аналізуючи ці підходи, відзначимо, що всі вони характерні як для початкової, так і для середньої і вищої освіти [165, с.226-229].

Сутність контрибутивного підходу полягає в тому, що матеріал, який відображає історію, культуру, релігію окремих етнічних груп, впроваджується в навчальні плани, навчальні програми й підручники, у вигляді окремих ідей, фактів, подій. В основному у тексти включаються біографії видатних людей (представників національних меншин) і опис різних етнічних свят. Безперечно, такий підхід має право на існування і певною мірою сприяє реалізації завдань полікультурної освіти. Проте, за слушним твердженням Дж.Бенкса, він має багато недоліків, тому що не забезпечує формування в індивіда цілісної картини світу. Автор відносить контрибутивний підхід до першого, найнижчого рівня реформування змісту освіти з метою забезпечення полікультурності.

Підхід доповнень, характеризується тим, що матеріал, який відображає особливості етнічних культур, упроваджується в освітні програми без зміни структури змісту освіти. Він тільки доповнює основний зміст підручників, який, як і раніше, спрямований на домінуючу англо-американську культуру, а факти і явища, пов'язані з етнічними культурами, розкриваються з позицій євроцентризму. Це — другий рівень реформування змісту освіти.

Трансформаційний підхід пропонує вивчення соціальних і культурних фактів, подій, явищ, процесів з погляду різних етнічних груп. Позиція представників домінуючої нації в оцінці цих подій не переважає, вона є тільки однією з багатьох.

Підхід прийняття рішень і виконання соціальних дій дає учням і студентам можливість не тільки знайомитися з різними точками зору на ту або іншу соціокультурну проблему, але й приймати самостійні рішення, а також планувати свої дії з метою оптимального розв'язку цієї проблеми. Підхід соціальних дій розглядається Бенксом як вищий рівень реформування змісту освіти, тому що він створює сприятливі умови для формування в учнів і студентів критичного мислення й основ політичної культури і спонукає їх

не тільки до осмислення реалій, але й активних дій.

Що стосується технологій і стратегій полікультурної освіти, то основний акцент робиться на використанні в освітньому процесі інтерактивних способів викладання. Дж. Бенкс рекомендує вчителям і викладачам застосовувати проблемні методи, способи критичної оцінки соціокультурних процесів і явищ, аналізу конкретної соціокультурної ситуації, методи аналогій, порівняння й узагальнення, соціальне проектування й конструювання на основі названих методів власного знання про культурні групи й соціокультурні процеси [166, с. 214-230]. Отже, головним у полікультурній освіті Дж. Бенкс вважає формування міжкультурної компетентності на основі створення рівних освітніх можливостей для учнів, які представляють різні культурні групи.

Одним з найбільш відомих сучасних теоретиків полікультурної освіти в США є також Карл Грант, який тривалий час очолював Національну Асоціацію Мультикультурної освіти США.

Вивчення праць К.Гранта дає підставу стверджувати, що методологічною основою його концепції полікультурної освіти є культурний плюралізм, що розглядає культурне різноманіття суспільства як джерело розвитку особистості й суспільства [167, с. 11-12]. Полікультурну освіту К.Грант розглядає, насамперед, як важливий засіб підвищення якості навчання тих, хто має расові, етнічні, гендерні, соціальні й інші культурні особливості [168, с.6-8].

У поняття «якість навчання», з позицій культурного плюралізму, К.Грант включає кілька аспектів: відповідність змісту навчання потребам і інтересам учнів; організацію освітнього процесу як самостійного пошуку істини; оволодіння учнями базовими вміннями читання, письма, комунікації для успішної інтеграції в домінуючу культуру суспільства, сформованість знань, умінь, цінностей, відносин, необхідних для культурної ідентифікації індивіда і для успішної життєдіяльності в багатокультурному середовищі [167, с. 11-18].

К.Грант має досвід практичної роботи в школі, тому у своїх роботах він приділяє особливу увагу теоретичному аналізу й науковому обґрунтуванню технологічних підходів до впровадження ідей полікультурної освіти у шкільну практику. У теорії і практиці полікультурної освіти К.Грант та його послідовники М.Гомез, К.Слітер виділяють кілька технологічних моделей, серед яких наступні: 1) Навчання дітей, що мають культурні відмінності від основної маси учнів. 2) Установка на гармонізацію взаємин між учасниками освітнього процесу. 3) Впровадження у зміст освіти навчальних курсів, що розкривають культуру певної групи. 4) Полікультурна освіта. 5) Полікультурна і соціально-перетворююча освіта [157, с. 12-14; 168, с. 11-17].

Слід підкреслити, що за своєю суттю названі моделі мають певну подібність із сформульованими Дж.Бенксом підходами (контрибутивний, трансформаційний, прийняття рішень і виконання соціальних дій. Однак, у концепції К.Гранта особлива увага приділяється реалізації засобами полікультурної освіти принципу соціальної справедливості стосовно осіб, що відрізняються від представників домінуючої в американському суспільстві культури. Так, модель полікультурної освіти К.Гранта заснована на двох методологічних положеннях: рівні можливості і культурний плюралізм.

Реалізація першого положення передбачає, що кожний індивід має рівні можливості в одержанні освіти й шанси на успіх у майбутньому при абсолютному визнанні його расової приналежності, статі, соціального походження, сексуальної орієнтації, фізичних і розумових здібностей.

Ми солідарні з думкою К.Гранта, що рівність можливостей не можна встановити тільки шляхом декларування їх засобами освітньої політики [169, с.149-151; 170, с.15-19]. Впровадження принципу рівних можливостей вимагає наполегливої і цілеспрямованої роботи освітніх установ. Наприклад, учень, який відстає від своїх однокласників з техніки читання, не має рівних можливостей у вивченні предмета на матеріалі текстів, які є недоступними для нього за рівнем складності і незнайомі за соціокультурними реаліями. Інший приклад демонструє неможливість реалізації принципу рівності



можливостей для студента-латиноамериканця, який вивчає матеріал, де представники його етнічної групи зображені, як несуттєва й незначуща спільнота, що не має підстав вважатися частиною американської нації [167, с. 163]. Подібні думки можна знайти в праці «Мистецтво навчати читання» американського вченого Л.Калкінса [171].

Принцип рівності можливостей, підкреслює К.Грант, не означає нівелювання існуючих відмінностей, навпаки, він спрямований на їх прийняття в якості нормального і навіть бажаного явища, яке не повинно ні в якому випадку заважати розвитку особистості.

Друге методологічне положення концепції К.Гранта – культурний плюралізм - означає, що культури всіх спільнот, що населяють США, здійснюють свій внесок в американську культуру, всі вони значимі й цінні для кожної людини й суспільства в цілому. Грант переконаний, що не існує певного стандарту для американського громадянина або універсальних способів стати ним. Щоб мати право вважатися типовим американцем, особа не обов'язково повинна бути світлошкірою, жити в забезпеченій родині. Її темношкірий співвітчизник з багатодітної бідної родини має таке ж право вважатися типовим представником американської нації.

Культурне різноманіття, за К.Грантом, це результат взаємодії культур і їх носіїв. Принцип культурного плюралізму покликаний підтримувати представників різноманітних культурних співтовариств, що населяють США, давати їм можливість розбудовувати свою культуру і зберігати індивідуальність. Щоб бути визнаними громадянами США і брати активну участь у суспільному житті країни, носії культур, що відрізняються від домінуючої культури суспільства, не повинні відмовлятися від своїх культурних цінностей, традицій, походження й почуття солідарності зі своєю спільнотою [167, с. 163].

У межах своєї концепції, К. Грант формулює наступні завдання полікультурної освіти: розвиток у кожного індивіда розуміння й здатності цінувати культурне різноманіття суспільства; надання права альтернативного

вибору культурної ідентичності для всіх людей із врахуванням їх расової, статевої приналежності, мови, сексуальної орієнтації й соціального походження; надання учням і студентам допомоги досягненні академічних успіхів; розвиток здатності до усвідомлення проблем, пов'язаних з нерівномірним розподілом влади й привілеїв, що обмежують можливості людей, які не належать до домінуючої більшості.

Розв'язок названих завдань передбачає системні зміни в змісті вивчення всіх предметів, включаючи математику, природничі науки, технології, з позицій культурного плюралізму; розробку відповідних навчально-методичних матеріалів, а також упровадження в освітній процес методів навчання, що дозволяють індивідам розбудовувати свою культурну ідентичність. Велика увага в межах цієї моделі приділяється створенню умов для оволодіння кожною особою двома мовами (рідною і державною), розвитку умінь працювати в культурно різнорідній групі. По суті, мова йде про розвиток міжкультурної компетентності.

Учителів важливо вміти здійснювати диференційовану оцінку академічних успіхів учнів, враховуючи їх пізнавальний стиль і соціокультурне оточення. Полікультурній освіті учнів сприяє залучення їх у різноманітну позакласну культурну діяльність, установлення співробітництва школи з родинами учнів і культурними громадами, до яких вони належать. При цьому важливе значення надається використанню в школі й класі наочності, що розкриває культурне різноманіття суспільства. На думку К.Гранта, «афіші і плакати повинні відображати життя представників різних рас і статей, людей з обмеженими можливостями, родини геїв і лесбіянок. У школі слід використовувати мови, на яких учні розмовляють у родині і культурній громаді. Важливо, щоб цитати і висловлювання на плакатах заохочували критичне мислення учнів щодо проблем, з якими вони зустрічаються в повсякденному житті» [168, с.6-8]. Це дозволяє створити в школі атмосферу дружелюбності й щирості, вважає К.Грант.

Найбільш прийнятна для школи й навколишнього середовища, згідно

позиції К.Гранта, модель полікультурної і соціально-перетворюючої освіти, тому що вона, по-перше, поглиблює й розширює попередні моделі, по-друге, створює найбільш сприятливі умови для забезпечення якісної освіти кожному учневі, незалежно від його расової й етнічної приналежності, релігії, статі, соціального статусу й сексуальної орієнтації [168, с.8]. Розв'язок названих завдань досягається тим, що особлива увага в цій моделі приділяється розвитку в індивіда критичного мислення, яке служить ефективним механізмом соціальних перетворень у суспільстві, спрямованих на реалізацію демократичних принципів американської держави, у тому числі стосовно людей, які з певних причин не включені у домінуючу культуру суспільства.

К.Грант стверджує, що полікультурна і соціально-перетворююча освіта створює умови, для того щоб учні з повагою ставилися до способу життя людей, що відрізняється від їхнього власного, усвідомлювали важливість забезпечення рівних можливостей у суспільстві для всіх людей, незалежно від їхніх культурних переваг і розбудовували вміння, необхідні для того, щоб брати участь в утвердженні принципів соціальної рівноправності і культурного плюралізму в реальному житті.

Зміст освіти, що відповідає принципам соціальної справедливості і культурного плюралізму, повинен містити вивчення характеру існуючих проблем, пов'язаних з обмеженням прав людей за расовою, статевою ознакою, соціальним походженням, сексуальною орієнтацією і т.д. У навчальні курси включається історія культури різноманітних етнічних та інших культурних груп, що населяють США, широко залучається особистий досвід самих учнів. Грант підкреслює необхідність навчання особистості критичному аналізу умов дискримінації тієї або іншої культурної групи, а також визнає важливість учнів до дій соціального характеру. Перспективою навчання в межах цієї моделі є посилення політичної активності молоді і її участь у прийнятті демократичних рішень на рівні держави. Даний підхід припускає активне включення батьків і членів громади в процес навчання і оцінку

успіхів, досягнутих дітьми в школі та за її межами.

У розв'язку завдань полікультурної і соціально-перетворюючої освіти використовуються освітні технології, які практикуються в межах усіх інших моделей: компенсаторні програми й перехідні курси, білінгвальне навчання, монопредметні курси, що розкривають культуру окремих груп, методи розповіді, бесіди, диспуту, коопероване навчання, кейс-метод. Разом з тим основний акцент зроблений на вивчення матеріал, що відображає різні погляди на історію і культуру різноманітних культурних співтовариств, що населяють США. При цьому, в освітньому процесі найбільшу значимість здобувають методи розвитку критичного мислення, аналізу проблемних ситуацій, рефлексії, а також готовності до соціальних дій, до розробки і здійснення на практиці соціально-корисних справ, спрямованих на утвердження в суспільстві соціальної рівності і культурного різноманіття [168, с.8 -9].

У цілому, вивчення й теоретичний аналіз публікацій К.Гранта та його послідовників (М.Гомез, К.Слітер) дає підставу вважати, що названі дослідники, так само як і Дж.Бенкс, розглядають як провідну мету полікультурної освіти створення умов для розвитку міжкультурної компетентності, при цьому особлива увага зосереджена на формуванні в індивіда готовності до утвердження у суспільстві принципу соціальної справедливості стосовно культурних меншостей.

Значний внесок у розробку проблем, пов'язаних з культурним різноманіттям в освіті, вніс американський учений Юджин Гарсія, відомий науковому співтовариству, педагогічній громадськості як фахівець в галузі білінгвізму й полікультурної освіти. Теоретичні погляди Ю.Гарсія засновані на багатому педагогічному й адміністративному досвіді. Він тривалий час працював директором відділу білінгвального навчання Федерального департаменту освіти, директором Національної ради досліджень в галузі культурного різноманіття й навчання другій мові Каліфорнійського університету. З 2002 р. він є віце-президентом Асоціації співробітництва в

сфері освіти при Державному університеті штату Арізона, з 2003 р. - віце-президентом Асоціації партнерства університету й школи в цьому ж університеті. Більшість праць Ю.Гранта стосується полікультурної освіти учнів загальноосвітніх шкіл, проте теоретичні положення, висловлені вченим, мають значення і для вищої освіти.

Ю.Гарсія, як і Дж.Бенкс і К.Грант, вважає, що концепт «культурна група» повинен бути суттєво розширений за рахунок включення в категорію «культурна група» людей з обмеженими розумовими й фізичними можливостями, індивідів різної статі, іншої сексуальної орієнтації. Так, глухі діти живуть і спілкуються в іншому соціокультурному контексті, ніж інші. Однак це не завжди усвідомлюється і враховується в школах, відзначає Ю.Гарсія. «Якщо такі культурні особливості існують у суспільстві, вони не можуть ігноруватися в навчальному закладі» [173, с.83].

Ю.Гарсія правомірно стверджує, що суб'єктом освіти повинна бути не група, а конкретний індивід, носій тієї або іншої культури. Розуміння культури, як властивості групи, могло б бути прийнятним у тому випадку, якби метою освіти було навчання групи. Покладена в основу теоретичного обґрунтування проблем концепція культурної групи, стверджує дослідник, відволікає увагу педагога від соціокультурного досвіду конкретного індивіда.

Ю.Гарсія вважає, що, орієнтуючись на таку концепцію, учитель опирається на загальні культурні характеристики певної групи, а не на індивідуальність учня, що нерідко приводить до формування в нього стереотипів, які не завжди збігаються з цінностями і запитамі самого учня. Це може створити ситуацію, коли в педагога сформується неправильна уява про мотиви і культурні інтереси певного учня. На підставі цього вчений приходять до обґрунтованого висновку: оскільки вчитель має справу з окремими індивідами, а не з культурною групою, він повинен приділяти основну увагу врахуванню індивідуальних проявів культури. Знання «культурних особливостей групи може служити лише фоновою інформацією» для вироблення освітньої стратегії, оскільки соціокультурний

досвід індивіда є унікальним і суттєво відрізняється від культури групи [173, с.75-76].

Ставлячи в центр освітнього процесу учня — носія певної культури, а не культурну групу, Ю.Гарсія опирається на дещо інші методологічні положення, ніж Дж. Бенкс і К.Грант. Він визнає важливу роль прихильників мультикультуралізму в реформуванні освіти, зокрема у відновленні її змісту з урахуванням потреб носіїв різних культур і в розробці педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток в учнів критичного мислення й соціальної активності. Разом з тим, Ю.Гарсія правомірно вважає, що реалізація ідей полікультурної освіти недостатня для того, щоб забезпечити рівні освітні можливості для культурно відмінних учнів [173, с. 122]. У категорію культурно відмінних учнів він включає дітей, що мають відмінності від типових представників англосаксонської культури за ознаками раси, етнічної приналежності й мови, фізичних і розумових обмежень, сексуальної орієнтації і соціального статусу [173, с.324].

У своїх теоретичних пошуках і в практичній діяльності Ю.Гарсія прагне довести, що найважливіше в полікультурній освіті – залучення індивідів у процес створення свого особистого знання й перетворення його в засіб саморозвитку й досягнення соціального успіху. У розв'язку цих завдань дослідник опирається на ідеї прагматичної (інструментальної) педагогіки Дж. Дьюї, про які йшла мова в розділі 1.2, і теорію конструктивізму, викладену в працях Х.Гарднера, С.Діаза, Х.Механа, Л.С.Молла, С.Б.Хіта ( [174; 175, с.197-230; 176, с. 143-186].

Відповідно до положень, сформульованих інструменталістами і конструктивістами, Ю.Гарсія розглядає пізнавальний процес як психологічний акт побудови знань самою людиною. Знання не можна механічно передати, справедливо стверджує автор. Кожна дитина конструює їх сама на основі сприйняття й усвідомлення пропонованої їй інформації, порівнюючи її із уже придбаним соціокультурним досвідом, причому не тільки в школі, але й у родині, а також більш широкому соціокультурному

середовищі.

Конструктивістський підхід дозволив Ю.Гарсія зробити низку важливих висновків і узагальнень відносно культурно відмінних учнів, серед яких можна виділити наступні. Педагогам потрібні більш широкі засоби, ніж мультикультуралізм для того, щоб подолати відставання культурно відмінних дітей у навчанні і соціальному аспекті. Для того, щоб школярі могли успішно формувати академічні й соціальні компетентності, необхідні певні зміни в освіті. Так, у зміст освіти слід ввести матеріал, що враховує наявний в індивіда соціокультурний досвід: спосіб життя, цінності, вірування, традиції, і в цілому культурний капітал групи, до якої він належить. По-друге, в освітньому процесі необхідно як можна ширше опиратися на рідну мову учнів, у якій закладений цей культурний капітал. І, нарешті, по-третє, педагог повинен мати чітку уяву про соціокультурний контекст розвитку й соціалізації дитини за межами школи: у родині, найближчому оточенні, у культурній громаді для того, щоб надавати їй допомогу в актуалізації і збагаченні свого культурного капіталу.

На жаль, констатує Ю.Гарсія, в американській школі багато дітей не можуть повною мірою використовувати наявний у них соціокультурний досвід, оскільки американська педагогіка не завжди відгукується на запити цієї категорії учнів. Для цього необхідно щоб педагогіка стала «культурно чутливою», сензитивною (*responsive pedagogy*). Важливо, щоб теоретики усвідомили взаємозв'язок між мовою, культурою й освітнім процесом. Тільки в цьому випадку можна запропонувати практичні рекомендації з реалізації ідей «культурно чутливої» педагогіки в освітній практиці [173, с. 122].

Для теоретичного обґрунтування ідей «культурно чутливої» педагогіки Ю.Гарсія вводить поняття «екологія родини» і «соціальна екологія». Екологія родини трактується вченим як соціокультурний контекст, у якому дитина живе й розвивається, де їй передаються цінності, традиції й норми поведінки, вироблені попередніми поколіннями. Учителеві важливо знати цей соціокультурний контекст для того, щоб визначити «фактори, що сприяють

або утрудняють процес навчання й соціалізації» [173, с. 139].

Однак, крім екології родини, існує соціальна екологія, більш широке соціокультурне оточення, яке також впливає на соціалізацію й академічні успіхи культурно відмінних дітей і які слід враховувати в освітньому процесі. Серед таких факторів Ю.Гарсія виділяє: рівень урбанізації в районі проживання родини дитини, соціально-економічний статус родини й групи в цілому, культурний капітал групи, перспективи розвитку культурної групи, до якої належить учень [173, с. 140-141].

Розробка теоретичних положень концепції освіти культурно відмінних школярів дозволила Ю.Гарсія сформулювати низку освітніх стратегій, серед яких найважливішими, на наш погляд, є наступні:

- тематичне планування досліджуваного матеріалу із врахуванням соціокультурного досвіду учнів;
- міждисциплінарний підхід до конструювання знань учнів;
- активне використання в конструюванні знань й розвитку пізнавальних компетенцій, нарівні з англійською, рідної мови учнів;
- постійна опора на цінності, соціокультурний досвід школярів в освітньому процесі;
- організація навчальної діяльності в культурно різномірних групах;
- використання інтерактивних форм і методів навчання, що дозволяють учням самостійно конструювати знання й здійснювати рефлексію своєї пізнавальної діяльності;
- створення атмосфери довіри, підтримки й співробітництва між учнями й учителями на заняттях і позакласній діяльності;
- систематичне й багатоаспектне партнерство з батьками з метою підвищення якості навчання.

Важливою освітньою стратегією, згідно позиції Ю.Гарсія, є реформування змісту освіти, який повинний бути гнучким і відкритим для включення матеріалу, що враховує індивідуальні й культурні особливості учнів. Разом з тим, Гарсія не є прихильником введення у зміст освіти



окремих навчальних дисциплін з історії, літератури й культури груп, до яких відносять себе учні і їх батьки. Вчений вважає, що цінності, особливості таких груп повинні розглядатися в міру необхідності в змісті всіх навчальних курсів, для того щоб збагачувати соціокультурний досвід учнів у процесі розвитку пізнавальних і соціальних компетентностей.

На думку Ю.Гарсія, оскільки в школах навчаються діти, що представляють різні культури, то єдиного змісту освіти не може бути. Типові підручники, вважає дослідник, доцільно використовувати тільки як основу тієї або іншої навчальної дисципліни, доповнюючи зміст курсу матеріалом, що відображає знайомі учням соціокультурні реалії. У реформуванні змісту освіти важливо використовувати підхід доповнень, залучаючи, таким чином культурний досвід, що сформувався у школярів, який служить засобом ефективного засвоєння ними знання й розвитку навчальних умінь [173, с.353-354].

Дотримуючись положень конструктивістів, Ю.Гарсія вважає, що теми для вивчення повинні визначатися вчителем разом із учнями. Таким чином, стверджує науковець, реалізується принцип індивідуалізації навчання й підвищується мотивація дітей до засвоєння знання. Обрані теми бажано вивчати на основі міждисциплінарного підходу. У процесі розгляду теми вчитель створює умови для того, щоб учні використовували й поглиблювали знання, а також розбудовували вміння в галузі мови, літератури, математики, природничих і соціальних наук [ 173, с.343-344, 354].

Значна роль в полікультурній освіті приділяється рідній мові. «Час, витрачений на вивчення рідної мови учнів, для яких англійська мова не є рідною, не можна розглядати як витрачений дарма в плані розвитку пізнавальних і академічних умінь. Діти більш ефективно опанують пізнавальними компетенціями за допомогою рідної мови, свого культурного досвіду і знайомого оточення» [177, с.275].

Таким чином, рідна мова і придбаний дитиною соціокультурний досвід розглядаються Ю.Гарсія як зона її найближчого розвитку, наявність якої

дозволяє більш продуктивно опановувати досягненнями американської і світової культури. Разом з тим, дослідник вважає, що оптимальний варіант для культурно відмінних учнів – оволодіння двома або декількома мовами з метою досягнення особистого й соціального успіху [177, с.276].

Серед основних освітніх технологій навчання культурно відмінних школярів Ю.Гарсія рекомендує частіше використовувати ті, які спрямовані на розвиток пізнавальної активності й умінь спілкуватися з носіями інших культур. У молодших класах особливе значення має читання й обговорення розповідей на рідній і англійській мовах на теми, пов'язані з культурним різноманіттям суспільства; ведення інтерактивних щоденників, у яких діти фіксують власні міркування з досліджуваного матеріалу, а вчитель висловлює свою думку про розумову діяльність учня, спрямовуючи його думки; самостійна робота в малих культурно різнорідних групах, гра, коопероване навчання. У старших класах важливими у формуванні пізнавальних і міжкультурних компетентностей є такі інтерактивні технології навчання, як обговорення проблемних ситуацій, мозковий штурм, метод проекту, метод самооцінки, коли учні здійснюють рефлексію з приводу виконаної роботи і її ефективності для подальшого саморозвитку й соціалізації.

Особливу увагу в освіті культурно відмінних учнів Ю.Гарсія приділяє роботі з батьками. Серед найбільш ефективних форм і методів цієї роботи вчений рекомендує наступні: вивчення вчителем сімейного клімату і традицій спілкування батьків і дітей, оволодіння педагогічним персоналом мовами, на яких говорять у родинях учнів, організацію спеціальних занять з англійської мови для дітей і батьків. Крім того, для створення екології розвитку дитини Ю.Гарсія пропонує щомісяця проводити збори батьків і шкільного персоналу, а також індивідуальні зустрічі з батьками, рекомендує залучати батьків як консультантів при плануванні змісту полікультурної освіти, заохочувати їх участь в організації і підготовці заходів, присвячених культурним святкам, пам'ятним датам з історії США, шкільним традиціям і

т.д. [177, с.385].

У реалізації охарактеризованих стратегій ключова роль надається вчителю. Як цілком слушно відзначає Ю.Гарсія, саме від його зацікавленості й відданості дітям багато в чому залежить успіх в полікультурній освіті [177, с.408]. У школі з культурно різноманітним контингентом учнів педагог повинен бути культурно чуйним. Культурно чуйного вчителя характеризують наступні якості: повага до учнів і їх батьків, міжкультурна толерантність, гуманізм, емпатія, відповідальність, винахідливість, розважливість.

Порівняльний аналіз наукового доробку Дж. Бенкса, К.Гранта і Ю.Гарсія дає можливість зробити висновок про те, що в підходах названих дослідників до проблем полікультурної освіти в навчальних закладах, незважаючи на деякі відмінності, є багато спільного. Методологічну основу концепцій полікультурної освіти становлять положення прагматизму, культурного релятивізму, конструктивізму, мультикультуралізму й компетентнісного підходу. Суб'єктами полікультурної освіти в охарактеризованих концепціях є не тільки члени різних етнічних груп, але й жінки, люди з обмеженими можливостями, представники різних соціальних верств населення, сексуальних меншин.

Мета полікультурної освіти формується в аналізованих концепціях як надання допомоги особистості у розвитку міжкультурної компетентності, яка включає сукупність знань, ціннісно-значеннєвих відносин, практичний досвід, що необхідно для успішної життєдіяльності в багатокультурному соціумі. Пріоритетне завдання полікультурної освіти в концепціях Дж.Бенкса, К.Гранта, Ю.Гарсія – забезпечення якісної освіти всім індивідам із врахуванням їх соціокультурного досвіду. У завдання полікультурної освіти в навчальних закладах американські дослідники включають розвиток в учнів умінь міжкультурної взаємодії, виховання поваги до представників інших культур, подолання негативних культурних стереотипів, формування готовності до соціально-перетворюючих дій.

Розв'язок названих завдань становить у концепціях Дж.Бенкса, К.Гранта, Ю.Гарсія базовий зміст полікультурної освіти. Як основні моделі включення ідей полікультурної освіти у зміст навчання й виховання американські дослідники пропонують наступні: контрибутивну модель доповнень, трансформаційну, модель прийняття рішень і реалізації соціальних дій. У межах названих моделей педагогам рекомендується застосовувати в освітньому процесі інтерактивні технології як сукупність форм і методів, що забезпечують умови для самостійного конструювання знань і їх практичного застосування в багатокультурному суспільстві.

### **Висновки до другого розділу**

На основі аналізу наукової літератури виявлено, що зародження полікультурної освіти розпочинається в США ще в кінці XIX століття, коли в окремих штатах мали місце спроби впровадження білінгвального навчання як компонента полікультурної освіти, проте інтенсивний її розвиток відбувається тільки в XX столітті і продовжується до сьогоднішнього дня.

З'ясовано, що розвиток і становлення полікультурної освіти в США визначається низкою чинників, які зумовили динаміку розвитку цього процесу в XX столітті: зміна демографічної ситуації й імміграційної політики в США; зміна соціально-політичної ситуації в країні; трансформація освітнього процесу. Ці зміни знайшли відображення в новій демократичній ідеології – полікультурності, яка доводить, що всі расово-етнічні культури цінні і рівні, і жодна з них, у тому числі культура білих, не може ставитися й цінуватися вище інших. Полікультурність має на меті: сприяти зміцненню поваги до культурного різноманіття, дотримання прав людини; сприяти соціальній рівності; визнавати існування альтернативних життєвих виборів; прагнути до справедливого розподілу політичної та економічної влади в суспільстві. У другій половині XX-го століття в США повністю утверджується ідея, що зміст освіти вже не може визначатися абсолютною домінантою – культурними традиціями білих жителів Америки, тому що

населення перестає бути переважно білим.

У кінці ХХ-го століття значно розширюються межі полікультурної освіти. Це не тільки освіта, яка враховує відмінності в етнічній, расовій, релігійній приналежності індивідів, вона спрямована також на протидію сексизму, цькуванню людей нетрадиційної сексуальної орієнтації, підтримку осіб з обмеженими можливостями.

Полікультурна освіта в США набуває статус освітньої політики держави, який закріплений на законодавчому рівні. На базі закладів вищої освіти функціонує багато центрів полікультурних досліджень.

Провідні вчені США (Дж.Бенкс, К.Грант, Ю.Гарсія, К.Кларк, С.Лі, С.Ніето, К.Слітер та ін.) дали визначення і обґрунтували основні концепції полікультурної освіти : генетичного детермінізму (своєрідність культур і рас пов'язана з реалізацією генетично успадкованої програми розвитку); етнічна (включення етнічного і культурно-специфічного компонентів у зміст освіти); культурної депривації (компенсація недоліків у вихованні дітей національних меншин за допомогою спеціальних освітніх програм); мовна (впровадження білінгвальних програм); антирасизму (включення ідей антирасизму в зміст освіти); радикалізму, або критичного полікультуралізму (необхідність радикальних реформ соціуму для досягнення мети полікультурності).

**Основні результати дослідження відображені в працях: [74; 78; 87; 89; 106; 138; 162; 163; 165; 169].**

## **РОЗДІЛ ІІІ**

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ**

#### **У ВИЩІЙ ШКОЛІ США**

#### **3.1. Полікультурна освіта як невід’ємна складова вищої освіти**

##### **США**

США є країною, яка характеризується високим рівнем розвитку вищої освіти, де вища освіта розглядається як «критерій оцінки потенціалу країни з погляду розвитку людського капіталу». Цей діючий суспільний інститут відображає невід’ємні риси американського характеру – незалежність, дух суперництва, прагнення до високих цілей. У країні постійно працюють над зміцненням високої репутації світового лідера в сфері вищої освіти й освітнього центру світового значення, намагаються усунути існуючі проблеми. Функціонує мережа регіональних лабораторій, які відповідають за впровадження результатів наукових досліджень у повсякденну освітню практику вищих навчальних закладів через лекції й педагогічні семінари, розробку методичних і діагностичних матеріалів, відкриття ресурсних і дослідних центрів, організацію проектів, нарад і конференцій. Спеціальні комітетидосліджують якість програм підготовки фахівців, забезпечують навчальні заклади методичними вказівками і дидактичними матеріалами, надають допомогу викладачам із впровадження інноваційних технологій навчання, відстежують динаміку навчального процесу.

Сьогодні в США існує система закладів вищої освіти, які суттєво відрізняються між собою. Вони можуть бути державними і приватними (іноді фінансуються одночасно як державою, так і приватними особами), відрізняються акредитаційним статусом (акредитовані і неакредитовані), а також термінами навчання (дворічні і чотирирічні). В деяких випадках навчальний заклад може бути неакредитованим, але в ньому функціонують окремі акредитовані факультети або освітні програми. Слід підкреслити, що тільки акредитовані вищі навчальні заклади мають право надавати

повноцінну освіту. Крім того, вищі навчальні заклади можуть бути комерційними і некомерційними. Зазвичай, некомерційні навчальні заклади забезпечують освіту більш високого рівня [178].

Для сучасної системи американської вищої освіти характерний високий рівень децентралізації, значна автономія навчальних закладів і наявність великої кількості академічних свобод. Це суттєво відрізняє вищу школу США від закладів вищої освіти в Україні, хоч останнім часом тут посилюється тенденція до більшої автономії ЗВО.

Університети, коледжі і спеціалізовані інститути представляють сьогодні вищу школу США. Основою вищої школи є університети, які забезпечують високий рівень професійної підготовки, оскільки тут сконцентрований потужний кадровий потенціал та значний обсяг наукових досліджень. Особливе місце у вищій школі США займають дослідницькі університети, де проводяться найбільш важливі наукові дослідження [178].

Всі американські університети передбачають два рівні навчання. Перший рівень – академічний коледж, що надає загальнотеоретичні знання. Після його закінчення студенту присвоюється ступінь бакалавра. Зазвичай цей рівень називають рівнем бакалаврату (baccalaureate) або переддипломним (undergraduate) рівнем. Другий рівень університету дає можливість отримати ступені магістра, доктора. Зауважимо, що переважна більшість американців обмежується вищою освітою першого рівня – бакалавратом [179].

Спеціалізовані інститути здійснюють професійну підготовку фахівців конкретної галузі (бізнес, медицина, педагогіка, менеджмент та ін.).

Найбільш поширеними навчальними закладами в системі вищої освіти США є коледжі. Слід підкреслити, що структурною складовою системи вищої освіти США є етнічно-расові коледжі, в яких навчаються афроамериканці, американські індіанці, іспаномовне населення країни. Незважаючи на те, що після прийняття антидискримінаційного закону в 60-х роках ХХ століття було узаконене право расово-етнічних меншин на навчання нарівні з білими американцями в будь-яких освітніх закладах

країни, історично сформовані групи етнічних коледжів продовжують функціонувати й сьогодні. [180].

Згідно статистичних даних, за період з 1980 р. по 2012 р. загальна кількість вищих навчальних закладів у США збільшилася майже в 1,5 рази і в 2012 р. становила 4706 [179], проте в останні роки суттєвого зростання кількості вищих навчальних закладів не відбувається.

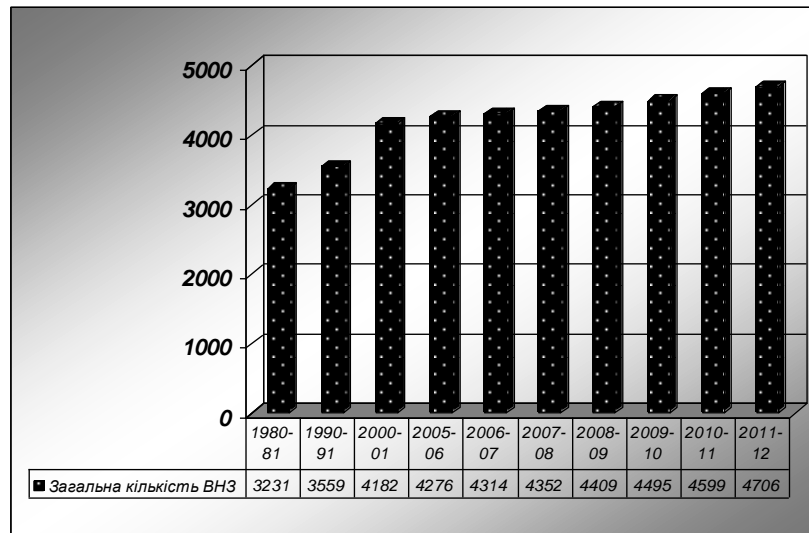


Рис. 3.1. Динаміка зростання кількості закладів вищої освіти у США.

Зауважимо, що точно визначити кількість вищих навчальних закладів у США досить важко через складну структуру системи освіти, і різні джерела часто пропонують різну інформацію, хоч, як свідчить аналіз довідкової літератури, значної різниці в показниках немає. Оновлені статистичні дані представлені в Додатку Г.

Як відзначає українська дослідниця М.Братко в статті «Система освіти США: структура, традиції, управління, особливості вищої школи», в США немає чіткого визначення поняття «вищий навчальний заклад». До таких закладів належать усі освітні заклади, що здійснюють освітню підготовку після середньої школи (postsecondary institutions). Найбільш прийнятною версією класифікації вищих навчальних закладів у країні є Класифікація установ вищої освіти Карнегі (The Carnegie Classification), яку застосовують вже упродовж 40 років.



У класифікації Карнегі, здійсненої у 2015 році, офіційне оновлення якої вийшло 1 лютого 2016 року, використовується нова доступна інформація, зокрема, федеральних агентств: Національного центру статистики освіти (National Center for Education Statistics), Національного центру статистики науково-технічної інженерії (National Center for Science and Engineering Statistics) та некомерційного агентства Рада коледжів (The College Board) [181, с.6]. (Додаток Г).

Кількість студентів у різних типах коледжів, університетів, спеціалізованих інститутів, які представляють вищу школу США на сучасному етапі її розвитку, коливається, один рік їх може бути більше, інший – менше. Проте студентів – представників етнічних, расових, національних меншин (іспанців, мексиканців, афроамериканців, латиноамериканців та ін.) у вищих навчальних закладах навчається незначна кількість (приблизно 20 – 25 %). [178; 179]. Вони зазвичай навчаються у дворічних коледжах. Впродовж останнього десятиріччя кількість студентів – представників національних меншин у вищих навчальних закладах зростає не більше, ніж на 1-2%.

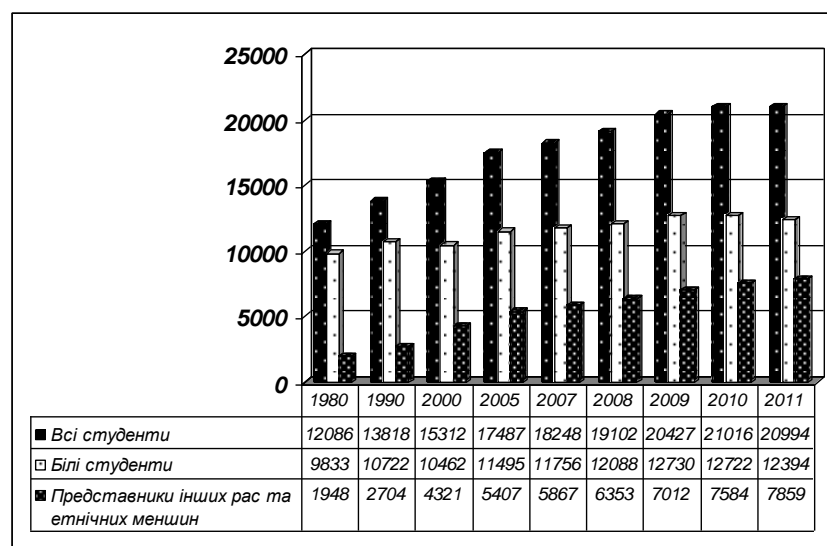


Рис. 3.2. Динаміка зростання кількості студентів у вищій школі США, представників різних рас.

Багато університетів і коледжів, як державних, так і приватних, прагнуть до завоювання високого статусу, пропонуючи складні академічні курси, що вимагають великої інтелектуальної віддачі. Закінчення навчального закладу такого рівня несе вагомі переваги в плані соціальної мобільності й високооплачуваної престижної роботи.

Пошуки шляхів удосконалення діяльності вищих навчальних закладів і боротьба за якість кінцевого освітнього продукту стали предметом особливої турботи американського суспільства після опублікування в 1983 році урядової доповіді «Нація в небезпеці», де відкрито йшла мова про кризу американської освіти. Незважаючи на низку прийнятих заходів (сертифікація викладачів, модернізація матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів, коректування навчальних програм і розширення кількості найменувань навчальних курсів тощо), перша хвиля освітніх реформ не принесла суттєвих позитивних очікуваних результатів.

Ознаки поліпшення у вищій освіті позначилися після опублікування в 1993 р. Відкритого листа «Американський Імператив», урядового документа, який закликав до перебудови всіх структур освітньої системи, позначивши курс на задоволення особистих, громадянських і професійних вимог ХХІ століття. «Мова йде не про дрібний ремонт погано функціонуючого механізму, а про створення системи нового зразка. Усі верстви населення повинні інтелектуально, морально й матеріально допомогти світі вийти на високий рівень якості» [182, с. 59]. Р.Шварц слушно відзначав: «Якщо раніше інтелектуальним умінням навчали лише в елітарних навчальних закладах або, в окремих випадках, викладачі-ентузіасти, то сьогодні США не може дозволити собі подібних дій» [183, с.27].

У 1990-х рр. популярна в минулому модель *компетентнісного навчання* (Competency - Based Education), заснованого на загальних знаннях, уміннях і здатностях, доповнюється моделлю *навчанням на основі заданого результату* (Outcome — Based Education). Згідно заявлених параметрів оцінки, студенти одержують чітке уявлення про заплановані результати і

розуміння того, що становить найбільшу цінність їх освіти. Контролюючи успішність навчальної діяльності, вони розбудовують здатність до самоаналізу й почуття впевненості у своїх силах [184]. Нова система оцінки згідно запланованого результату (Outcome Assessment) розглядається не як самоціль і комплекс процедур для здачі звітності в контролюючі органи, але як «процес збору цінної інформації про навчальний заклад з метою визначити, чи надаються в повній мірі пропоновані даним навчальним закладом послуги, чи забезпечують бажаний вплив форми навчальної діяльності й освітні практики на тих, для кого вони призначені» [185, с. 3].

Аналіз наукової літератури свідчить, що, незважаючи на досить високий рівень розвитку вищої освіти в США і постійні трансформаційні процеси, існує чимало проблем, які вимагають вирішення. Насамперед, як відзначають американські дослідники, – це нерівний доступ до освітніх послуг домінуючого етносу і національних меншин [186 - 189]. Через незадовільне матеріальне становище, низьку успішність в школі і, відповідно, недостатню підготовленість до навчання у вищій школі, відсутність належної мотивації, представники етнічних спільнот не представлені належним чином у вищій школі. Тривалий час нерівність освітніх можливостей стосувалося також жінок, але в останні роки ситуація значно покращилася [190].

В суспільстві загалом і вищій школі зокрема, все ще мають місце прояви расизму, рідше – відкритого, частіше прихованого [191 - 194]. Результати досліджень багатьох учених засвідчують, що темношкірі студенти не дуже комфортно почувають себе в середовищі вищого навчального закладу і часто не закінчують навчання у виші [195 – 199]. Всі ці недоліки покликана усунути або, принаймні, нейтралізувати полікультурна освіта, яка «визнається частиною цілісної освіти і визначається як джерело прогресу вищої школи» [200, с.43] .

Реалізація полікультурного підходу передбачає засвоєння студентами знань про багатоманітність і самобутність культур, виховання майбутнього фахівця в дусі поваги до цінностей власної культури, а також визнання і

толерантного ставлення до культури інших народів [201, с.82: 202; 203 ].

Загальнолюдські цінності – це все прогресивне, що вироблено людством і відповідає його інтересам у цілому, включаючи сукупність ідеалів і принципів, моральних норм, що мають пріоритетне значення в житті людей, незалежно від їхнього соціального стану, національної приналежності, віросповідання, освіти, віку, статі. Утвердження в житті народів загальнолюдських цінностей є закономірним результатом історичного розвитку суспільства. При цьому в кожного народу цей процес мав свої національні особливості, традиції, що стосуються шляхів соціалізації особистості, які знаходили своє відображення в культурі. Визнати загальнолюдські цінності – це значить поважати й цінувати, що є в інших народів і є їхнім внеском у загальнолюдський розвиток, культуру, оберігати все те, що створене всіма народами і що є святом для них .

Як правило, у полікультурному суспільстві кожний його представник привносить свої національно-культурні традиції, звичаї. Тому тут інтенсивніше здійснюється взаємовплив і діалог культур, краще утверджуються загальнолюдські цінності.

Аналіз американської наукової літератури (Дж.Бенкс, К.Беннет, С.Ніето та ін. ) дає можливість визначити основні характеристики сучасного фахівця, який живе і працює в полікультурному соціумі: розуміння необхідності співіснування різних культур як основи збереження життя на планеті; цілісна уява про полікультурну картину світу, міжнародні відносини; прийняття різних культур як рівноцінних, рівнозначних і рівноправних; прагнення до пізнання різних культур, виявлення їх своєрідності; прояв доброзичливості й тактовності у взаєминах із представниками різних культур; наявність умінь і навичок взаємодії в полікультурному середовищі [195].

Отже, мета полікультурної освіти у вищій школі – підготовка полікультурного фахівця, формування готовності до ефективної професійної і особистісної взаємодії у багатокультурному суспільстві.

Поняття «готовність» по-різному розглядається у науковій літературі (як якість особистості; особливий стан; наявність певних здатностей). Очевидно, логічно поняття «готовність» розглядати як цілісне інтегральне утворення, що проявляється як властивість особистості і передбачає взаємозв'язок таких компонентів, як теоретичні знання, практичні вміння і позитивне ставлення до конкретного виду діяльності.

Готовність до міжкультурної взаємодії містить такі компоненти:

- інтелектуальний (знання про різні культури і особливості спілкування в полікультурному середовищі);
- ціннісний (ціннісне ставлення до особливостей різних культур);
- діяльнісний (уміння й навички взаємодії із представниками різних культур).

Так, інтелектуальний компонент передбачає знання елементів різних культур і їх особливостей (історії, мови, звичаїв, традицій, релігії, психології та ін.), систематизовані відомості по окремих складових феномена спілкування в полікультурному середовищі, цілісну уяву про полікультурну картину світу. Ціннісний компонент характеризується ідентифікацією себе як представника даної культури, сприйняттям інших культур і їх представників, стійкістю до ситуацій суперечливого характеру за участі представників різних культур і передбаченням адекватного виходу з них. Діяльнісний компонент полягає у дотриманні соціальних норм і вимог взаємодії в полікультурному середовищі, контактах із представниками різних культур, соціалізованість суб'єкта спілкування в полікультурному середовищі.

Отже, готовність студентів до міжкультурної взаємодії в полікультурному середовищі є інтегративною властивістю особистості, що характеризується високим рівнем знань про цю сферу соціальної дійсності, позитивним емоційно-ціннісним ставленням до особливостей різних культур, умінням взаємодіяти з їх представниками.

Успішне формування готовності до міжкультурної взаємодії майбутніх фахівців можливе при розв'язку наступних конкретних завдань:

- 1) забезпечити студентів необхідними знаннями про різні культури;
- 2) сформувати ціннісне ставлення до особливостей різних культур та їх представників;
- 3) виробити і розвивати вміння й навички взаємодії в полікультурному середовищі.

Домінуючими принципами при цьому є: принцип толерантності; принцип діалогу культур; врахування індивідуальних особливостей студентів; взаємодія учасників освітнього процесу у навчальному закладі; цілеспрямованість педагогічної діяльності.

Коротко охарактеризуємо вищезгадані принципи. Принцип толерантності має на увазі терпиме ставлення до людей інших національностей, рас, статі, сексуальної орієнтації, віку, мови, релігії, політичних поглядів, соціального походження, стану здоров'я (люди з обмеженими можливостями) та ін. Принцип діалогу культур полягає у взаємопроникненні, взаємозбагаченні різних культур. При цьому спілкування їх представників носить характер взаємного обміну цінностями кожної з культур на основі взаєморозуміння й згоди. Принцип врахування вікових, індивідуальних особливостей студентів передбачає вдосконалення змісту освіти, добір форм організації навчальної діяльності, адекватних рівню розвитку, схильностей і потреб студентів для більш глибокого оволодіння знаннями про взаємодію у полікультурному середовищі, утвердження ціннісного ставлення до особливостей різних культур, а також формування вмінь і навичок спілкування з їхніми представниками. Принцип взаємодії учасників освітнього процесу у вищому навчальному закладі передбачає розвиток ініціативи і самостійності студентів, делегування їм певних повноважень. В основі цього принципу - визначення загальних цілей педагогів і студентів, організація їх спільної діяльності на основі взаєморозуміння й взаємодопомоги. І, нарешті, принцип цілеспрямованості в педагогічній діяльності передбачає усвідомлення педагогами і студентами значення мети навчання спілкуванню і взаємодії в полікультурному

середовищі, прийняття для себе її змісту, бачення шляхів її досягнення.

Полікультурна підготовка фахівців в американській вищій школі забезпечується у всіх закладах вищої освіти і стосується всіх без винятку спеціальностей. Проте більша увага, безперечно, надається полікультурній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей, майбутнім фахівцям, які безпосередньо будуть працювати з людьми в полікультурному середовищі, наприклад, вчителі, соціальні працівники, та ін. Крім того, враховуються особливості конкретного штату. У штатах, де населення представлено особливо різноманітним етнічним складом, програми підготовки мають більш глибоку полікультурну спрямованість [204; 205; 206, с.39-45].

Зміст полікультурної підготовки майбутніх фахівців визначається спеціальними державними стандартами.

Навчальні плани і програми розробляються на основі існуючих державних стандартів самостійно кожним вищим навчальним закладом. Зауважимо, що, на відміну від України, в розробці навчальних планів зазвичай беруть активну участь і студенти. Значна частина їх слухних зауважень і побажань враховуються. Вони мають право голосу в обговоренні і затвердженні навчальних планів [207; 208].

Аналіз програм підготовки педагогічних кадрів свідчить про наявність в них загальних і спеціальних курсів, які сприяють полікультурній підготовці майбутніх фахівців. [209; 210].

Американська Рада за стандартами вищої освіти ще в 1990-х роках розробила документи, згідно з якими освітні програми повинні готувати студентів до професійної діяльності в багатокультурному суспільстві, успішного вирішення міжнаціональних конфліктів. Пропонується знижувати у закладах вищої освіти гостроту міжетнічних суперечностей, поважати етнічне різноманіття. Дуже важливо, щоб сьогоденні студенти вчилися адекватно сприймати різні ідеї, цінності, культури. Автори стандартів закликають керівництво ЗВО усвідомити зростаюче різноманіття суспільства, важливість виховання толерантного ставлення до ідей плюралізму.

Стандарти Національної Ради з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) вимагають, щоб полікультурне навчання було інтегральною частиною підготовки фахівців і відповідало таким вимогам: урахування расових, етнічних відмінностей студентів і викладачів, наявності різних мовних і релігійних груп; відображення культурних, мовних, релігійних відмінностей в навчальних планах, у діях професорсько-викладацького складу; створення у всіх ЗВО атмосфери взаєморозуміння, доброзичливості, підтримки всіх етнічних і расових груп, які представлені в даному закладі [ 211; 212].

Як слушно зауважує українська дослідниця О.Орловська, полікультурна підготовка вчителя – складний процес. Майбутній вчитель повинен не тільки отримати відповідні знання, але й розвинути навички і особистісні якості, необхідні для роботи в класах, де навчаються діти з різним соціальним, етнічним, мовним походженням [213, с.204].

В США існують різні програми полікультурної підготовки вчителів: загальноосвітні програми з полікультурним нахилом; програми спеціальної підготовки до роботи в полікультурному класі; білінгвальні програми [214 , с.11-16; 215; 216; 217; 218].

Зауважимо, що сертифікований учитель повинен обов'язково пройти полікультурну підготовку, що відображено у відповідних документах, які підтверджують рівень його освіти [219].

Загальноосвітні програми зазвичай включають курси: «Вступ до психології», «Вступ до педагогіки», «Педагогічна психологія», «Розвиток навчання», «Партнерство школи і сім'ї», «Методи навчання суспільним наукам». Всі вони мають полікультурну спрямованість. Головним в цьому плані є курс «Основи полікультурної освіти».

Програми спеціальної підготовки, крім професійно-педагогічних курсів, включають додаткові курси, спрямовані на поглиблення полікультурної підготовки вчителя: «Навчання молоді корінних американців», «Навчання афроамериканців та вивчення їх культури».



«Мультиетнічне навчання: методи, зміст, матеріали», «Мультиетнічні навчальні програми», «Навчальні стратегії для навчання учнів з нацменшин», «Навчання молоді з етнічних меншин», «Шкільні реформи і полікультурна освіта» та ін.

Білінгвальні програми спрямовані на розвиток навичок спілкування двома мовами як учителів, так і учнів. Цьому сприяють курси «Читання англійською як другою мовою», «Проблеми при вивченні другої мови», «Семінар з білінгвальної освіти», «Навчання білінгвально-бікультурних студентів» та ін.[213].

Особливо багато курсів полікультурної спрямованості у програмах підготовки вчителя історії. Наприклад: «Імміграція, релігія та етнічність в історії США» («Immigration, Religion and Ethnicity in U. S. History»); «Раса і рід» («Race and Gender»); «Історія глобалізації» («History of Globalization»); «Імміграція та різноманітність в американській історії» («Immigration and Diversity in American History»); «Культура і суспільство» («Culture and Society»); «Права людини та історія» («Human Rights and History»); «Конфлікти, закон і правосуддя : крос-культурні підходи» («Conflicts, Law and Justice : Cross-Cultural Approaches»); «Історія американської освіти» («History of American Education»); «Конфлікти і діалог в суспільстві» («Conflicts and Dialogue in Society»); «Американська культура: суспільство, мораль і політика» («American Culture: Society, Morality and Politics»); «Історія природи людини» («History of Human Nature»); «Універсальна мова» («Universal Language»); «Глобалізація та її історичне значення» («Globalization and its Historical Significance») та інші. Всі ці курси свідчать про увагу до проблем етнічних меншин, культурного різноманіття, освіти, мовних питань, прав людини і т.п.

Вимоги полікультурної орієнтації програм :

- 1) ідеї полікультурності інтегровані в усі навчальні курси і програми;
- 2) зміст кожного предмета містить ідеї полікультурності;
- 3) під час практики майбутні фахівці повинні отримати досвід роботи в

полікультурному середовищі [220].

Структура педагогічного процесу у вищій школі зазвичай передбачає наявність традиційних компонентів: цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, аналітико-результативний, які в контексті полікультурної освіти мають певні специфічні особливості.

*Цільовий компонент* містить мету й завдання підготовки як передбачення її прогнозованих результатів відповідно до соціальних потреб в освітній галузі, зумовлених наявним різноманіттям культурного складу американського суспільства.

*Змістовий компонент* відображає основні знання, уміння й навички, необхідні для результативної професійної діяльності вчителя в полікультурному середовищі, зокрема володіння фактичними відомостями про різноманіття культур, традиції й менталітет різних народів тощо, а також обізнаність із філософсько-методологічними засадами й теорією полікультурного виховання, методичні вміння й навички інтегрувати полікультурний компонент до змісту виховання й освіти, здійснювати соціокультурну діагностику, аналізувати й реалізувати її результати у навчально-виховному процесі та ін.

*Операційно-діяльнісний компонент* розкриває методи, форми й засоби діяльності вищої школи США, насамперед, специфічних з точки зору підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі, хоча не обмежується ними.

*Аналітико-результативний компонент* – бажаний результат підготовки майбутнього вчителя будь-якого профілю, формування його професійної педагогічної полікультурної компетентності як інтегрованої єдності полікультурної свідомості, глибоких знань культурної різноманітності, а також можливості здійснювати навчально-виховний процес на полікультурних засадах [220].

В багатьох дослідженнях підкреслюється важливість підготовки педагогічних кадрів з представників етнічних меншин, оскільки в школах їх

дуже мало [221 – 226], особливо, вчителів початкових класів [227 – 232].

Для того, щоб майбутні вчителі ефективно виконували свої професійні обов'язки в поліетнічному середовищі, вони повинні знати це середовище, бути готовими вивчати його особливості. Тому в процесі професійної підготовки вони знайомляться з основними принципами вивчення багатоетнічного соціального середовища : системний підхід (вивчається як система з різними компонентами); вивчення соціального середовища в динаміці (становлення, розвиток); практична орієнтація (дослідник повинен чітко знати, що слід вивчати і з якою метою); спрямованість на значимі компоненти (необхідно виокремити найбільш важливі компоненти для поглибленого вивчення); послідовність і логічність (кожний наступний етап має бути логічним продовженням попереднього); лояльне ставлення до всіх етносів; прогностичний підхід (вміти передбачати ближню і дальню перспективу розвитку об'єкта дослідження); науково-обґрунтований підхід (наявність конкретного плану дослідження, різноманітність методик); врахування індивідуальних, вікових та етнопсихологічних особливостей особистості. Ці знання допомагають їм в практичній діяльності.

Крім учителів, велике значення полікультурному компоненту надається в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Акредитаційна комісія при Раді з питань освіти у сфері соціальної роботи (The Council of Social Work Education – CSWE), заснована у 1952 р.), визначає стандарти підготовки соціальних працівників у США і встановлює вимоги щодо компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи [233; 234, с. 59–62; 235], проте, зауважимо, що навчальні заклади можуть їх частково змінювати.

Стандарти культурної компетентності в практиці соціальної роботи у США містять десять ключових положень, які зайшли свле відображення в працях багатьох учених [233-235] і, зокрема, детально проаналізовані в монографії І.Козубовської, О.Байбакової, С.Шпеник « [236]. Це – «Етика і цінності» (Стандарт 1); «Самосвідомість» (Стандарт 2); «Крос-культурні

знання» (Стандарт 3); «Міжкультурні навички» (Стандарт 4); «Надання послуг» (Стандарт 5); «Розширення можливостей і захист» (Стандарт 6); «Різноманітність трудових ресурсів» (Стандарт 7); «Професійне навчання» (Стандарт 8); «Мовне різноманіття» (Стандарт 9); «Крос-культурне лідерство» (Стандарт 10).

У процесі полікультурної підготовки фахівців соціальної роботи поширеними є курси: «Практика соціальної роботи в багатокультурному суспільстві», «Політика соціального забезпечення», «Поведінка людини у соціальному середовищі», «Цінності і етика соціальної роботи», «Культурна різноманітність», «Соціальне право», «Групи ризику» «Теорія і практика організації соціальних змін», «Соціологія расових і етнічних конфліктів», «Соціальні рухи в африканській діаспорі», «Афроамериканці, соціальна політика і добробут держави», «Цивільні права чорношкірого населення», «Азіатсько-американські жіночі культурні групи» та ін.

Розглянемо більш детально особливості програм полікультурної підготовки на прикладі майбутніх бакалаврів соціальної роботи в полікультурному університеті Анкоридж (Додаток Д).

Аналіз курсів, які пропонуються майбутнім фахівцям соціальної роботи, свідчить про високу полікультурну спрямованість програми, оскільки більшість курсів безпосередньо чи опосередковано торкаються різних аспектів проблеми міжкультурної взаємодії в полікультурному соціумі: «Західна цивілізація», «Східно-азіатська цивілізація», «Історія Америки», «Історія Аляски», «Міфи і сучасна культура», «Історія світового художнього мистецтва», «Історія музики», «Історія танцю», «Історія театру», «Вступ в антропологію», «Вступ в соціальне забезпечення», «Вступ в американську політичну систему», «Вступ в політологію», «Порівняльна політика», «Світова економічна географія», «Загальна психологія», «Психологія розвитку людини», «Корінне населення Аляски», «Антропологія культури», «Розвиток цивілізацій», «Шедеври світової літератури», «Американська література», «Національна література», «Етика», «Східна

філософія і релігія», «Західна релігія», «Соціальні проблеми та їх вирішення», «Громадські організації», «Право і суспільство»; «Людська поведінка в соціальному середовищі», «Людська поведінка: різноманітність і дискримінація». Ця програма, як і багато інших подібних програм, пропонує також для вивчення другу мову, тобто мову меншин, які домінують в даному штаті [236; 237].

При порівнянні програм підготовки фахівців соціальної роботи в закладах вищої освіти США і України видно, що курсів з чітко вираженою полікультурною спрямованістю в українських вишах менше. Це стосується навіть найбільших поліетнічних регіонів, до яких в Україні відноситься Закарпатська область. Тут в Ужгородському національному університеті з 1996 року готують соціальних працівників. Результати аналізу навчального плану свідчать, що тільки два курси мають безпосереднє відношення до полікультурної підготовки майбутніх соціальних працівників: «Історія та культура України», «Соціальна антропологія», проте є курси із значними потенційними можливостями для формування полікультурного фахівця: «Соціальна робота з людьми з особливими потребами», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Конфліктологія», «Соціальна і демографічна статистика» та інші (Додаток Е).

Зауважимо, що серед американських учених немає єдності щодо формування програм і навчальних планів полікультурної спрямованості. Деякі вчені наполягають на необхідності збільшення спеціальних курсів у програмах підготовки фахівців. Однак на практиці виявляється низка недоліків подібного підходу у реалізації завдань полікультурної освіти: впровадження спецкурсів полікультурного характеру як додаткового навчального матеріалу веде до навчального перевантаження; вивчення інших культур нерідко підмінюється простим перерахуванням проблем національних меншин без взаємозв'язку з ідеями полікультурної освіти; підхід до інших культур найчастіше обмежується питаннями співіснування корінного населення країни з мігрантами та ін.

Оптимальним варіантом реалізації завдань полікультурної освіти, очевидно, є включення в навчальні програми і плани спеціальних курсів з полікультурною спрямованістю та інтегрованих курсів літератури, культури, історії, релігії, мистецтва народів регіону, що допомагає майбутнім фахівцям зрозуміти взаємовплив, взаємопроникнення й взаємозбагачення культурно історичного досвіду різних етнонаціональних спільнот, виявити його загальнолюдський потенціал. З цією позицією солідарні більшість учених.

На думку багатьох сучасних американських учених (Р.Бранд, Дж.Кінг, Р.Шварц та ін.), одним з найбільш важливих завдань виховання полікультурної особистості є виховання в індивіда критичного мислення. Повністю погоджуємося з цим положенням і вважаємо за доцільне більш детально проаналізувати його.

Насамперед, зауважимо, що це положення не є новим, воно часто зустрічається в працях Дж.Бенкса. Аналізуючи особливості інтеграції в зміст освіти етнокультурного компонента, автор характеризує чотири основні підходи, які склалися в теорії і практиці полікультурної освіти США в період з 60-х років ХХ століття до початку ХХІ століття (контрибутивний (the contributions approach); доповнюючий (the additive approach); трансформаційний (the transformation approach); підхід прийняття рішень і виконання соціальних дій (the social action approach) (164, с.61-65). Останній підхід учений вважає найбільш важливим, бо він дає можливість формувати критичне мислення, без якого не може сформуватися полікультурна особистість.

Слід підкреслити, що в США ідеологія освіти тісно пов'язана з аксіологічними пріоритетами американського суспільства, насамперед, з ідеєю прогресу як безперервного руху до демократії, розуму й процвітання. Освіта розглядається як частина історії потужної держави, «створеної інтелектуально розвиненим суспільством, громадяни якого досягли соціального благополуччя й економічного процвітання завдяки продуктивному інтелекту й здатності вільно мислити» [238, с. 3]. Незалежно

від типу вищого навчального закладу (привілейований університет, або дворічний коледж місцевого співтовариства) – уміння мислити вважається обов'язковим результатом вищої освіти. Тому інтелектуальному розвитку майбутніх фахівців, зокрема, формуванню у них логічного, критичного, творчого мислення надається велика увага в системі вищої освіти США.

Здатність критично мислити проявляється в умінні логічного, обґрунтованого міркування, формулюванні зважених суджень. Під творчим мисленням, як правило, мають на увазі розумову діяльність в аспекті генерації ідей, виходу із проблемної ситуації, ухвалення рішення і т.д. [239, с. 13]. За визначенням Ф.Кінг, критично-творче мислення – це здатність генерувати й обробляти ідеї і давати їм оцінку [240, с.29].

Зазвичай критично-творче мислення називають мисленням вищого порядку. М.Ліпман розглядає мислення вищого порядку як сплав критичного, творчого й, так званого, «емпатійного» мислення (*caring thinking*), заснованого на розумінні почуттів і рівня пізнання іншої людини [241], що є дуже важливим в контексті нашого дослідження полікультурної освіти. Адже полікультурний фахівець володіє не тільки відповідними професійними знаннями, але й усвідомлює необхідність визнання рівності всіх людей, незалежно від раси, статі, соціального статусу і толерантно, «емпатійно» ставиться до них.

Орієнтація вищої школи на інтелектуальний розвиток як «загальноновизнане завдання першочергової важливості в епоху сучасних освітніх реформ» [242] змусила змінити її установку «навчання вмінню краще вчитися» (*teaching for better learning*) на «навчання вмінню краще мислити» (*teaching for better thinking*). Ідея навчання критичному мисленню поступово, здобуваючи статус прагматичної необхідності, затребуваної сучасним суспільством, переросла в нагальну потребу переходу на новий тип навчальної програми, «яка вчить мислити» (*thinking curriculum*). Уміння критично мислити стало обов'язковим компонентом базового навчального плану (*core curriculum*) кожного коледжу й університету [243].

У тексті доповіді голови Комісії «Майбутнє вищої освіти» названі інтелектуальні вміння, на основі розвитку яких слід оцінювати якість навчання у вищому навчальному закладі (уміння критичного аналізу, аналітичного міркування, знаходження шляхів адекватного вирішення проблеми та ін.) [244, с.5]. До речі, ці вміння передбачені для атестації сертифікованого вчителя. [245].

Наголошуючи на необхідності інтелектуального розвитку студентів, представники наукового, освітнього, ділового, політичного співтовариств акцентують увагу на певному наборі інтелектуальних умінь, затребуваних у соціальному, професійному й освітньому контекстах. Принципово важливе значення має оволодіння не конкретно предметними вміннями розумової діяльності, які, як показали дослідження вчених, погано переносяться на нову галузь дій, але інтелектуальними вміннями узагальненого характеру, які, будучи освоєні в одному контексті, можуть застосовуватися в іншому. Дослідження вчених, проведені на базі тридцяти різногалузевих інститутів засвідчують, що однаково важливими для всіх дисциплін є вміння побудови індуктивних умовивисновків і висновків щодо розв'язку проблемних завдань [246]. Дані розумові вміння є універсальними і широко затребуваними.

Уміння мислити передбачає уміння розмірковувати логічно, раціонально, аналізувати й інтерпретувати інформацію, знаходити раціональні й нестандартні розв'язки різних проблемних ситуацій [247, с. 38]. Уміння «раціонального міркування» (reasoning) увійшло в групу ключових академічних компетентностей, необхідних для отримання знань, як у період одержання освіти, так і в наступній професійній діяльності. На основі цього вміння складається освітній результат у вигляді вмінь рефлексивного міркування, обґрунтованого судження й зваженого розв'язку.

Реалізація поставлених цілей здійснюється за допомогою інтелектуально розвиваючої діяльності студентів у процесі всієї підготовки у вищій школі. Щоб допомогти студентам першого курсу успішно пристосуватися до процесу навчання у вищій школі, зазвичай університети



організують два види курсів – орієнтовні і транзитні. Орієнтовний курс ставить метою допомогти новачкам стати членами університетського співтовариства. Транзитні курси – перехідна ланка від шкільного навчання до вузівського – є початковим етапом системного формування розумових умінь вищого порядку. Тут поясняють, що становить ціннісний результат вищої освіти, спеціально навчають умінням самостійної розумової праці, які допоможуть успішно освоювати програму навчання в системі вимог вищої школи. В останні десятиріччя понад 70% університетів пропонували подібні курси («Семінари для першокурсників» і ін.) [248].

Зважаючи на те, що розвиток здатності інтелектуально мислити тривалий і поступовий процес, і разовий транзитний курс має обмежений вплив на студентів, освоєння інтелектуальних умінь триває в процесі вивчення дисциплін професійної й класичної підготовки. За визначенням одного з лідерів американської вищої освіти Ф.Ньюмен, головною функцією університету є викладання гуманітарних наук, практично затребуваних для виховання загальної культури, складовою якої є культура інтелектуальної діяльності, що зміцнює здатність до постійного саморозвитку студентів в процесі критичного осмислення соціальної дійсності [249]. Результатом критичного осмислення соціальної дійсності молодими людьми є зазвичай визнання ними існування реальної нерівності між людьми, зважаючи на їх етнічну приналежність, стать, віросповідання.

Аналіз праць американських науковців дає підстави для дуже важливого висновку: навчання мисленню вищого порядку передбачає вихід за рамки навчання тільки методу мислення. Як базова мета й результат американської вищої освіти, мислення вищого порядку – це ефективне мислення, засноване на логіці, яке сприяє розвитку морально ціннісних якостей особистості. Уміння, виражені в поняттях інтелектуальних категорій, виступають проміжними результатами на шляху досягнення головного освітнього результату навчання у вищій школі США – системного, високоморального мислення, яке сприяє всебічному формуванню

особистості, її оцінному ставленню до навколишньої дійсності.

Таким чином, у процесі вивчення науково-педагогічної літератури виявлено, що інтелектуальний розвиток у вищій школі США розглядається в широкому розумінні як процес удосконалення властивостей особистості, що знаходить відображення у зміні поглядів на природу знання, істини й цінності. Інтелектуально сформована особистість – це щось більше, ніж віртуозне володіння інтелектуальним інструментарієм. Це формування таких властивостей інтелекту, що перетворюють студента в мислячу людину, гідного громадянина суспільства, який відчуває відповідальність не тільки за свій професійне і особистісне зростання, але й за інших людей, незалежно від раси, статі, віку, за якісне поліпшення світу, у якому живе. Все це є ознаками полікультурної особистості.

Отже, на думку провідних американських учених, важливою умовою формування полікультурної особистості є наявність в індивіда відповідного інтелектуального розвитку, критичного мислення.

Не менш важливою умовою виховання полікультурного фахівця є створення у закладах вищої освіти полікультурного середовища.

Слід підкреслити, що в США існує низка історично сформованих етнічних коледжів, де навчаються переважно представники етнічних меншин (афро-американці, латиноамериканці, індіанці та ін.) [250]. Проте в більшості закладів вищої освіти навчаються як студенти домінуючої (білої) більшості, так і представники етнічних меншин. Їх ефективна взаємодія можлива тільки у відповідному освітньому полікультурному середовищі.

Культурно-освітній простір вищого навчального закладу зазвичай передбачає наявність трьох компонентів : просторово-семантичний (архітектура навчального закладу, дизайн інтер'єру, символи та інша інформація); змістово-методичний (концепція навчання і виховання студентів, навчальні програми і плани; методи і форми організації освіти; органи студентського самоуправління; науково-дослідницька робота студентів); комунікативно-організаційний (національні особливості студентів і

викладачів, їх цінності, установки, стиль спілкування тощо) [236].

Очевидно, що в умовах багатокультурного світу й поліетнічного американського суспільства полікультурне середовище стає невід'ємною частиною освітнього простору. Воно містить у собі культурологічні, етноісторичні знання, розуміння важливості культурного плюралізму, вміння виділяти й вносити в зміст загальної освіти ідеї, що відображають культурне різноманіття світу, а також вміння організувати педагогічний процес як діалог носіїв різних культур у часі і просторі.

Полікультурне середовище сприяє процесу освоєння підростаючим поколінням етнічної, загальнонаціональної й світової культури з метою духовного збагачення, розвитку планетарної свідомості, формування готовності й вміння жити в багатокультурному полі етнічному суспільстві. Воно дає можливість глибше вивчити й усвідомити різноманіття народів, що населяють світ, орієнтувати студентів - майбутніх фахівців на цінності культури, діалогу, світорозуміння. Полікультурне середовище також спрямоване на вивчення формальної й неформальної системи освіти й передачі національних цінностей, традицій, ритуалів, що виражають погляди й вірування різних народів.

На думку С.Міллер, полікультурне середовище – це середовище, яке сприяє процесу освоєння людиною різноманіття типів культур (расових, етнічних, соціальних, гендерних, релігійних) з метою духовного збагачення, формування готовності і вміння жити в полікультурному середовищі, представленому системою загальнолюдських і культурних цінностей, де кожний учасник у діалоговому спілкуванні зберігає й утверджує культурну ідентичність і проявляє готовність здійснити «обмін» культурами, цінностями, творчістю [251].

У нашому дослідженні полікультурне середовище вищого навчального закладу розглядаємо як особливе інформаційне середовище, що виступає засобом передачі соціального досвіду в сфері розвитку професійних цінностей і культури студентів, адаптивності, толерантності, багатогранності

особистості, оволодіння вміннями і навичками ефективної міжкультурної взаємодії в полікультурному суспільстві.

На основі вивчення наукових праць американських учених [252 - 254] виявлені основні характеристики необхідних трансформацій освітнього простору вищих навчальних закладів з метою створення полікультурного середовища : кожний викладач повинен розуміти, що його культурна ідентичність впливає на навчання студентів; зміст навчання, мова викладання, завдання відповідають культурним особливостям студентів; норми і правила поведінки в навчальному закладі відображають культурне різноманіття середовища; визнаються різні стилі спілкування, всі студенти залучені до аудиторної і поза аудиторної діяльності; національні відмінності визнаються і використовується для збагачення освітнього досвіду всіх студентів, в тому числі й представників домінуючої групи; конфлікти вирішують конструктивно, намагаючись досягти згоди між носіями різних культур; якість освіти нерозривно зв'язана з ідеєю національного та культурного різноманіття суспільства.

Більшість коледжів та університетів, що намагаються здійснити подібні зміни, прийшли до висновку, що всебічні зусилля щодо підготовки спеціалістів для роботи в сучасному полікультурному світі повинні передбачати системні (структурні) зміни в самих навчальних закладах.

Ці зміни стосуються багатьох видах діяльності університету (набір студентів і підбір професорсько-викладацького складу, які належать до різних рас, релігій, статі, віку, інформаційні системи, структура роботи).

На думку багатьох американських дослідників, підготовка сучасного полікультурного фахівця залежить від середовища навчального закладу, а також від стилю роботи його адміністрації, викладачів, від того, чи відповідають їх слова діям. Недостатньо на заняттях вести розмови про гуманізм і толерантність і не реагувати на явні, чи приховані прояви расизму в навчальному закладі. У студентів може формуватися неадекватне сприймання навколишньої дійсності і ставлення до різних аспектів

суспільного життя. Викладачам рекомендують вводити у контекст навчальних занять приклади конкретних міжнародних, чи національних конфліктів, які широко обговорюються студентами в особистих бесідах. Читання та обговорення статей, вивчення різних поглядів, перегляд фільмів та фотографій, запрошення гостей-представників науки, мистецтва, спорту, які мають безпосереднє відношення до проблем полікультурної взаємодії, суттєво збагачує навчальний та особистий досвід студентів. Процес навчання у полікультурному середовищі розглядається американськими вченими як співпраця та взаємодія всіх учасників навчального процесу, причому не тільки викладачі і студенти є активними учасниками навчального процесу, але й багато інших осіб (адміністрація, навчального закладу, запрошені особи, технічний персонал) прямо або опосередковано здійснюють на нього певний вплив. Спілкування з ними також може слугувати джерелом для набуття полікультурного досвіду. Важливо враховувати і те, що кожний учасник процесу навчання має особливі потреби, інтереси, цінності, стилі спілкування і навчання, а також бачення завдань полікультурної освіти. На думку вчених, неможливо здійснити загальний задум полікультурної освіти, якщо в учасників даного процесу зберігся монокультурний спосіб мислення. Прийняття до уваги позицій усіх учасників та планування взаємодії всіх сторін зробить процес навчання полікультурним [220].

Вчені наголошують на необхідності врахування в навчальному процесі індивідуально-психологічні властивості студентів, а також їх вік, стать, етнічну приналежність. Студенти – представники різних груп можуть по-різному сприймати курс і особистість викладача, який веде цей курс, оцінюючи не тільки його реальні знання, педагогічні здібності, але й етнічну приналежність. Причому, зазвичай студенти – представники домінуючої групи, більше зважають на знання викладача, а представники етнічних меншин очікують від нього неформального спілкування і підтримки. Викладач повинен прагнути досягти продуктивної взаємодії зі студентами, оскільки від цього в значній мірі залежить їх ставлення до нього, до його

предмету, до навчання взагалі. Він має право на власні погляди, але не повинен забувати, що, можливо, вони є дискусійними і не ухилятися від обговорення дискусійних проблем, не нав'язувати студентам власні цінності.

Сьогодні у вищій школі США більш поширене монокультурне середовище, адміністрація, викладацький склад в основному представлені домінуючою більшістю, що не сприяє формуванню майбутніх полікультурних фахівців. Тому вважається доцільним залучати до роботи в ЗВО більшу кількість викладачів з етнічних меншин. Зауважимо, що зазвичай на вакантні посади у вищих навчальних закладах за наявності у претендентів приблизно однакових професійних характеристик, в США перевага надається представникам етнічних меншин. Завдання полікультурної освіти – створити багатокультурний педагогічний колектив, всі члени якого будуть ефективно взаємодіяти.

Багатокультурна команда викладачів – це джерело нових ідей, досвіду, стилю навчання, які потрібно ввести у викладання. Викладачі різного походження дають різні приклади моделей поведінки для студентів. У полікультурній команді формується полікультурний стиль поведінки. Відмічають, що для світлошкірих студентів дуже корисно бачити представників меншин при владі, що допомагає протистояти негативним стереотипам. Багатокультурна команда дає можливість здійснити справжню міжкультурну комунікацію [220].

На основі узагальнення результатів наукової літератури можна представити основні навчально-виховні напрямки діяльності в полікультурному освітньому середовищі: формування у майбутніх фахівців уявлення про різноманіття типів культур (расові, етнічні, соціальні, гендерні, релігійні) як у власній країні, так і за рубежом; формування вмінь спілкування і співробітництва із представниками різних національностей, рас, віросповідань, соціальних груп; створення умов для інтеграції в культуру інших народів; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей, розуміння рівності культур; виховання в душі миру, терпимості,

формування гуманістичного світогляду; сприяння активній діяльності, спрямованій на вирішення існуючих культурних конфліктів, мінімізацію культурної дискримінації, культурної агресії [251 - 254].

Отже, полікультурне середовище вищої школи є необхідною умовою формування полікультурного фахівця. Воно активізує процеси самопізнання, саморозвитку студентів, які сприяють розвитку рефлексії; спрямовує діяльність викладачів на виявлення найважливіших потреб суб'єктів освіти і проблем організації процесу педагогічної взаємодії, у якому кожен має можливість виявити особистісно значиму мету життєдіяльності (індивідуальної сфери самореалізації); актуалізує пошук засобів і форм адаптації, захисту й підтримки особистості, розвитку толерантних якостей студентів, надання допомоги консультативного, інформаційного й практичного характеру в організації ефективної міжкультурної взаємодії.

Важливе значення в реалізації завдань полікультурної освіти у вищій школі США має соціально-психологічна служба, або «Студентська служба»(Student Services). Ця структурна одиниця сьогодні є в кожному закладі вищої освіти США і забезпечує надання різноманітних послуг для студентів, зокрема, студентів з етнічних меншин, які недостатньо володіють мовою, мають незадовільні матеріально-побутові умови (організація мовних курсів, індивідуальні заняття, клопотання про надання матеріальної допомоги, спеціальних стипендій); студентів з обмеженими можливостями (перекладач для глухонімих, навчальні матеріали для сліпих, запис підручників на аудіо, створення субтитрів для відеоматеріалів і т.д.). Відзначимо, що в Україні, на жаль, не у всіх вишах ефективно функціонує соціально-психологічна служба.

### **3.2. Організаційно-педагогічні засади забезпечення полікультурної освіти в американській вищій школі.**

В навчальному процесі полікультурної підготовки фахівців у закладах вищої освіти США використовуються різноманітні сучасні технології,

методи, форми. Перш, ніж здійснити їх короткий аналіз, варто відзначити, що у науковому вжитку часто зустрічаються поняття «освітні технології» і «педагогічні технології». У зв'язку з цим, зауважимо, що освітні технології забезпечують загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. До основних їх функцій слід віднести прогностичну, проективну, оскільки технології безпосередньо пов'язані з плануванням безпосередніх цілей і результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітнього і виховного процесів, спрямованих на підготовку висококваліфікованих кадрів. Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій і вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – студент» в певних умовах навчання (індивідуальне, групове, колективне). Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу, незалежно від того, при вивченні якого конкретного предмету вони використовуються. [255, с.7]. Узагальнюючи результати досліджень учених, можна зробити висновок, що педагогічна технологія – це сфера знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти. Педагогічна технологія спрямована на організацію ефективної взаємодії педагога і студентів. Крім цього, існує поняття «технологія навчання», яке є дещо вужчим і означає шлях освоєння конкретного матеріалу в межах певного предмета, теми, питання [256, с.171].

В сучасній вищій школі США використовують різні технології, форми і методи організації навчального процесу [257, с.170-177; 258, с.43-68; 259; 260], зокрема, такі педагогічні технології: проблемного навчання, особистісно-орієнтовану технологію навчання, технологію групової навчальної діяльності, технологію навчання як дослідження, інтерактивні технології, інформаційні технології, технологію концентрованого навчання, технологію портфоліо та ін.

Особистісно-орієнтовані технології спрямовані на індивідуалізацію і диференціацію процесу навчання, максимальне врахування індивідуальних,



вікових, психологічних особливостей особистості. В західній педагогіці – це одна з провідних технологій навчання. Особливо це стосується навчання в контексті полікультурної освіти, де пильна увага звертається на національні, релігійні, гендерні особливості, фізичні можливості кожного студента.

Технологія проблемного навчання дає можливість формулювати проблемні питання, які виникають в соціально-політичній сфері полікультурного суспільства, створювати на заняттях проблемні ситуації з питань міжетнічних відносин.. Ця технологія передбачає проблемний виклад матеріалу, змушує замислитися, спонукає до ретельного аналізу соціальних явищ, фактів, розвиває творче мислення студентів, їх самостійність.

Технологія групової навчальної діяльності надзвичайно поширена у вищій школі США. Оскільки зазвичай групи відзначаються різномірним етнічним складом, групова навчальна робота сприяє не тільки активізації і результативності навчання, але й вихованню гуманних стосунків між студентами, формуванню вміння відстоювати свою думку і прислухатися до думки інших, розвитку комунікативних умінь, культури ведення діалогу і вирішення конфліктів, продуктивної співпраці в умовах полікультурного середовища.

Технології інтерактивного навчання передбачають активну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу. Основу інтерактивного навчання становить активізація пізнавальної діяльності студентів шляхом спілкування між собою, з викладачем з метою вирішення спільної проблеми.

Найчастіше інтерактивні технології використовуються у формі ігор, про що мова буде йти далі. Гра в значній мірі вирішує протиріччя між навчальною і майбутньою професійною діяльністю, забезпечує не тільки теоретичне, але й практичне мислення, формує особистісні властивості і професійні здібності.

Технологія навчання як дослідження передбачає не тільки ознайомлення студентів з основами наукового дослідження (методологія, методика, методи, принципи), але й залучення студентів до проведення

досліджень під час вивчення конкретних дисциплін. Таким чином відбувається навчання через дослідження, що сприяє більш глибокому засвоєнню теоретичних знань. Наприклад, вивчаючи методи педагогічного дослідження, студенти знайомляться з методом анкетування і отримують завдання розробити самостійно анкету на тему міжетнічних відносин в полікультурному суспільстві, провести анкетування 2-3 осіб, обробити результати і представити їх для обговорення на практичному занятті. Дослідницька діяльність стає навчальним елементом і своєрідним тренінгом у процесі становлення і розвитку полікультурного фахівця.

Не можна не згадати про технологію концентрованого навчання. Що стосується терміну «технологія концентрованого навчання», то зазвичай він тлумачиться як особлива технологія організації навчального процесу, при якій увага педагогів і учнів зосереджується на вивченні одного предмета за рахунок скорочення дисциплін, що вивчаються одночасно, концентрації навчального матеріалу на певному відрізку часу, структурування змісту в блоки, активізації пізнавальних сил учнів [251, с.190].

Основною структурною одиницею при такому навчанні стає одне заняття, яке може об'єднувати кілька традиційних. Це не є механічне об'єднання, а заняття, яке відзначається логічністю, цілісністю і завершеністю. Зазвичай ця технологія використовується в тих випадках, коли не можна порушувати неперервність процесу пізнання і його цілісність, тобто, вивчення якоїсь важливої проблеми не може бути завершеним в процесі одного заняття, для цього вимагається більше часу, надання студентам можливості зосередитися, «зануритися» в навчальний матеріал.

Технологія концентрованого навчання тісно зв'язана з використанням таких методів, як проектування, рольові і ділові ігри, кейс-метод, оскільки вони зазвичай вимагають більше часу, ніж традиційне заняття. Тому при розробці і аналізі проектів, чи проведенні гри доцільно об'єднувати кілька занять для забезпечення безперервності і цілісності навчального процесу, тобто використовувати технологію концентрованого навчання.

Серед сучасних інноваційних технологій, які останнім часом широко використовуються у вищій освіті США і недостатньо поширені в Україні, є технологія портфоліо [ 262, с.28-35; , 263, с.10-17; 264, с.613-621; 265, с.131-142]. Поняття «портфоліо» як технології навчального процесу вперше введено у науковий обіг в кінці ХХ століття в США й Канаді, проте сутність його і сьогодні тлумачиться неоднозначно. Сучасний зміст поняття «портфоліо», на думку американських учених (К.Воуерс, К.Вульф, Р.Корноєр, А.Лоуренс та ін.), містить у собі сукупність зразків робіт і документів, що ілюструють можливості й досягнення його власника; є формою цілеспрямованої систематизації, безперервної самооцінки, корекції результатів і досягнень; засобом самопрезентації й кар'єрного росту.

У результаті аналізу праць зарубіжних дослідників можна запропонувати визначення поняття «портфоліо». Це – автентична, індивідуалізована, орієнтована на системну рефлексію власної діяльності технологія навчання, спрямована на реалізацію компетентнісного підходу.

В американській науковій літературі зустрічаються такі терміни щодо видів портфоліо та їх функцій: «academic portfolio» (академічний), «teaching portfolio» (навчальний), «working portfolio» (робочий), «display portfolio» (презентаційний, демонстраційний), «assessment portfolio» (оцінювальний).

Зауважимо, що в портфоліо обов'язково знаходять відображення і проблеми полікультурної освіти (це може бути опис фактів дискримінації, їх аналіз, розробка проектів щодо вдосконалення міжетнічних відносин тощо)

На відміну від українських закладів вищої освіти, в сучасному навчальному процесі США більш широко використовуються інформаційні технології (різні комп'ютерні програми, мультимедійні презентації, зокрема програмне забезпечення Microsoft Office – Excel, Word, Access, Outlook, Visual Basic, Power Point та ін.).

Як відзначає О.Я.Стойка, на початку ХХІ століття в США кожна аудиторія в навчальному корпусі і кімната гуртожитку обладнані комп'ютерною технікою з виходом у Інтернет. За допомогою електронного

зв'язку студенти мають доступ до каталогів багатьох університетських бібліотек країни. Електронна пошта та Інтернет часто замінюють традиційну форму спілкування. В аудиторіях на спеціальних телеекранах сьогодні можна відтворювати лекції викладачів з інших вишів. У провідних університетах США єдина оптоволоконна відеосистема пов'язує між собою десятки, а іноді сотні аудиторій. Вона дозволяє демонструвати не тільки презентації навчального матеріалу, але й надає можливість читати інтерактивні лекції. Американські підручники сьогодні випускаються з великою кількістю додаткового матеріалу, ілюстраціями, графіками, слайдами комп'ютеризованими тестами, CD-дисками, на яких розміщені відеофрагменти, рольові ігри, опитувальники для самоперевірки тощо. На першій сторінці посібника, як правило, знаходиться індивідуальний код, який надає доступ до спеціальної Інтернет-сторінки додаткових навчальних матеріалів і вони постійно оновлюються [179].

При передачі знань про особливості міжкультурної взаємодії в полікультурному суспільстві основним завданням є забезпечення студентів як можна більшим обсягом інформації про існуючу на сьогоднішній день різноманітність культур (американська, західноєвропейська, східноєвропейська, латиноамериканська тощо), про правила і норми спілкування і взаємодії в полікультурному середовищі, про цінності конкретних культур.

При цьому, в першу чергу, використовується така загальновідома і визнана у всьому світі форма, як лекція, правда, з деякими застереженнями, оскільки сьогодні в США відбувається переосмислення ролі лекції у професійній підготовці майбутніх фахівців. Відбуваються спроби вдосконалення форм проведення лекції з метою забезпечення більш активної участі студентів у творенні лекції. В більшості американських ЗВО викладач не читає традиційну лекцію, як це було в минулі роки, а веде розмову зі студентами з певної проблеми. Перед заняттям студенти отримують текст лекції в тезах і мають можливість попередньо ознайомитися з ним, що сприяє їх більш активній участі у проведенні заняття, вони стають співтворцями

лекції. Часто проблема, яка розглядається, є дискусійною і лекція включає елементи дискусії. Особливо це стосується з вивченням актуальних проблем полікультурного суспільства в полікультурній аудиторії.

Як стверджує американський учений Г. Глейтман, сьогодні лекція залишається досить ефективним методом навчання, який має свої переваги. Читання лекції є апробованим та ефективним засобом передачі інформації, особливо коли в наявності є багато чи, навпаки, небагато надрукованого доступного навчально-методичного забезпечення. Це також дуже ефективне знаряддя передачі та формування позитивного інтересу до матеріалу, що викладається [267, с. 123-127].

Ефективною виявилася в американській вищій школі така форма організації навчального процесу, як лекція вдвох. У цьому випадку передбачається моделювання реальних ситуацій обговорення теоретичних і практичних питань двома викладачами, що дотримуються різних точок зору щодо дискусійного питання. Бажано, щоб викладачі були представниками різних культур. При цьому діалог викладачів повинен демонструвати культуру дискусії між представниками різних народів, спільного розв'язку проблеми, залучати до обговорення студентів, спонукати їх ставити запитання, висловлювати свою точку зору, демонструвати реакцію на те, що відбувається. У результаті в студентів не тільки актуалізуються наявні знання про полікультурні проблеми, але й формується уява про культуру спілкування, спосіб ведення діалогу, спільний пошук й ухвалення рішення, а також ціннісне ставлення до носіїв інших культур.

Досить поширеною є також такий вид лекції, як *лекція-прес-конференція*. Її суть полягає в тому, що викладач оголошує заздалегідь тему наступної лекції (наприклад, «Спілкування в полікультурному середовищі»), і пропонує студентам сформулювати у письмовій формі питання, що цікавлять їх по заданій темі. Перед початком лекції їх передають викладачеві, який протягом кількох хвилин знайомиться з питаннями і потім приступає безпосередньо до читання лекції. Лекція викладається не як відповіді на

запитання, а як зв'язний текст, у процесі викладу якого формуються відповіді на питання студентів. Наприкінці лекції викладач проводить аналіз питань як відображення інтересів і знань студентів.

До цікавих форм організації навчального процесу можна віднести семінар-дискусію. Тут на обговорення виносяться найбільш актуальні проблемні питання, наприклад, як розвивати у студентів такі якості, як терпимість, взаєморозуміння з носіями інших культур, повагу до їх традицій і звичаїв. Студенти індивідуально обмірковують, а потім письмово готують 2-3 питання по заданій темі. Потім утворюють пари, у яких ці питання обговорюються. Через десять хвилин пари утворюють малі групи з 4-6 людей, які продовжують дискусію приблизно двадцять хвилин. Зміст полягає в тому, що питання вже були обговорені в парах, сформувався певні думки, і дискусія в малій групі буде більш осмисленою. П'ятнадцять хвилин, що залишилися до кінця заняття, використовуються для загальної групової дискусії, в результаті чого формується загальна думка групи, озвучити яку доручають одному студенту – представнику цієї групи. Після закінчення виступу доповідачеві задають питання, на які може дати відповідь він сам, або хтось інший із його групи. Потім виступає представник другої групи і т.д. Наприкінці заняття відбувається підведення підсумків викладачем.

Частиною семінару-дискусії можуть бути елементи «мозкового штурму», «рольової гри». Метод «мозкового штурму» відноситься до методів активізації колективної творчої діяльності. Процесом вирішення завдання в ході застосування даного методу управляє викладач. Він забезпечує виконання всіх правил «мозкового штурму», а саме: умова завдання формулюється перед «штурмом» в загальному вигляді, наприклад, яку роботу необхідно провести, щоб розвинути у студентів почуття поваги до особливостей інших культур, сформулювати ціннісне ставлення до носія чужої культури. Група «генераторів ідей» за відведений час (20-30 хвилин) висуває максимальну кількість гіпотез. На даному етапі заборонена будь-яка критика, у тому числі прихована, у вигляді скептичних посмішок, жестів, міміки.

Потім група «експертів» виносить судження про цінність висунутих гіпотез. Експертиза й відбір гіпотез проводяться дуже ретельно, оцінюються як серйозні, так і несерйозні й нереальні гіпотези. Не вирішене в процесі «штурму» завдання може бути запропоноване тому ж колективу, але в трохи зміненому вигляді, іншому формулюванні.

Крім цього, в американській вищій школі часто використовується семінар-повідомлення, семінар-розгурнута бесіда, екскурсії тощо.

Поширеними є індивідуально-групові консультаційні заняття (*tutorials*). Це традиційна для американських університетів форма навчальної роботи, коли викладач (або його помічник) опікується 2-10 студентами, з якими проводить консультаційні заняття, ціль яких відслідковувати академічну успішність і інтелектуальний прогрес студентів в аспекті їх інтелектуального росту. Час в таких зустрічах присвячується обговоренню актуальних навчальних проблем. На зустрічах з викладачем або його помічником студенти звітують у письмових роботах, наставник аналізує хід виконання ними письмових завдань, уміння користуватися інтелектуальним інструментарієм, дає рекомендації щодо раціональної організації своєї навчальної діяльності. Особливо цінними є такі консультації для студентів з етнічних меншин [90-91].

Слід підкреслити, що впродовж останніх років відбулися значні зміни у формах навчання. Процес комп'ютеризації американської вищої школи розвивався більш швидкими темпами, ніж у інших розвинутих країнах. США завжди були світовими лідерами з наукових досліджень і технічних розробок, а також їх практичного впровадження. Насьогоднішній день все більшого розповсюдження набуває така форма навчання як «он-лайн». Сучасна освіта в режимі «он-лайн» – це навчання, що базується комп'ютерних (електронних) курсах чи навчальних програмах, які розробляються безпосередньо самими навчальними закладами чи незалежними провайдерами. Навчальні матеріали можна отримати з комп'ютеризованих бібліотек вузів і безпосередньо з Інтернету – це не підручники, а складні

програми передачі графічної інформації та електронної «грифельної дошки».

З цього приводу зауважимо, що в Україні «он-лайн» навчання не набуло широкого розповсюдження, проте в зв'язку з епідемією коронавірусу інтерес до цієї форми навчання зростає.

Аналіз американської наукової літератури [269; 270, с.55-62; 271] свідчить, що одним з найбільш ефективних методів підготовки студентів до міжкультурної взаємодії є метод «пізнавальної гри». Застосування даного методу передбачає створення спеціальних ситуацій, що моделюють реальність, у якій можуть виявитися студенти в житті. Головне призначення цього методу — стимулювання інтересу до одержання нових знань про міжкультурну взаємодію. Такі стимули студент одержує в грі, де він виступає активним перетворювачем дійсності. Зокрема, використовуються різні пізнавальні ігри («Пізнай свою і чужу культуру», «Кореспондент», «Журналіст», «Мандрівник», «Кухня різних народів», «Що? Де? Коли?», «Хто більше?» та ін.).

Так, гра «Пізнай свою і чужу культуру» передбачає роботу в групі студентів, де навчаються представники різних культур. Зазвичай, в кожному американському коледжі чи університеті є змішані групи. Група ділиться на кілька команд. Студентам кожної команди дається домашнє завдання: підготувати повідомлення про свою культуру, її особливості (мова, історія, традиції, обряди, цінності, народні ремесла, мистецтво, фольклор, релігія). Потім представник однієї із команд починає розповідь про свою культуру. Після цього члени інших команд можуть поставити додаткові запитання по аспектах, що їх зацікавляють. Відповідати на запитання може будь хто з членів команди. Наступним кроком гри є виступ команди, що готувала доповідь про особливості іншої культури, після чого їм теж ставлять додаткові запитання. Наприкінці заняття викладачем оцінюється робота кожної команди і її представника, вибирається бригада, яка більше підготувала матеріалу про особливості своєї культури. У результаті цієї гри студенти, представники різних культур, можуть не тільки більше довідатися про свою, але й



познайомитися з особливостями інших різноманітних культур.

Зміст гри «Кореспондент», полягає в наступному. Студентська група довільним образом ділиться на дві команди, обирається журі (роль журі може виконувати викладач). Перша група самостійно збирає інформацію про одну з раніше невідомих або маловідомих їм культур, які існують на території США. Друга група вивчає особливості іншої незнайомої раніше культури (наприклад, однієї з європейських культур). Далі в кожній групі вибираються студенти – «кореспонденти», які проникають у протилежну групу й одержують інформацію про культуру, яку вивчала друга група. Наприклад, «кореспондент» першої групи довідається все про європейську культуру, а «кореспондент» другої групи — про американську. Далі «кореспонденти», одержавши необхідну інформацію й усе ще перебуваючи в протилежній групі, приступають до другої фази. Вона полягає в тому, що студент - «кореспондент» розповідає групі про особливості вивченої культури. Потім журі ставить студентам усієї групи питання по обох культурах і виставляє бали. Перемагає команда з більшою кількістю балів.

Подібним чином можливе проведення гри «Журналіст». Одному студентові дається завдання самостійне зібрати матеріал про особливості якої-небудь культури, приміром, східної. З різних джерел він збирає різну інформацію з історії, обрядів і традицій цієї культури. Заняття організовується у вигляді прес-конференції, де студент – «журналіст» представляє зібраний матеріал, використовуючи при цьому наочні матеріали (вирізки з газет, журналів, фотографії представників даної культури в національному одязі, виробів народної творчості тощо). Інші студенти відіграють роль учасників конференції (слухачів або телеглядачів), в процесі виступу можуть ставити запитання, які їх цікавлять.

Так само в рамках цієї гри можна організувати прес-конференцію, у якій беруть участь «журналісти», що зібрали матеріал по інших культурах.

За таким же принципом проводиться інша гра - «Мандрівник». Її суть в тому, що одному студентові пропонується зіграти роль мандрівника, що

об'їхав безліч країн, вивчив психологію людей різних культур, у той час як інші студенти групи відіграють роль «слухачів». Доповідь студента повинна представляти розповідь з цікавими фактами. Інші студенти можуть ставити запитання під час викладу матеріалу.

Досить поширеною є гра «Кухня різних народів», в процесі якої студенти, представники певної культури, знайомлять своїх однокурсників з особливостями традиційної кухні свого народу. Для цього вони заздалегідь готують вдома одну з національних страв і приносять її на семінар, для того щоб інші студенти могли скоштувати. Студенти дають всім бажаючим рецепт, як приготувати ту чи іншу їжу, при цьому необхідно вказати на деякі секрети її приготування. Студенти, які представляють іншу культуру, висловлюють думку про наявність або відсутність аналогічної їжі у їх традиційній кухні і наступного разу приносять свої зразки їжі для ознайомлення з нею групи.

Наприкінці заняття незалежне журі (зазвичай до його складу входить викладач і кілька студентів) оцінює ступінь поінформованості студентів про особливості своєї культури.

Зі студентами проводиться також гра за назвою «Що? Де? Коли?», сценарій якої можуть розробляти самі студенти. У студентській групі формується команда із 6 осіб, які будуть «знавцями». Вони сідають у центрі аудиторії, по колу, інші студенти — «глядачі». У ролі ведучого гри може виступати викладач. Завдання «глядачів» заздалегідь приготувати питання «знавцям» і розкласти їх по колу на столі. Вибір питання визначає дзига. Питання повинні бути пов'язані з особливостями різних культур, традиціями, мовою, обрядами і т.д. Кожна правильна відповідь команди приносить одне очко, неправильна – зараховується на користь глядачів. Гра йде до шести очок. Якщо на задане «глядачами» питання «знавці» не можуть дати правильної відповіді, «глядачі» пропонують свій варіант правильної відповіді.

Часто в процесі гри практикують нагородження призами найкращих «знавців» або «глядачів», які дали найбільш змістовні відповіді.

I, нарешті, гра «Хто більше?». Зміст гри полягає в наступному. Група студентів ділиться на 2-3 команди. Кожній команді необхідно за короткий час написати якнайбільше слів - характеристик, які б асоціювалися з певною культурою. Ведучий (викладач) визначає час і дає кожній групі завдання, яку конкретно культуру їм необхідно охарактеризувати. Наприклад, американська – «Голівуд», «свобода», «бізнес», «кока-кола», «ковбої», «джинси» та ін. Після визначеного періоду часу виявляють команду, яка представила найбільшу кількість відповідних асоціацій.

Для формування умінь і навичок продуктивної міжкультурної взаємодії використовуються спеціальні ігрові вправи. Наприклад:

*Вправа. Фраза по колу.* Ведучий пропонує вибрати яку-небудь фразу, наприклад, «В США відсутня справжня демократія». Студенти групи, починаючи з першого, виголошують цю фразу по черзі. Кожний студент повинен вимовити фразу з новою інтонацією (питальною, окличною, питально-окличною, здивованою, стверджувальною, байдужою тощо). Якщо учасник не може успішно справитися із завданням, то він вибуває із гри, і так триває, поки не залишиться кілька учасників-переможців.

*Вправа Я тебе розумію.* Кожний студент групи отримує фото незнайомої людини, уважно вивчає його кілька хвилин, а потім в усній формі описує її стан, настрій, почуття, бажання в цей момент. Потім студенти обмінюються фото. Те ж саме фото коментують різні студенти. В кінці група вирішує, хто із студентів найбільш вірогідно описав стан людини на фото.

*Вправа «Нахаба»* .Пропонується якась життєва ситуація. Наприклад, хтось сказав що-небудь образливе людині (стосовно національної приналежності). Студентам пропонується розбитися на пари й розібрати таку ситуацію. Один учасник – «нахаба» висловлює образливе судження, інший повинен відреагувати експромтом, але так, щоб не виник конфлікт. Потім учасники міняються ролями. На закінчення проводиться конкурс на кращу відповідь у даній ситуації.

Орiginalним методом підготовки студентів до міжкультурної взаємодії

є такий специфічний метод, як перехідні журнали [220; 272]. Вони дають можливість студентам поставити й обговорити питання шляхом письмового діалогу. Журнал передається від одностудента до іншого. Вони читають написану їхніми товаришами інформацію і пишуть свої враження, чи розпочинають іншу тему, перед тим як передати журнал іншому студенту. У подальшому почала широко використовуватися електронна пошта. Студенти роблять записи 1 - 2 рази на тиждень. У діяльності кожного журналу приймає участь один професор. Він намагаються уникати авторитарного тону. Таким чином, студентам демонструється важливість створення такого навчального середовища, в якому оцінюється і вітається голос кожного.

Одним з найбільш популярних методів, які використовуються в американській вищій школі у підготовці фахівців загалом і до міжкультурної взаємодії зокрема, є кейс-метод, або метод вивчення конкретних ситуацій (МКС). Його було започатковано в Гарвардській школі бізнесу ще в 1921 р., активно він почав використовуватися в останні десятиріччя. Цей метод дає змогу через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що містить оригінальний практичний досвід, виробити у слухачів цілком конкретні практичні навички [273 - 275].

У найбільш загальному вигляді МКС представляє опис дійсних подій, що мали місце в процесі життя, професійної діяльності індивіда. (Наприклад, поліцейські стали свідками бійки кількох білих американців і афроамериканців. Білих американців вони майже зразу ж відпустили, афроамериканців забрали у відділення поліції. Інший приклад: на вакантну посаду вчителя в школі подала заяву біла американка і латиноамериканка. Обидві представили аналогічні документи, які підтверджують їх кваліфікацію. Як в цьому випадку повинна діяти адміністрація?)

Відповідно до цього методу студенти аналізують і обговорюють реальні ситуації. Вони ставлять себе на місце фахівців, описаних в «ситуації», аналізують різні складові проблеми і рекомендують можливі варіанти її вирішення. Очікується, що після вивчення ситуації студент

зробить власний висновок, а після обговорення конкретних ситуацій в групі зможе відкоригувати його. Кейс-метод як метод навчання будується на відтворенні шляхом моделювання реальної ситуації так, щоб відобразити найбільш загальне. Конкретні ситуації та їх обговорення в аудиторії дають можливість ознайомлення з численними підходами до вирішення проблеми з позицій різного знання справи, досвіду, спостережень відносно розглянутої проблеми. Наявність в конкретній ситуації конфліктності як її змістової складової спонукає студентів до дискусії. Таким чином, метод допомагає розвивати аналітичні здібності, навички та вміння в процесі «кількісного» і «якісного» обґрунтування своїх рішень і рекомендацій.

Навчаючись за допомогою кейс-методу, студенти можуть поліпшити своє розуміння процесів, що відбуваються в конкретній сфері, і підвищити компетентність через вивчення, побудову припущень та їх обговорення в рамках реальних подій. Кейс-метод в цілому допомагає стати сприйнятливим до іншої думки і порад. Необхідно вміти слухати і чути інших, включати в рішення корисні припущення. Все це дозволяє визнати роботу з конкретною ситуацією важливим інструментом у процесі навчання і підготовки до міжкультурної взаємодії [276].

Важливим у підготовці фахівців до міжкультурної взаємодії є метод проектів, вірніше, соціальне проектування – визначення варіантів розвитку об'єкта чи явища, конструювання його вірогідного майбутнього стану. Американський учений Н.Шірані у статті «Ефективні методи навчання у вищій школі» [257, с.170-178] визнає ігрові і проєктивні методи як найбільш ефективні у підготовці майбутніх фахівців. Проекти можуть бути індивідуальні і групові, їх можна готувати вдома, або під час спеціальних практичних занять з подальшим обговоренням у групі. Цінним є те, що студенти самостійно знаходять необхідну інформацію, творчо працюють в межах відповідної теми. Вони інтенсивно спілкуються між собою і з викладачем, який стає партнером у їх діяльності. Фактично, проектування містить елементи самостійної і наукової роботи, що сприяє поглибленню

знань студентів з конкретної проблеми і водночас – формуванню умінь і навичок взаємодії. Часто теми проектів пов'язані з полікультурними проблемами, наприклад, підготовка свята для дітної етнічних меншин, організація роботи літнього табору, різні волонтерські проекти.

Дуже популярними у вищій школі США є різноманітні тренінги, серед яких особливою ефективністю в контексті підготовки майбутніх фахівців до ефективної міжкультурної взаємодії відзначається міжкультурний тренінг, завданнями якого, на думку американських учених, є: познайомити студентів з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, що передбачає програвання конкретних ситуацій з полікультурним контекстом; забезпечити можливість перенесення отриманих знань в нові ситуації, а для цього необхідно, щоб студенти були ознайомлені з найбільш характерними особливостями чужої для них культури [277; 278; 279, с.12-14].

Атрибутивний тренінг допомагає зрозуміти, яким чином представники різних народів і культур інтерпретують причини поведінки і результати діяльності. В результаті проведення тренінгу у студентів формується здатність більш точно прогнозувати поведінку члена іншої культури, виявляти атрибуції, характерні для культури, з представниками якої фахівцю доведеться взаємдіяти у процесі професійної діяльності.

Досить поширеним видом тренінгу є міжкультурний асимілятор (ІСА – Intercultural Assimilator). Перші культурні асимілятори були розроблені в США на початку 60-х рр. минулого століття науковцями університету штату Іллінойс [277]. Вони призначалися для забезпечення успішної взаємодії представників різних культур і передбачали надання студентам якомога більше інформації про відмінності між культурами. Культурні асимілятори складаються з описів ситуацій, в яких взаємодіють персонажі, представники двох культур, і чотирьох інтерпретацій їхньої поведінки – каузальних атрибуцій. Інформація підбирається так, щоб представити ситуації, в яких виявляються значні відмінності між культурами. При підборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, відмінності в рольових очікуваннях,

звичаї, особливості невербальної поведінки та ін. Особлива увага приділяється спрямованості культури на колектив або на особистість. Наприклад, представник європейської індивідуалізованої культури в процесі роботи з ситуаціями асимілятора повинен усвідомити, що «поведінка членів східних колективістських культур в більшій мірі відображає групові норми, ніж індивідуальні установки [280].

Крім цих методів, в американській вищій школі в процесі полікультурної освіти, безперечно, використовуються також традиційні методи (пояснення, розповідь, бесіда, демонстрування, робота з підручником, навчальним посібником, довідниками, екскурсія та ін.). Вони дають можливість передати студентам необхідний обсяг знань в галузі полікультурної освіти, сформувати уміння і навички продуктивної міжкультурної взаємодії.

Підготовка майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії здійснюється не тільки в процесі аудиторних занять, але й під час практики, самостійної роботи, участі в наукових дослідженнях, різних поза аудиторних професійно спрямованих виховних заходах.

На відміну від України, практика, як і самостійна робота студентів, посідає набагато більш важливе місце у загальній і полікультурній підготовці фахівців. На практичну підготовку відводиться приблизно 40-50% навчального часу (залежно від спеціальності). Практика служить органічним доповненням до теоретичних курсів, які вивчають студенти, дає можливість усвідомити суть майбутньої професії і знайти своє місце в ній, ознайомитись із станом вирішення соціальних проблем в закладах різного типу, зрозуміти особливості міжкультурної взаємодії в полікультурному суспільстві на сучасному етапі розвитку суспільства. Практика орієнтована на реалізацію функціонального підходу і ставить за мету оволодіння вміннями для здійснення ефективної міжкультурної взаємодії. Для багатьох професій, зокрема, вчитель, психолог, соціальний працівник, обов'язковою є практика в навчальних закладах, соціальних агентствах, які працюють з етнічними

меншинами, мігрантами, особами з обмеженими можливостями. Під час практики студенти безпосередньо спілкуються з представниками етнічних меншин, ведуть зошити спостережень, формують портфоліо [261; 282].

Все більше зростає роль самостійної роботи, елементи якої використовуються під час аудиторних занять і в позааудиторний час. Вона передбачає виконання різних домашніх завдань (аналіз наукових джерел, розробка анкети, пошук найрізноманітнішої інформації, необхідної для успішного оволодіння вміннями міжкультурної взаємодії, підготовку рефератів, доповідей, презентацій, написання ділових листів в різні організації, які залучені до роботи з етнічними меншинами тощо). Під час самостійної роботи закріплюються отримані знання, вдосконалюються вміння і навички. В американській вищій школі самостійна робота виступає засобом формування бажаних якостей особистості, і протягом усього періоду навчання перебуває в зоні особливої уваги. Час, передбачений для самостійної роботи, зростає, навчальна робота ускладнюється і вимагає все більшої інтелектуальної самостійності. Зусилля викладачів, спрямовані на становлення інтелектуальної компетентності студентів, передбачають як результат придбання студентами певного запасу знань, інтелектуальних умінь і якостей, що допомагає виконувати різні завдання, а також сприяє досвіду метапізнання і зміни самих себе [283; 284; 285]. У форматі автентичної інтелектуальної професійно-орієнтованої і наукової діяльності студенти повинні: створювати вторинні документи, розробляти й виконувати проекти, займатися дослідницькою роботою в рамках навчальних дисциплін профільної й позапрофільної підготовки.

Так само зростає роль науково-дослідної роботи у професійній підготовці фахівців [286, с.115-120]. По-перше, студенти (особливо старших курсів) активно працюють у науково-дослідницьких лабораторіях навчального закладу, виконуючи завдання, передбачені планом вивчення конкретної дисципліни. Вони мають провести індивідуальні або групові дослідження і обговорити результати на заняттях. Часто виконання науково-



дослідницької роботи необхідно для отримання заліку або екзамену. По-друге, найбільш здібні студенти залучаються до виконання різних наукових проектів у вищому навчальному закладі, які підтримуються спеціальними фондами, грантами. Залучення студентів до грантової діяльності останнім часом набуває все більшого поширення. Що стосується полікультурної складової, то студенти досліджують особливості різних культур, специфіку етнокультурного середовища в конкретному штаті, у навчальному закладі, взаємини між представниками різних етносів, їх рівень освіченості, політичні уподобання тощо.

Науковість навчальних досліджень традиційно вважається в США критерієм високого рівня освіти. Дослідницька робота, як форма нового знання, повинна «представляти результати тривалого наукового пошуку, де визначені проблеми емпіричного, критичного або творчого характеру» [287, с.283]. Наприклад, теми конкретних студентських досліджень коледжу Prince George's [288, с. 80] : « Дослідження відмінностей правових норм різних країн», «Аналіз історичного документа «Хартія Меріленд» та ін.

Студенти беруть участь у наукових конференціях з питань полікультурної освіти, причому не тільки в США, але й за рубежом, готують публікації, зазвичай у співавторстві з викладачами. Для прикладу, в Ужгородському національному університеті у вересні 2018 року відбулася міжнародна конференція «Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців: антидискримінаційна теорія і практика», учасниками якої були американські викладачі і студенти. [289, с.94-97].

До найбільш поширених позааудиторних заходів можна віднести: студентські фестивалі і конкурси, конференції, міжнародні клубні рухи, фестивалі й конкурси колективів художньої творчості різних національностей, спортивні змагання, ігри, походи, екскурсії, вечори дружби, круглі столи, презентації, зустрічі з відомими людьми – представниками різних культур та ін.. Дуже популярною в США є волонтерська діяльність студентів, в тому числі й робота з етнічними

меншинами [290, с.105-107].

Слід підкреслити, що, безперечно, більшість вищезгаданих технологій, форм і методів використовуються в навчальному процесі у вищій школі й інших країн, в тому числі й України [291-293]. Проте в Україні традиційно більше часу відводиться на теоретичну підготовку, ніж на практичну, частіше, ніж в США, використовується лекція, але досить рідко застосовується «лекція вдвох», «лекція-конференція», не настільки популярним є кейс-метод, групова робота, метод проєктів, пізнавальної гри, деякі види тренінгів тощо. Недостатнім є використання можливостей портфоліо. Поки що значно меншими в Україні, у порівнянні з США, є можливості технічного забезпечення навчального процесу, широкого використання сучасних інформаційних технологій [294]. Все це слід ширше впроваджувати в практику роботи українських вишів, так само, як програми білінгвальне навчання, створення відповідного полікультурного середовища, навчання через дослідження, створення курсів з полікультурною спрямованістю, використання можливостей практики, самостійної роботи у вихованні полікультурного фахівця.

### **Висновки до третього розділу**

З'ясовано, що полікультурна підготовка фахівців в американській вищій школі забезпечується у всіх закладах вищої освіти і стосується всіх без винятку спеціальностей. Проте більша увага, безперечно, надається полікультурній підготовці студентів гуманітарних спеціальностей, майбутнім фахівцям, які безпосередньо будуть працювати з людьми в полікультурному середовищі, наприклад, вчителі, соціальні працівники. Крім того, враховується специфіка конкретного штату. У штатах, де населення представлено особливо різноманітним етнічним складом, програми підготовки мають більш глибоку полікультурну спрямованість.

Зміст полікультурної підготовки майбутніх фахівців визначається спеціальними державними стандартами. Навчальні плани і програми

розробляються на основі існуючих державних стандартів самостійно кожним закладом вищої освіти. Аналіз програм підготовки педагогічних кадрів свідчить про наявність у них загальних і спеціальних курсів, які сприяють полікультурній підготовці майбутніх фахівців. Зокрема, стандарти Національної Ради з акредитації педагогічної освіти (National Council for Accreditation of Teacher Education) вимагають, щоб полікультурне навчання було інтегральною частиною підготовки фахівців з урахуванням расової, етнічної різноманітності студентів і викладачів, наявності різних мовних і релігійних груп; відображення культурного різноманіття в навчальних планах, у діях професорсько-викла В США існують різні програми полікультурної підготовки вчителів: загальноосвітні програми з полікультурною спрямованістю; програми спеціальної підготовки до роботи в полікультурному класі; білінгвальні програми.

Крім учителів, важливе значення полікультурна складова має в процесі підготовки майбутніх соціальних працівників. Акредитаційна комісія при Раді з питань освіти у сфері соціальної роботи (The Council of Social Work Education – CSWE) є єдиним органом, що формує стандарти підготовки соціальних працівників у США і встановлює вимоги щодо компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. Стандарти культурної компетентності в практиці соціальної роботи у США містять десять ключових положень, які відображають вимоги до фахівців соціальної роботи, здатних забезпечити ефективну міжкультурну взаємодію у полікультурному суспільстві.

Серед американських учених немає єдності в питаннях формування програм і навчальних планів полікультурної спрямованості. Оптимальним варіантом реалізації завдань полікультурної освіти вважається включення в навчальні програми і плани курсів з полікультурною спрямованістю та інтегрованих курсів літератури, культури, історії, релігії, мистецтва народів регіону, що допомагає майбутнім фахівцям зрозуміти взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозбагачення культурного історичного досвіду різних етнічних і національних спільнот, виявити його загальнолюдський

потенціал. Полікультурна орієнтація програм передбачає, що ідеї полікультурності інтегровано пронизують усі навчальні курси і програми, відображені у змісті всіх дисциплін; практика організована так, щоб майбутні фахівці отримали досвід роботи в полікультурному середовищі.

Необхідною умовою ефективності процесу полікультурної підготовки фахівців є створення в навчальних закладах полікультурного середовища.

Полікультурна підготовка у вищій школі США здійснюється з використанням найрізноманітніших технологій навчання (особистісно орієнтовані, групової навчальної діяльності, навчання як дослідження, інтерактивні, інформаційні, концентрованого навчання, проблемного навчання, портфоліо та ін.); методів (ігрові методи, кейс-метод, метод проєктів, перехідні журнали, тренінги (атрибутивний, міжкультурний, культурний асимілятор) та ін.); форм (традиційна лекція, лекція вдвох, лекція прес-конференція, семінар-дискусія, семінар-повідомлення, семінар-розгорнута бесіда, екскурсії, тьюторіали та ін.). Крім розглянутих методів, в американській вищій школі, безперечно, використовуються також такі традиційні методи, як пояснення, розповідь, бесіда, демонстрування, ілюстрування, робота з навчальними посібниками, словниками, довідниками.

Підготовка майбутніх фахівців до міжкультурної взаємодії здійснюється не тільки в процесі аудиторних занять, але й під час практики, самостійної роботи, участі в наукових дослідженнях, конференціях, різних позааудиторних професійно спрямованих виховних заходах.

Американський досвід підготовки полікультурного фахівця, безперечно, вартий уваги. Окремі його ідеї доцільно використати в Україні.

**Основні результати дослідження відображені в працях: 200; 203; 289; 290; 294.**

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У дисертації здійснено аналіз категоріального поля дослідження (культура, система культурних цінностей, мова як прояв культури, етноцентризм, культурний плюралізм, асиміляція, культурна ідентифікація, міжетнічна взаємодія, етнос, етнічний стереотип, етнокультурна толерантність, нація, раса, расові й етнічні групи, расизм, сексизм, упередження, дискримінація) і запропоновано визначення полікультурної освіти як освіти, яка передбачає оволодіння знаннями про національну культуру і культуру інших народів, базується на ідеях визнання свободи, соціальної справедливості, рівності, толерантності, поваги до людської гідності, незалежно від раси, релігії, статі, фізичних і розумових здібностей.

2. У результаті аналізу наукової літератури виявлено, що першоджерелами полікультурної освіти є ідеї, відображені у філолофсько-педагогічній спадщині видатних педагогів минулого (Я.Коменський, Й.Песталоцці, А.Дістервег, Дж.Дьюї), які розглядали полікультурну освіту як важливий чинник забезпечення рівності всіх людей, незалежно від майнового стану, етнічної, релігійної приналежності. Вважали, що полікультурна освіта сприяє прогресу суспільства, розвитку гуманних відносин у ньому. Завдяки полікультурній освіті молодь входить у світ науки й культури, освоює різні форми життєдіяльності, долучається до національних традицій, вчиться поважати інші народи і їх культури. Справжнє національне виховання й освіта зв'язані не тільки з формуванням у особистості переконаності в самобутності свого народу, але і з залученням її до досягнень світової культури. Через культурну самоідентифікацію відкривається шлях до пізнання й розуміння представників інших народів. Видатні педагоги наголошували на особливій ролі рідної мови в полікультурному вихованні.

3. З'ясовано, що зародження полікультурної освіти розпочинається в США ще в кінці XIX століття, коли окремі штати робили спроби започаткувати білінгвальне навчання, проте інтенсивний її розвиток

відбувається в ХХ столітті. Розвиток і становлення полікультурної освіти в США визначається низкою чинників, які зумовили динаміку цього процесу в ХХ – ХХІ столітті: а) зміна демографічної ситуації та імміграційної політики в США; б) зміна соціально-політичної ситуації в країні; в) трансформація освітнього процесу. В кінці ХХ століття були переглянуті й розширені межі полікультурної освіти за рахунок включення в об'єкт дослідження, крім етнічних і расових характеристик, також відмінностей, пов'язаних із соціальним статусом, гендерними, фізичними, інтелектуальними особливостями особистості. Сьогодні в США полікультурна освіта має статус державної освітньої політики, передбачає виховання громадян у дусі поваги до цінностей власної культури, а також толерантного ставлення до культури інших народів.

Значний вклад у розвиток теорії і практики полікультурної освіти внесли американські вчені Дж.Бенкс, Ю.Гарсія, Д.Голлник, К.Грант, С.Ніето, В.Паркер, К.Слітер, Дж.Фобс та ін. Вони обґрунтували основні концепції багатокультурної освіти: етнічна, культурної депривації, мовна, антирасизму, радикалізму, генетичного детермінізму.

4. Полікультурна освіта є невід'ємною складовою вищої освіти США. Мета полікультурної освіти у вищій школі – підготовка полікультурного фахівця, здатного до ефективної професійної і особистої взаємодії у багатокультурному суспільстві, що можливо здійснити за умови вирішення таких конкретних завдань: а) забезпечити студентів необхідними знаннями про різні культури; б) сформувати ціннісне ставлення до особливостей різних культур та їх представників; в) виробити і розвивати вміння й навички взаємодії в полікультурному середовищі.

Полікультурна підготовка фахівців в американській вищій школі забезпечується у всіх закладах освіти і стосується всіх спеціальностей. Зміст полікультурної підготовки майбутніх фахівців визначається спеціальними державними стандартами, на основі яких розробляються навчальні плани. Аналіз програм підготовки педагогів і соціальних працівників свідчить про

наявність в них загальних і спеціальних курсів, які сприяють полікультурній підготовці майбутніх фахівців («Навчання молоді корінних американців», «Навчання афроамериканців та вивчення їх культури». «Мультиетнічне навчання: методи, зміст, матеріали», «Мультиетнічні навчальні програми», «Навчальні стратегії для навчання учнів з нацменшин», «Навчання молоді з етнічних меншин», «Шкільні реформи і полікультурна освіта», «Навчання білінгвально-бікультурних студентів», «Західна цивілізація», «Східно-азіатська цивілізація», «Історія Америки», «Міфи і сучасна культура», «Історія світового художнього мистецтва», «Вступ в антропологію», «Вступ в американську політичну систему», «Психологія розвитку людини», «Антропологія культури», «Розвиток цивілізацій», «Шедеври світової літератури», «Східна філософія і релігія», «Західна релігія», «Соціальні проблеми та їх вирішення», «Людська поведінка в соціальному середовищі», «Людська поведінка: різноманітність і дискримінація», «Основи полікультурної освіти» та ін.).

5. Важливою умовою виховання полікультурного фахівця є створення у закладах вищої освіти відповідного полікультурного середовища (В.Аллен, Дж.Міллем, Дж.Флемінг та ін.), яке передбачає наявність трьох компонентів : просторово-семантичний (архітектура навчального закладу, дизайн інтер'єру, символи та інша інформація); змістово-методичний (концепція навчання і виховання студентів, навчальні програми і плани; методи і форми організації освіти; органи студентського самоуправління; науково-дослідницька робота студентів); комунікативно-організаційний (національні особливості студентів і викладачів, їх цінності, установки, стиль спілкування тощо).

6. Полікультурна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі США забезпечується використанням найрізноманітніших технологій, форм і методів навчання під час вивчення загальних і спеціальних курсів. Підготовка майбутніх фахівців до ефективної міжкультурної взаємодії здійснюється не тільки в процесі аудиторних занять, але й під час практики, самостійної роботи, участі в наукових дослідженнях, різних позааудиторних професійно

спрямованих виховних заходах, волонтерській діяльності.

7. Окремі ідеї досвіду полікультурної освіти у вищій школі США заслуговують на впровадження в освітньому просторі України: забезпечення рівного доступу всіх громадян до отримання вищої освіти, незважаючи на етнічні, релігійні, фізичні, гендерні відмінності; вдосконалення програм і навчальних планів полікультурної підготовки фахівців через включення в навчальні програми і плани спеціальних курсів з полікультурною спрямованістю та інтегрованих курсів літератури, культури, історії, релігії, мистецтва етнічних меншин регіону, що допомагає майбутнім фахівцям зрозуміти взаємовплив, взаємопроникнення і взаємозбагачення культурно-історичного досвіду різних етнонаціональних спільнот, виявити його загальнолюдський потенціал; залучення студентів до складання навчальних планів; врахування особливостей полікультурного регіону в процесі підготовки фахівців; створення відповідного полікультурного середовища у всіх закладах вищої освіти; розвиток програм білінгвального навчання; активне використання інноваційних технологій, форм і методів навчання у полікультурній підготовці фахівців у вищій школі України; підвищення ролі практики, самостійної, науково-дослідної і професійно спрямованої позааудиторної роботи у формуванні полікультурного фахівця; підвищення ролі соціально-психологічної служби закладів вищої освіти у забезпеченні полікультурного освітнього процесу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребують питання впровадження полікультурного компонента в освітні програми закладів вищої освіти України, білінгвальне навчання, дослідження регіонального контексту полікультурної освіти, інноваційних технологій, форм, методів навчання.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Фіцула М.М. Педагогіка: навч.посібник. Київ: Академвидав, 2009. 560 с.
2. International Dictionary of Education. Oxford, 1994. Vol. 7. 3963 p.
3. National Association of Multicultural Educationn. Resolution and Position Papers. www.nameon.org . February 1. 2003.
4. Baker G. C. Planning and Organizing for Multicultural Instruction. Addison–Wesley Publishing Company USA, 1994. 217 p.
5. Джури́нский А. Н. Зарубежная школа : современное состояние и тенденции развития. М. : Владос, 1993.356 с.
6. Болгарі́на В., Лошено́ва І. Культура і полікультурна освіта. *Шлях освіти*, 2002. №1. С. 2–6.
7. Народы мира: энциклопедия / Гл. ред. В.А.Тишков. М.: Большая Российская энциклопедия, 1994. 479 с.
8. І.Зязю́н, М.Закови́ч, В.Семашко. Культурологія: українська та зарубіжна культура: навчальний посібник. К. : Знання, 2007. 576 с.
9. Все про соціальну роботу. Навчальний енциклопедичний довідник / За ред. В.М.Пічі. Львів: Новий Світ - 200, 2013. 616 с.
10. K.Weed, Diaz-Rico L.T. The Crosscultural. Language and Academic Development Handbook. N.Y. Allyn & Bacon, 1995. - 334 p.
11. Nieto S. School Reform and Student Learning: A Multicultural Perspective. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Wiley & Sons, 2003. P. 381-402
12. Gollnick D.M., Chinn P.C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. N.Y.: Macmillan, 1994. 358 p.
13. Сідун Л. Ю. Основні концепції полікультурної освіти в США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 31. С. 160 – 162.
14. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work .Related Values. Beverly Hills, 1980. 190 p.

- 15.Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учебн. пособие. М: Академия, 1999. 213 с.
- 16.Bellah R.N., Madsen R., Sullivan W.M., Swidler F., Tipton S.M. Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life. N.Y.: Harper & Row, 1995.317 p.
- 17.Сідун Л. Ю. Білінгвальне навчання як складова полікультурної освіти США : методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2016. 42 с.
- 18.Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
- 19.Yetman N.R. Majority and Minority: The Dynamics of Race and Ethnicity in American Life. Boston: Allyn and Bacon, 1995. 294 p.
- 20.Webster's Dictionary of the English Language. Dehli, Surjeet Publications, 1989. 529 p.
- 21.Herskovits M. Cultural Anthropology. New York, 1955. 678. p.
- 22.Goodenough W. Multi-culturalism as the Normal Human Experience. Applied Anthropology in America. N.Y.: Columbia University Press, 1997. 441 p.
- 23.Burbules N.C., Rice S. Dialogue Across Differences: Continuing the Conversation. *Harvard Education Review*. 1991. Vol. 61 (4). P. 393-416.
- 24.Pratte R. Pluralism in Education: Conflict, Darity and Commitment. Springfield, IL: Thomas, 1979. 141 p.
- 25.Donato R., Menchaca M., Valencia R.R. Segregation, Desegregation and Integration of Chicano Students: Problems and Prospects. N.Y.: Falmer Press, 1991. 225 p.
- 26.Benedict R. Patterns of Culture. Boston and N.Y., 1934. 367 p.
- 27.Лурье С. В. Историческая этнология: Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 1997. 448 с.
- 28.Crosscultural Psychology: Research and Applications.Cambridge, 1992. 211 p.
- 29.Gudykunst W., Shapiro R. Communication in Everyday Interpersonal and Intergroup Encounters. *International Journal of Intercultural Relations*. 1996. №20. P. 19-45.

30. Крысько В.Г. Этническая психология: Учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 314 с.
31. Gibson M.A. Variability in Immigrant Students' School Performance. *American Educational Research*. 1993. P. 91-98.
32. Козубовська І.В., Стойка О.Я., Сідун Л.Ю. Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти США: монографія. Ужгород: АУТДОР-ШАРК, 2015. 186 с.
33. Короткий термінологічний словник з основ педагогіки і полікультурної освіти / За ред. І. Козубовської, Г. Розлуцької. Ужгород: АУТДОР-ШАРК, 2018. 155 с.
34. Gans H.Y. Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America / In N.R. Yetman, Majority and Minority: The Dynamics of Race and Ethnicity in American Life. Boston: Allyn and Bacon, 1995. P. 429-442.
35. Yancey W.L., Ericksen E.P. Emergent Ethnicity: A Review and Reformulation / In N.R. Yetman, Majority and Minority: The Dynamics of Racial and Ethnic Relations. Boston: Allyn and Bacon, 1995. P. 185-194.
36. Berreman G.O. Race, Caste and Other Invidious Distinctions in Social Stratification / In N.R. Yetman, Majority and Minority: The Dynamics of Race and Ethnicity in American Life. Boston: Allyn and Bacon, 1995. P. 21-39.
37. Cashmore E., Troyana B. Introduction to Race Relations. New York: Falmer Press, 1990. 205 p.
38. Appiah K.A. Racisms / In D.T. Goldberg, Anatomy of racism. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990. P. 318-351.
39. Bornstein R. Sexism in Education. Wash., 1982. 165 p.
40. Shaefer R.T. Racial and Ethnic groups. Boston: Little, Brown, 1998. 197 p.
41. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов.. К.: Академвидав, 2005. 424 с.
42. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу: навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007, 448.
43. Сідун Л. Ю. Питання міжетнічних відносин в освітній політиці США.

- Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 12–13 серпня 2016 р.). Одеса : Південна фундація педагогіки, 2016. С. 62 – 66.
44. Сідун Л. Ю. Полікультурна освіта як важливий чинник соціально-правового захисту громадян. *Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 16 вересня 2016 р.). Ужгород : УжНУ, 2016. С. 247 – 250.
45. Сідун Л. Ю. Зарубіжний досвід соціально-правового захисту громадян в процесі реалізації завдань полікультурної освіти. *Соціально-правовий захист населення в умовах воєнних конфліктів та терористичних загроз* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 22 вересня 2017 р.). Ужгород : ПП Данило С. І., 2017. С. 86 – 88.
46. Сідун Л. Ю. Запобігання дискримінації в школах США в процесі полікультурної освіти. *Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : антидискримінаційна теорія і практика*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 15 вересня 2018 р.). Ужгород : РІК-У, 2018. С. 94 – 97.
47. Сідун Л. Ю. Міжетнічна толерантність як основа концепції полікультурності в державній політиці США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2015. Випуск 35. С. 172 – 174.
48. Словарь по этике/ Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. М.: Политиздат, 1998. 351 с.
49. Декларация принципов терпимости. Париж, 1995. С. 7-10
50. Козубовська І., Сідун Л. Забезпечення міжетнічної толерантності в полікультурному суспільстві : методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2015. 21 с.
51. Bullivant В.М. Pluralism: Cultural Maintenance & Evolution. Clevedon End.: Multilingual, Ltd, 1894. 92

52. Библер В. С. Школа диалога культур : основы программы. Кемерово : Алеф, 1992. 93 с.
53. Бахтин М. М. Парадоксы диалога .М. : Искусство, 1993. 129 с.
54. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М. : Мысль, 1979. 278 с.
55. Фихте И.Г. Философские произведения. М.: Путь, 1916. 343 с.
56. Руссо Жан-Жак. Избранное / Жан-Жак Руссо ; [перевод с фр. М. Розанова, Д. Горбова ; коммент. И. Верцман, Д. Горбова]. М. : Терра, 1996. 656 с.
57. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества [пер. с нем. А. В. Михайлова]. М. : Наука, 1977. 705 с.
58. Кант И. Критика практического разума : соч. в 6 т. М. : Мысль, 1965. Т. 4 (1). С. 311–501.
59. Коменский Я.А. Избр. пед. соч. В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С.328-329
60. Коменский Я.А. Избр.пед.соч. В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1981. С.254).
61. Лордкипанидзе Д.О. Дидактика Яна Амоса Коменского. М.: Учпедгиз, 1949. С.51.
62. Ш.Амонашвили. Я.А. Коменский. М.: Изд. дом. Шалвы Амонашвили, 1996. 226с.
63. Коменский Я.А.. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1955. 365 с..
64. Песталоцци И.Г. Избр.пед.соч. В 2 т. Т.2. М.: Педагогика, 1981. С.95.
65. Песталоцци И.Г. Избр. пед. произв. В 3 т. Т.1. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С. 604-605.
66. Соколов П. История педагогических систем . Спб., 1913. 407 с.
67. Наторп П. Песталоцци. Его жизнь и идеи. Петроград: Изд-во «Школа и жизнь», 1920. 155 с.
68. Очерки истории школы и педагогики за рубежом / К.И.Салимова, В.Г.Безрогова и др. М.: АПН СССР, 1989. 1189с.
69. Дистервег А. Избр. пед. соч. М.: Учпедгиз, 1956. 292 с..
70. Дистервег А. Руководство для немецких учителей. М.: Издательство Русского Общества, 1913. 292 с.

71. Дьюи Д. Демократизация и образование. М.: Педагогика . Пресс, 2000. 156с.
72. Дьюи Д. и Дьюи Е. Школы будущего. Берлин, 1922. С.97.
73. Dewey J. Democracy and Education. N.Y., 1934. 135 p.
74. Сідун Л. Ю. Історичні передумови розвитку полікультурної освіти в США. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 26. С. 195 – 198.
75. Mann A. Immigrants in American Life. Selected Readings. Boston, 1997. 172p.
76. Иноземцев В.Л. Безопасность и свобода иммиграции - новая американская дилемма. *США. Канада*. 2003. № 11. С. 25-41.
77. Statistical Yearbook of the Immigration and Naturalization Service, 1990. - Wash., 1991. P. 13- 14.
78. Сідун Л. Ю. Етапи історичного розвитку полікультурної освіти в США. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2012. Випуск 24. С. 148 – 150.
79. Чертина З.С. Плавающий котел? Парадигмы этнического развития в США. М., ИВИ РАН, 2000. 164 с.
80. Lukas Y. Outgrowing Democracy: A History of the United States in the 20th Century.-N.Y., 1984.155 p.
81. U.S. News and World Report. April, 29, 1996. P. 28.
82. Mann A. Why We Need a Smaller U.S. Population and How to Achieve it. *USA Today*, 1992. P. 37.
83. Schlesinger A. The Disuniting of America. Reflections on a Multicultural Society. N.Y., 1992. 160 p.
84. Statistical Abstract of the United States 1996. Wash., 1996. P. 279-473.
85. Banks J.A. Multiethnic Education: Theory and Practice. Boston: Allyn and Bacon, 1994.167 p.
86. Согрин В.В. США в XX веке. Тенденции и итоги общественно-исторического развития. *США Канада*. 1999. № 9. С. 19-48. 13

87. Сідун Л. Ю. Тенденції розвитку етнічних відносин у США. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 29. С. 193 – 195.
88. Vital Statistics on American Politics I Ed. by H. Stanley, R. Niemi. Wash., 1992. 375p.
89. Сідун Л. Ю. Полікультурний підхід до вирішення етнічних проблем у США. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2014. Випуск 13 (306). С. 100 – 104.
90. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. М.: «Форум» «Инфра-М», 1998. 268 с.
91. Джуринский А.Н. Педагогика: история педагогических идей: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 352 с.
92. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999. 208 с.
93. Erickson F. Culture in Society and in Educational Practices . *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Wiley & Sons, 2003. P. 31-55.
94. Gorski P. A Brief History of Multicultural Education. 2001. - [http://www.mhhe.com/soscience/education/multi/philosophy/1 history.html](http://www.mhhe.com/soscience/education/multi/philosophy/1%20history.html).
95. Gollnick D.M., Chinn P.C. Multicultural Education in a Pluralistic Society. N.Y.: Macmillan, 1994. 358 p.
96. Darling - Hammond L. The Right to Learn and the Advancement of Teaching: Research, Policy and Practice for Democratic Education. *Educational Researcher*. 1996. Vol. 25. № 6. P. 5-17.
97. Bates P. Desegregation: Can we get there from here. *Phi Delta Kappan*. 1990. Vol. 72. № 1. P. 8-17.
98. Gay G. Educational Equality for Students of Colour. *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. Wiley & Sons, 2003. P. 197-221.
99. Delpit L.D. The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other Peoples Children *Harvard Educational Review*. 1995. № 58. P. 71, 280-298.
100. Oswald D.P., Coutinho M.Y., Best A.M., and Singh N.N. Ethnic Representation

- in Special Education: The Influence of School - Related and Demographic Variables . The Journal of Special Education. 1996. № 32. P. 194-206.
101. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики. Учеб. пособие. М., Изд. Российского открытого ун-та, 1996. 140 с.
102. Janzen R. Melting Pot or Mosaic? Educational Leadership. 1994. № 8. P. 9-12.
103. Banks J.A. Multicultural Education: Characteristics and Goals. Multicultural Education. Issues and Perspectives. Wileys & Sons, 2003. P. 3-31.
104. Henson K. Curriculum Planning: Integration Multiculturalism, Constructivism and Educational Reform. - Boston: Mc Graw - Hill, 2001. 420 p.
105. Ершов В.А. Поликультурное образование в системе общеобразовательной подготовки учащихся средней школы. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2000. 18 с.
106. Сідун Л. Ю. Білінгвальне навчання як складова полікультурної освіти США : методичні рекомендації. Ужгород : УжНУ, 2016. 42 с.
107. Kitano, M., Lewis, R., Lynch, E., & Graves, A. Teaching in a multicultural classroom: Teacher educators' perspectivesю Equity and Excellence in Education. 1996. 29(3). P.70-77.
108. Sleeter, C. Multicultural education as social activism. NY: SUNY Press, 1996. 367 p.
109. Ovando, C. J., & McLaren, P. The politics of Multiculturalism and Bilingual Education. Boston: McGraw-Hill, 2000. 258 p.
110. Garcia, G. History of Bilingual Education. [Електронний ресурс][http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12\\_03/langhst.shtm](http://www.rethinkingschools.org/restrict.asp?path=archive/12_03/langhst.shtm)
111. Lee, E. Taking multicultural, antiracist education seriously. Rethinking schools: An agenda for change. New York: New Press, 1995, P.10-16.
112. Crawford, J. Bilingual Education: History, Politics, Theory and Practice. Los Angeles: Bilingual Education Services. 1991. 155p.
113. Earley, P. Finding the culprit: Federal policy and teacher education. Educational Policy. 2000. 14(1). P. 25-39.



114. Lee, S.M. Using the new racial categories in the 2000 Census. Baltimore, MD: The Annie E. Casey Foundation, 2001. 316 p.
115. Sleeter, C. Culture, difference and power. New York: Teachers College Press, 2001. 325 p.
116. Sleeter, C.E., & McLaren, P.L. Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference. Albany: State University of New York Press, 1995. 502 p.
117. Бахов І. С. Ідеологія монолінгвізму і білінгвізму у полікультурній освітній політиці США. Збірник наукових праць УДПУ імені Павла Тичини. Умань : ФОРМ ЖОВТИЙ О. О., 2016. Вип. 1. С. 8-17.
118. Freeman R. Bilingual education and social change. Multilingual Matters. Clevedon, 1998. 261 p.
119. Nieto, S. Affirmation, Solidarity, and Critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. Multicultural Education. 1994. №1. P. 912.
120. Bakhov I. S. Multicultural education of the U.S. in fundamental legislative acts. World Applied Sciences Journal 27 (Education, Law, Economics, Language and Communication): 28-31, 2013.
121. Banks, J.A. Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 2001. 314 p.
122. Futrell, M. H., Gomez, J., & Bedden, D. Teaching the Children of a New America : The Challenge of Diversity. N.Y. Phi Delta Kappan, 2003. 450 p.
123. Farris, Pamela J. Elementary and Middle School Social Studies : an Interdisciplinary, Multicultural Approach. 5th ed. Long Grove, 111.: Waveland Press, 2007. 566 p.
124. Covert, B., & Gorski, P. (1996; 2000). Defining Multicultural Education. Ed. Change Multicultural Pavilion. Retrieved September 11, 2007. p.1 [Electronic resource]. - Режим доступу: / [http : //www.edchange.org/multicultural/define\\_old.html](http://www.edchange.org/multicultural/define_old.html).
125. Gollnick, D. National and State Initiatives for Multicultural Education. Handbook of Research on Multicultural Education. Old Tappan, NJ : Macmillan,

1995. P. 127-132.
126. Tiedt, P.L. Multicultural teaching: a handbook of activities, Information, and resources. Boston ets. Allyn and Bacon, 2010. 406p.
127. Gordon, B. The Criticality of Racism in Education at the Dawn of the New Millennium // Racism and Racial Inequality : Implications for Teacher Education, Washington, DC : American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. P. 15-32.
128. Helms, R., Finegan C. Why Should Educators Develop a Multicultural perspective? The Journal for Professionals in early Care and Education. 2000. - P.32-35.
129. Ladson-Billings. Crossing Over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. 192 p.
130. Yao, Y., Buchanan, D., Chang, I., Different Drummers: International Perspectives on Multicultural Education. International Journal of Multicultural Education, 2009, Vol. 11, No. 2. P. 78-85.
131. Banks, J. Cultural Diversity and Education : Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, ets., 2006. 392 p.
132. Дмитриев, Г.Д. Многокультурное образование США в XXI в. Основные тенденции развития в современном мире (материалы научно-практической конференции; под ред. В.А. Мясникова, Б.Л. Вульфсона, А.К. Савиной). М. : ИТИП, 2006.-366 с.
133. Sadker, M., Sadker, D. Klein, S. The Issue of Gender in Elementary and Secondary Education. In G. Grant (Ed.) Review of Research in Education. 1991. Washington, DC. 236 p.
134. Safford, P.L. A History of Childhood and Disability. New York, 1996. 230 p.
135. Oakes, J. Opportunities, Achievement, and Choice : Women and Minority Students in Science and Mathematics. In C.B. Cazden (Ed), Review of Research in Education, Washington, DC, 1990. 222 p.
136. O'Loughlin, M. Seven Principles Underlying Socially just and Ethnically Inclusive Teacher Preparation.

- Racism and Racial Inequality: Implications for Teacher Education. Washington, 2000. DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. P. 117-126.
137. Walker, B. A. A Developmental Investigation of the Lives of Gifted Women. *Gifted Child Quart.* 1992. P. 201-206.
138. Сідун Л. Ю. Основні концепції полікультурної освіти в США. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Випуск 31. С. 160 – 162.
139. Nieto Sonia . *Affirming diversity ( 2nd ed . )* . New York : Longman , 1996 . 142 p.
140. *Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / за ред.. І.Д.Зверєвої.* Київ-Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
141. Микитенко Н.О. Технологія формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: [монографія]. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411с.
142. Everett M. Rogers, Thomas M. Steinfatt. *Intercultural Communication.* Waveland Press, Inc. Prospect Heights, Illinois, 1999. 292 p.
143. Knapp K., Knapp-Potthoff A. *Interkulturelle Kommunikation. Zeitschrift fur Fremdsprachenforschung.* 1990. №1. S.83.
144. Gallegos J. S. *The ethnic competence model for social work education.* Silver Spring, MD: National Association of Social Workers, 1982. P. 1 – 9.
145. Зинурова Р.И. *Этнокультурная компетентность как составляющая конкурентоспособности специалиста социальной сферы.* Казань: ИСПО РАО, 2001. 112 с.
146. *Социальная компетентность: Режиссура совместных действий / Под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой.* М.: Смысл, 2006. 321с.
147. Gettinger M. *Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownel.* *Journal of School Psychology,* 2003. 102 p.
148. Поленова А. Ю. *Формирование социокультурной компетентности*

- учащейся молодежи средствами письменной коммуникации: Автореф. дисс. канд. пед. наук . Ростов-на-Дону, 2006. 20 с.
149. Пахотина С. В. Формирование социокультурной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: Автореф. дисс. канд. пед. Наук. Ишим, 2007. 22 с.
150. Гуренко О.І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Харків, 2005. 20 с.
151. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования. Социальные коммуникации. Журнал социологии и социальной антропологии. 2007. Том X. №1 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/678095/>
152. Баканова В. Развитие межкультурной компетенции будущих лингвистов-переводчиков. Вестник ВГУ, серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2008. №2. С. 116 -118.
153. Bennett M. J. Measuring Intercultural Sensitivity and Competence: The Intercultural Development Inventory. International Journal of Intercultural Relations. 2003. № 27. p. 421 – 443.
154. National Association of Social Workers. Cultural competence in the social work profession. In Social work speaks: NASW policy statements. Washington, DC: NASW Press. 2000. P. 59 – 62.
155. Lu F.G. Cultural Competence in Mental Health Services and Training: A 20-Year Perspective. The Journal of the California Alliance for the Mentally. 1999. N10(1). P. 12 – 14.
156. Любова Т.В. Научно-практическое обоснование педагогических условий формирования межкультурной компетенции студентов. Образование и саморазвитие. 2008. №4(10). С. 81 – 86.
157. Васильева Н.Н. Межкультурная компетентность. Deutsch. №17. 2007. С. 35 – 37.

158. Якубовская А.Е. Современные подходы к формированию этнокультурной компетентности социальных работников за рубежом: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности. М., 2010. 173 с.
159. Fantini A. E. About Intercultural Communicative Competence: A Construct [Электронный ресурс] Brattleboro, VT, USA. Режим доступа: [http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil\\_appendix\\_e.pdf](http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf). – Назва з екрану.
160. Кричківська О.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності майбутніх фахівців зовнішньоекономічної діяльності: дис.канд.пед.наук: 13.00.04: Тернопільський національний педагогічний університет ім. В.Гнатюка. Тернопіль, 2015. 291с.
161. Banks, J. Cultural diversity and education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston, ets., 2006. 392p.
162. Сидун Л. Ю. Некоторые особенности поликультурного образования в США. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук : журнал научных публикаций. Москва, 2013. С. 319 – 322.
163. Sidun L. Multicultural Education as a Significant Factor of Effective Intercultural Interaction. Intellectual Archive. 2016. Volume 5. Num. 2 (March-April). Series : Education & Pedagogy. Toronto : Shiny Word Corp. P. 92 – 97.
164. Banks, J.A. Educating Global Citizens in a Diverse World. [Electronic resource]. — Режим доступа : <http://www.newhorizons.org/strategies/multicultural/banks2.htm>
165. Козубовська І.В., Сідун Л.Ю. Полікультурна підготовка фахівців для шкіл і дошкільних закладів в США. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія. Вип.1(11). 2020. С. 227-229.
166. Banks J.A. Teaching Strategies for Ethnic Studies. Boston, 1991. 262p.
167. Carl, A. Grant, Ghristiane, E. Sleeter. Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability. N.Y., 1997. 406 p.
168. Grant, K., Gomez, M. Campus and Classroom : Making Schooling Multicultural.

- New Jersey, 2001. 378 p.
169. Сідун Л. Ю. Вирішення проблеми рівності освітніх можливостей в США. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2013. Випуск 28. С. 149 – 151.
170. Козубовська І. В., Сідун Л. Ю. Зарубіжний досвід забезпечення освітньої рівності. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2016. Вип. 2 (39). С. 15 – 19.
171. Calkins, L. The Art of Teaching Reading, New York : Allyn and Bacon, 2000. 549 p.
172. Grant C.A. Race, Class, Gender and Disability in the Classroom. Multicultural Education : Issues and Perspectives. N.Y. : Wiley, 2001, p.64-66.
173. Garcia, E. Student Cultural Diversity : Understanding and Meeting Challenge. Boston, New York. 2002. 455 p.
174. Gardner H. Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences. New York : Basic Books, 1983. 187 p.
175. Diaz, S., Moll L.C. and Mehan, H. Sociocultural Resources in Instruction : A Context - Specific Approach. In Bilingual Education Office (Ed.), Beyond Language : Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students. Los Angeles : California State University, Evaluation, Dissemination, and Assesment Center, 1986. p 197-230.
176. Heath, S.B. Sociocultural Context of Language Development in California Department of Education, Beyond Language : Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students. Los Angeles : California State University, Evaluation, Dissemination, and Assesment Center, 1986. p. 143-186.
177. Garcia E. The Education of Linguistically and Culturally Diverse Students: Effective Instructional Practices. New York, 1991. P. 47.
178. Козубовська І.В., Стойка О.Я., Сідун Л.Ю. Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США: монографія. Ужгород: АУТДОР-ШАРК, 2015. 186 с.
179. Стойка О.Я. Трансформаційні процеси у вищій школі США.: дис....канд...

- пед.. наук: 13. 00.04. Ужгород, 2015. 275 с.
180. Digest of Education Statistics: [Electronic resource]: Mode of access: [http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu\\_tables.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/2011menu_tables.asp).
181. Братко М. Система освіти США: структура, традиції, управління, особливості вищої школи. Освітологічний дискурс. 2017. № 3-4(18-19). С. 6.
182. Eckel, P.D., King, J.E. An overview of higher education in the United States . Washington. DC: ACE, 2010. 200 p..
183. Swartz, R.J. Teaching students to think. Educational Leadership. 2008. Vol. 65. No.5. P.26 -31.
184. Zimmerman, B. J. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. American Educational Research Journal. 1986. Vol.23. No.4. P.614 - 628.
185. Cartwright, R., Weiner, K. Student Learning Outcomes Assessment Handbook. Montgomery County, Maryland: Montgomery College Publishing, 2009. 101p.
186. Hurtado, S., Inkelas, K.K., Briggs, C., & Rhee, B.-S. Difference in college access and choice among racial/ethnic groups: Identifying continuing. Research in Higher Education. 1997. 38(1).P.43-75.
187. Allen, W.G. The color of success: African-American college student outcomes at predominantly White and historically Black public colleges and universities. Harvard Educational Review. 1992. 62(1).P. 26-44.
188. Fermimore, B. Historical white resistance to equity in public education: A challenge to white teacher educators. Racism and racial inequality: Implications for teacher education. Washington, DC: American Association for Teacher Education, 2001. 502 p.
189. Gutmann, A. Identity in democracy. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2004. 302 p.
190. Butler, J.E., & Walter, J.C. Transforming the curriculum: Ethnic studies and women's studies. Albany: State University of New York Press, 1991. 409 p.
191. Altbach, P.G., & Lomotey, K. The racial crisis in American higher education. Albany: State University of New York Press, 1991. 178 p.

192. Chang, M.J., Witt, D., Jones, J., & Hakuta, K. *Compelling interest: Examining the evidence on racial dynamics in higher education*. Washington, DC: American Educational Research Association and Stanford University Press, 1998. 312 p.
193. Dalton, J.C. *Racial and ethnic backlash in college peer culture*. *New Directions for Student Services*. 1991. № 56. P.3-12.
194. Cochran-Smith, M. *Blind vision: Unlearning racism in teacher education*. *Harvard Educational Review*. 2000.70(2). P. 157-190.
195. І.Козубовська, О.Байбакова, Л.Сідун. *Полікультурна підготовка фахівців у вищій школі США (методичні рекомендації)*. Ужгород: УжНУ, 2020. 30 с.
196. Cooney, M., & Akintude, O. *Confronting white privilege and the color blind paradigm in education*. *Multicultural Education*. 1999.7(2).P.9- 17
197. Canning, C. *Getting from the outside in: Teaching Mexican Americans when you are an Anglo*. *High School Journal*. 1995.21(2).P. 195-205.
198. De los Santos, A., Jr., & Rigual, A. *Progress of Hispanics in American higher education*. *Minorities in higher education*. Phoenix, AZ: American Council on Education Oryx Press, 1994. P. 173-194.
199. Gloria, M.G., & Rodriguez, E.R. *Counseling Latino university students: Psychosociocultural issues for consideration*. *Journal of Counseling and Development*. 2000. P.145-153.
200. Козубовська І.В., Сідун Л.М. *Зарубіжний досвід підготовки фахівців до професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства*. *The Scientific Heritage*, 2020. № 4. Vol. 3. P. 42 – 45.
201. О.Ю.Пришляк. *Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціометричної сфери. полікультурної освіти. Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : антидискримінаційна теорія і практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 15 вересня 2018 р.)*. Ужгород : РІК-У, 2018. С. 82-83.
202. Erikson, F. *Culture in society and in educational practice*. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: Wiley, 2003.P. 31-58.



203. Козубовська І.В., Стойка О.Я., Сідун Л.Ю. Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США: монографія. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. 187 с.
204. Wahab Z. Liberation, Multiculturalism, and Professional Education. Ethical and Social Issues in Professional Education / Ed. by Brody C. M., Wallace J. State University of New York Press, 1994. 133 p.
205. Schechter, S., Cummins, J. Multilingual education in practice: using diversity as a resource. Portsmouth, NH: Heinemann, 2003. 310 p.
206. DeHart E. The Diversity Project: Institutionalizing multiculturalism or managing difference? Academy. 2000. Vol. 86(5). P. 39 - 45.
207. Education for Democracy: Contexts, Curricula, Assessments / Ed. by W. C. Parker. The Ohio State Univ.: Inf. Age Publ. Inc., 2002. 242 p.
208. Marsh C., Willis G. Curriculum: Alternative Approaches . Ongoing Issues, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey. 1995. 380p.
209. Hollins, E.R. Transforming curriculum for a culturally diverse society. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. 459 p.
210. Curtis, A. C. Creating culturally responsive curriculum. Clearinghouse. 1998. 71(3). P. 135-139.
211. The National Council for the Accreditation of Teacher Education. URL: [http // www.ncate.org](http://www.ncate.org)
212. The American Association of Colleges for Teacher Education. URL: [http // www.ncate.org](http://www.ncate.org)
213. Орловська О.В. Полікультурна підготовка вчителя в Сполучених Штатах. Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки. № 1. 2008. С.202-206.
214. Gay, G. & Howard, T. Multicultural teacher education for the 21st century. Teacher Educator. 2000. 36(1). P. 1-16.
215. King, J.E., Hollins, E., & Hayman, W. Preparing teachers for cultural diversity. New York: Teachers' College Press, 1997. 433 p.
216. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bi-

- lingual Classroom. New York: Teachers College Press, 1999. 137p.
217. Jacobowitz, T. Admission to teacher education programs: Goodlad's sixth postulate. *Journal of Teacher Education*. 1994. 45(1).P.46-49.
218. Huber, T., & Klein, F. Attitude toward diversity: Can teacher education programs really make a difference?. *Teacher Educator*. 1993.29.P. 15-23.
219. Evans, E., Torrey, C., & Newton, S. Multicultural education requirements in teacher certification. *Multicultural Education*. 1997. 4(3). P. 9-11.
220. Бахов І.С. Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис....доктора пед....наук: 13.00.04. К., 2017. 644 с.
221. Arends, R., Clemson, S., & Henkelman, J. Tapping nontraditional sources of minorities in teaching talent. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.P.160-180.
222. Bennet, C.I., Cole, D., & Thompson, J.N. Preparing teachers of color at a predominantly White university: A case study of Project TEAM. *Teaching and Teacher Education*.2000.16.P.445-464.
223. Gordon, J. Asian American resistance to selecting teaching as a career: The power of community and tradition. *Teachers College Record*.2000. 102 (1). P. 173-196.
224. Brennan, S., & Bliss, T. Increasing minority representation in the teaching profession through alternative certification: a case study. *Teacher Educator*. 1998.34(1).P.1-11.
225. Dandy, E. Increasing the number of minority teachers, tapping the paraprofessional pool. *Education and Urban Society*.1998. 31(1).P. 89-103.
226. Contreras, G. & Willis, N. Attracting minority community/junior college students to teaching. *Action in Teacher Education*.1993. 15 (1). P. 1-7.
227. Barry, N., & Lechner, J. Preservice teachers' attitudes about the awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*. 1995.1 1.P. 149-161.
228. Causey, V., Thomas, C., & Armento, B. Cultural diversity is basically a foreign term for me: The challenges of diversity for preservice teacher education.

- Teaching and Teacher Education. 2000. 19(1). P. 33-45.
229. Deering, T., & Stanutz A. Preservice field experience as a multicultural component of a teacher education program. *Journal of Teacher Education*. 1995.46. P. 390-394.
230. Easter, L., Schutz, E., & Neyhart, T. Weighty perceptions: A study of the attitudes and beliefs of preservice teacher education students regarding diversity and urban education. *Urban Review*. 1999.31 (2).P.205-220.
231. Duesterberg, L. Rethinking culture in the pedagogy and practices of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*. 1998. 14(5). P. 497-512.
232. Elijah, R. Untold stories: Implications for understanding minority pre- service teachers' experiences. *Racism and racial inequality: Implications for teacher education*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 2001. 348p.
233. Educational Policy and Accreditation Standards for Baccalaureate and Master's Social Work Programs. Council on Social Work Education (CSWE), Commission on Accreditation, Commission on Educational Policy, 2015. 18 p.
234. National Association of Social Workers. Cultural competence in the social work profession. In *Social work speaks: NASW policy statements*. Washington, DC: NASW Press. 2000. P. 59 – 62.
235. National Association of Social Workers. *NASW code of ethics*. Washington, DC: NASW, 2000. 72 p.
236. І. Козубовська, О. Байбакова, С. Шпеник. Підготовка соціальних працівників США до міжкультурної взаємодії у професійній діяльності: монографія. Ужгород: ПП «АУТДОР-ШАРК», 2016. 200 с.
237. University of Alaska, Anchorage. – Режим доступу: <https://www.uaa.alaska.edu/>
238. Mccune, S. Achieving educational excellence: The Agenda for the first decade of the XXI century. *New horizons for learning. Transforming education*. 2000. No.4. P. 1 - 14.
239. Brandt, R.S., Hughes, C.S., Presseisen, B.Z., Suhor, Ch. Dimensions of

- Thinking: Background and commentary. Washington D.C: North Central Regional Educational Laboratory, 1988. 126 p.
240. Higher order thinking skills. Tallahassee: Florida State University, 1997. 176 p.
241. Lipman, M. Discovering philosophy. New Jersey: Prentice Hall, 1977. 456p.
242. Creamer, D.G. Changing internal conditions: Impact on student development. Perspectives on student development / Ed. O'banion. San Francisco: Jossey - Bass, 1989. 311 p.
243. Ennis, R.H. Incorporating critical thinking in the curriculum: An introduction to some basic issues. Inquiry. 1997. Vol. 16. No.3. P. 1 - 9.
244. National Commission on Teaching and America's Future. Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching. New York: National Commission on Teaching and America's Future, 1997. 134 p.
245. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). Standards for professional development schools. Washington, DC, Spring, 2001. 111 p.
246. Powers, D.E., Enright, M.K. Analytical reasoning skills in graduate study. Journal of Higher Education 1997. Vol. 58. No.6. P.658 - 682.
247. Murphy, C, Fauerbach, P. A CE News Roundtable - What employers want from new hires - and what they're getting. CE News. 2001. No.3. P. 50 - 56.
248. Upcraft, L., Gardner, J.L. The freshman year experience. San Francisco: Jossey-Bass, 1989. 410p.
249. Newmann, F.M. Classroom thoughtfulness and students' higher order thinking: Common indicators and diverse social studies courses. Theory and Research in Social Education. 1991. No. 19. P. 410-433.
250. Garibaldi, A.M. The role of historically Black colleges in facilitating resilience among African-American students. Education and Urban Society. 1991. 24(1). P. 103-112.
251. Миллер Л.С. Развитие гуманистического мировоззрения в процессе поликультурного образования: автореф. дисс. канд. пед. наук. М. 2008. 23 с.
252. Hurtado, S., Milem, J.F., Clayton-Pedersen, A.R., & Allen, W. Enhancing campus climates for racial/ethnic diversity: Educational policy and practice.

- Review of Higher Education. 1998. 21(3). P. 279-302.
253. Hurtado, S., Milem, J.F., Clayton-Pedersen, A.R., & Allen, W. Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education. Washington, DC: George Washington University/ERIC Clearinghouse on Higher Education, 2000. 432 p.
254. Fleming, J. Standardized test scores and the Black college environment: The African American experience. Albany: State University of New York Press, 1990. P. 143-154.
255. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / С.О.Сисоєва, А.М.Алексюк, П.М.Воловик та ін. К.: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
256. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. К : Академвидав, 2006. 352 с.
257. Shirani N. Effective teaching methods in higher education. Journal of Advances Medical Education, 2016. 4 (4). P. 170 – 178.
258. Chisholm I.M. Preparing teachers for multicultural classrooms. Journal of Educational Issues of Language-Minority Students, 1994. No.14. P. 43–68.
259. Multicultural Curriculum. New Directions for Social Theory, Practice, and Policy / Ed. by R. Mahalingam and C. McCarthy. Routledge. New York. London, 2000. 310 p.
260. Donovan, C., Rovegno, I., & Dolly, J. Teaching development and diversity in field-based methods courses. Action in Teacher Education. 2000. 22(3).P.37-46.
261. Сигачёва Н.А. Подготовка будущих менеджеров к иноязычному деловому общению средствами концентрированного обучения : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 . М.. 2007. 168 с.
262. Jarvinen A. Promoting professional development in Higher education through portfolio assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education. 2006. Vol.31. Issue 3. P. 28 – 35.
263. Bhargave P., Patel V. Academic portfolio in the digital era. Journal of Digital Imaging. 2015. 28(1). P. 10 – 17.
264. Zeichner, Susan Wray. The teaching portfolio in USA teacher educational

- programs. *Teaching and Teacher Education*. 2001. Vol. 17(5). P. 613 – 621.
265. Burns C. Teaching portfolio and the evaluation of teaching higher education. *Studies in Educational Evaluation*. 1999. No 25. P. 131 – 142.
266. Duderstadt, J J. *A university for the 21st century*. University of Michigan Press, 2000. 350p.
267. Gleitman G. *The process of the activation of the education in Universities*. New York: Longmann & Sons, 2007. 242 p.
268. Bollin, G. Using multicultural tutoring to prepare service teachers for diverse classrooms/G. Bollin// *Educational Forum*. 1996. 61(1). P.68-75
269. Colman A. M. *Game Theory and Experimental Games: The Study of Strategic Interaction*. Oxford: Bergman Press, 1982. 301 p.
270. Zirawaga V. Gaming in education. *Journal of Education and Practice*. 2017. Vol. 8 . No 15. P. 55-62.
271. Aldrich C. Virtual words, simulations, and games for education. *Innovate: Journal of Online Education*. <https://www.learnteachlib.org/p/104221>.
272. Garmon, M. Using dialogue journal to promote student learning in a multicultural teacher education course. *Remedial and Special Education*. 1998.19(1). P. 32-45.
273. Thomas G. A typology for the case study in social science. *Qualitative Inquiry*. 2011. 17 (6). P. 511 -527.
274. Eliet W. *The case study handbook*. Boston, MA: Harvard Business School Press, 2007. 135 p.
275. Barlow M. *The extended case method*. Berkeley: University California Press? 2011. 137 p.
276. Guillaume, A., Zuniga-Hill, C., & Yee, I. Prospective teachers' use of diversity issues in a case study analysis. *Journal of Research and Development in Education*. 1995. № 28.P.69-78.
277. Triandis H. *C Culture and Social Behavior*. N.Y.: McGraw Hill, 1994. 211 p.
278. Brislin R., Cushner K., Chenie C. *Intercultural interactions*. Beverly Hills, 1996. 178 p.

279. Lu F.G. Cultural Competence in Mental Health Services and Training: A 20-Year Perspective. *The Journal of the California Alliance*. 1999. N10(1). Pp. 12 – 14.
280. Байбакова О.О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи в університетах США. Дис... канд. пед наук: 13.00.04. Ужгород, 2016. 255 с.
281. Sue D. W. *Multicultural Social Work Practice*. N.J.: Wiley, 2005. 384 p.
282. Saleebey D. *The strengths perspective in social work practice* (4th ed.). Boston: Pearson Education, Inc. 2006. 312 p.
283. Avery, P.G. Authentic instruction and assessment. *Social Education*. 1999. Vol.65. No.6. P. 368 - 373.
284. Jonassen, D.N. Evaluating constructive learning. *Educational Technology*. 1991. Vol. 28. No.11. -P.13 - 16.
285. VanGelder, T Teaching critical thinking: Some lessons from cognitive science *College Teaching*. 2005 Vol.53. No.1. P.41 - 46.
286. Ladson-Billings, G. Eighth annual *Brown* lecture in education research: Through a glass darkly: The persistence of race in education research and scholarship. *Educational Researcher*, 41(4). 2012. P. 115-120.
287. Pope, L. *Colleges that change lives*. New York: Penguin books, 2000. 302 p.
288. Pierce, W. The Year of Critical Thinking at Prince George's Community college: An integrated professional development program . *Critical Thinking: Unfinished Business: New Directions for Community Colleges* / Ed. Ch. McMahon. - Jossey-Bass, 2005. P. 79 - 85.
289. Сідун Л. Ю. Запобігання дискримінації в школах США в процесі полікультурної освіти. *Актуальні проблеми соціології і соціальної роботи та професійної підготовки фахівців : антидискримінаційна теорія і практика: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 15 вересня 2018 р.)*. Ужгород : РІК-У, 2018. С. 94 – 97.
290. Сідун Л., Стойка О. Досвід залучення молоді до волонтерської діяльності в навчальних закладах США. *Актуальні проблеми соціальної роботи :*

- волонтерство як важливий ресурс соціальної роботи* : матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції (Ужгород, 27 вересня 2013 р.) / за ред. І. В. Козубовської. Ужгород, 2013. С. 105 – 106.
- 291.Воровка М.І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф.дис.на здобуття наук.ступеня канд.пед.наук : 13.00.04 . Тернопіль, 2007. 20 с.
- 292.Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. К.: А.С.К.. 2002. 135 с.
- 293.Насімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник . К. : Видавничий центр «Просвіта». 2000. 386 с.
- 294.Сідун Л.М. Форми і методи професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі США в контексті полікультурної освіти. Методичні рекомендації. Ужгород: УжНУ, 2020. 21 с.



## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## АНКЕТА: МІЖЕТНІЧНІ ВІДНОСИНИ

*Дайте, будь ласка, відповіді на запитання (Прізвище можна не вказувати):*

1. Чи маєте ви достатні знання про традиції, культуру, виховний досвід народів, які проживають в Україні?

Так; Ні.

2. Чи знайомі ви з національним складом вашої області, культурними і релігійними особливостями національних меншин?

Так. Ні. Частково.

4. Чи однаково Ви ставитеся до представників всіх національностей?

Так. Ні.

5. У випадку відповіді «ні» вкажіть, будь ласка, до людей яких національностей ви ставитеся з упередженням? .....

6. Як ви ставитеся до переселенців з тимчасово окупованих територій?

А)Негативно. Вони самі винні в ситуації. Б) Їм слід допомагати. В) Не знаю.

7. Чи відомо вам, які національно-культурні товариства є в області?

Так. Ні. Частково.

8. Чи потрібні в багатонаціональних регіонах окремі школи для етнічних меншин?

Так. Ні. Не знаю.

9. Чи були Ви свідками конфліктів на національному ґрунті?

Так. Ні.

10. Як Ви розумієте міжетнічну толерантність?.....

.....

11. Чи знаєте ви мови національних меншин, які проживають у вашому регіоні? Які?

А) російську; Б) угорську; В) словацьку; Г) румунську; Д) інші.....

12. Чи є серед ваших друзів представники іншої, ніж ви, національності?

Так. Ні.

13. Коли ви вперше отримали елементарні знання про міжетнічні відносини?

А) в дитинстві; Б) в молодшому шкільному віці; В) в юнацькому віці.

14. Хто надав вам інформацію про особливості міжетнічних відносин?

А) батьки і рідні; Б) вчителі; В) друзі; Г) ЗМІ

15. Як ви розумієте поняття «полікультурна освіта»?

.....

## Етнічний склад населення США (станом на 2015 р.)

Категорія	Кількість, тис. осіб	Частка, %
Американці	192509,1	60,8
(У тому числі афроамериканці)	38648,7	12,2
Мексиканці	34725,0	11,0
Італійці	8710,0	2,8
Німці	6552,7	2,1
Поляки	6048,0	1,9
Євреї	5695,0	1,8
(У тому числі євреї Ізраїлю)	495,0	0,2
Пуерториканці	5103,1	1,6
Китайці	3997,8	1,3
Філіппінці	2878,0	0,9
Ірландці	2700,0	0,9
Індопакистанці	2544,5	0,8
Індіанці	2537,8	0,8
Кубинці	2020,0	0,6
В'єтнамці	1727,3	0,5
Сальвадорці	1630,0	0,5
Франкоканадці	1486,6	0,5
Корейці	1455,1	0,5
Домініканці	1420,0	0,4
Араби	1502,3	0,5
Росіяни	1390,0	0,4
Африканці	1305,0	0,4
Українці	975,0	0,3
Білоруси	769,0	0,2
Інші	26867,5	8,5
Всього	316548,8	100,0

## ОРГАНІЗАЦІЇ І НАУКОВІ ЦЕНТРИ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ США

- Center of Multicultural Education. Washington University (Центр полікультурної освіти Вашингтонського університету).
- CRESPAR, The Center for Research on the Education of Students Placed At Risk. (Центр дослідження освіти студентів групи ризику).
- Diversity Training University International (DTUI) (Міжнародний університет культурних відмінностей).
- The University of California Linguistic Minority Research Institute (Каліфорнійський дослідницький інститут лінгвістики меншин).
- National Multicultural Institute (Національний інститут багатокультурної освіти).
- Center for Applied Linguistics (Центр прикладної лінгвістики).
- National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning (NCRCDSLL) (Національний центр досліджень культурного розмаїття і вивчення другої мови).
- National Association for Bilingual Education NABE (Національна асоціація білінгвальної освіти).
- The BUENO Center for Multicultural Education (Центр багатокультурної освіти при університеті Колорадо).
- Historically Black Colleges and Universities Teacher Education Technical Support Network (HBCUTSN) Освітня мережа підтримки коледжів та університетів для афроамериканців, організована національною радою акредитації освіти вчителів.
- American Educational Research Association (AERA) (Американська асоціація освітніх досліджень).

- OERI, Office of Educational Research and Improvement (Відділ департаменту освіти США з дослідницької роботи і вдосконалення освіти).
- The University of California Linguistic Minority Research Institute (Каліфорнійський дослідницький інститут лінгвістики меншин).
- National Multicultural Institute (Національний інститут багатокультурної освіти).
- ORC, Organization of Research Centers (Мережа федеральних дослідницьких центрів).
- The American Association of Colleges for Teacher Education (Американська асоціація коледжів підготовки вчителів).
- Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE) Центр дослідження освіти, різноманіття і успіхів у навчанні).
- National Association for Multicultural Education (Національна асоціація полікультурної освіти).
- Center for Multilingual Multicultural Research (Дослідницький центр полікультурної і полілінгвальної освіти)
- The National Information Center for Children and Youth with Disabilities (Національний інформаційний центр для дітей і молоді з альтернативним розвитком).

**Вищі навчальні заклади США та число студентів за категоріями,  
відповідно до освітнього ступеня та фокусу програми**

(Класифікація Карнегі, 2015)

Тип вищого навчального закладу		Вищі навчальні заклади		Контингент студентів (осінь 2014)	
		Кількість	%	Кількість	%
Doctoral Universities	Університети, що здійснюють підготовку за докторськими програмами	335	7%	6 455 622	32%
Master's Colleges and Universities	Університети та коледжі, що здійснюють підготовку за магістерськими програмами	741	16%	4 422 535	22%
Baccalaureate Colleges	Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами	583	13%	999 834	5%
Baccalaureate/ Associates	Коледжі, що здійснюють підготовку за бакалаврськими програмами та програмами асоціата	408	9%	1 079 576	5%
Associate's Colleges	Коледжі, що здійснюють підготовку за програмами асоціата	1,113	24%	6 524 819	32%
Special Focus: Two-Year*	Спеціалізовані або вузькопрофільні коледжі:2-річні	444	10%	204 321	1%
Special Focus: Four Year*	Спеціалізовані або вузькопрофільні коледжі:4-річні	1,005	22%	776 979	4%
Tribal Colleges	Коледжі для корінного населення	35	1%	17 929	0,1%
<b>Grand Total</b>	<b>Загальна кількість</b>	<b>4,664</b>		<b>20,481,615</b>	

(The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2015)

• До зазначеної категорії відносять: богословські семінарії та коледжі, інші релігієзнавчі інститути, медичні школи та центри, інші школи професій здоров'язбереження, інженерні школи, школи технологічного профілю, школи бізнесу та управління, школи мистецтв, музики та дизайну, юридичні школи тощо.

**Програма підготовки соціальних працівників (рівень бакалавра)  
в університеті Анкоридж США)**

The University of Anchorage	Університет Анкоридж
<p><b>Oral speech:</b> (3 credits) COMM 111 – Basics of oral speech (3 credits); 241 – Rhetoric (3 credits);</p> <p><b>Written language:</b> (6 credits) ENGL 111 – Basics of written speech compulsory course (3credits); 211 – Basics of writing essays on literary works (3 credits); 212 – Technique of writing (3 credits); 213 – Basics of writing essays on documentary literature (3 credits).</p>	<p><b>Усне мовлення:</b> (3 кредити) СОММ 111 – Основи усної мови (3 кредити); 241 – Риторика (3 кредити);</p> <p><b>Письмова мова:</b> (6 кредитів) ENGL 111 – Основи письмового мовлення – обов'язковий курс (3 кредити); 211 – Основи написання творів за літературними працями (3 кредити); 212 – Техніка письма (3 кредити); 213 – Основи написання творів за документальною літературою (3 кредити).</p>
<p><b>Humanities:</b> (6 credits) HIST 101 – Western civilization 1 (3 credits); 102 – Western civilization 2 (3 credits); 121 – East Asian civilization 1 (3 credits); 122 – East Asian civilization 2 (3 credits); 131 – US history 1 (3 credits); 132 – US history 2 (3 credits); 341 – History of Alaska (3 credits);</p>	<p><b>Гуманітарні науки:</b> (6 кредитів) НІСТ 101 – Західна цивілізація 1 (3 кредити); 102 – Західна цивілізація 2(3 кредити); 121 – Східно-азіатська цивілізація 1 (3 кредити); 122 – Східно-азіатська цивілізація 2 (3 кредити); 131 – Історія США 1 (3 кредити); 132 – Історія США 2 (3 кредити); 341 – Історія Аляски (3 кредити);</p>

<p>HUM 211 – Introduction to the humanities 1 (3 credits);</p> <p>212 – Introduction to the humanities 2 (3 credits);</p> <p>250 – Myths and modern culture (3 credits).</p>	<p>HUM 211 – Вступ у гуманітарні науки 1 (3 кредити);</p> <p>212 – Вступ у гуманітарні науки 2 (3 кредити);</p> <p>250 – Міфи і сучасна культура (3 кредити).</p>
<p><b>Sciences:</b> (3credits)</p> <p>MATH 107 – Higher mathematics (3 credits);</p> <p>108 – Trigonometry (3credits);</p> <p>200 – Arithmetic 1 (3 credits);</p> <p>201 – Arithmetic 2 (3 credits);</p> <p>270 – Applied Mathematics for Management (3 credits);</p> <p>AS 252 – Basics of statistics (3 credits);</p> <p>(Course AS 252 is recommended for students who plan to pursue a Master's degree);</p> <p>307 – Probability theory in statistics (3 credits).</p>	<p><b>Точні науки:</b> (3 кредити)</p> <p>МАТН 107 – Вища математика (3 кредити);</p> <p>108 – Тригонометрія (3кредити);</p> <p>200 – Арифметика 1 (3 кредити);</p> <p>201 – Арифметика 2 (3 кредити);</p> <p>270 – Прикладна математика для менеджменту (3 кредити);</p> <p>AS 252 – Основи статистики (3 кредити);</p> <p>(Курс AS 252 рекомендується для студентів, які планують продовжити навчання на ступінь магістра);</p> <p>307 – Теорія ймовірності в статистиці (3 кредити).</p>
<p><b>Art culture:</b> (3credits)</p> <p>ART 160 – Artistic art (3 credits);</p> <p>261 – History of world art 1 (3 credits);</p> <p>262 – History of world art 2 (3 credits);</p> <p>DNCE 170 – Art of dance (3 credits);</p> <p>JPC 367 – History of photography (3 credits);</p> <p>MUS 121 – Musical art (3 credits);</p>	<p><b>Художня культура:</b>(3кредити)</p> <p>ART 160 – Художнє мистецтво (3 кредити);</p> <p>261 – Історія світового художнього мистецтва 1 (3кредити);</p> <p>262 – Історія світового художнього мистецтва 2 (3кредити);</p> <p>DNCE 170 – Мистецтво танцю (3</p>

<p>221 – History of music 1 (3 credits);  222 – History of music 2 (3credits);  THR 111 – Theatrical art (3 credits);  311 – Acting skills 1(3 credits);  312 – Acting skills 2 (3 credits);  411 – History of the theatre 1 (3 credits);  412 – History of the theatre 2 (3 credits).</p>	<p>кредити);  JPC 367 – Історія фотографії(3 кредити);  MUS 121 – Музичне мистецтво (3 кредити);  221 – Історія музики 1 (3кредити);  222 – Історія музики 2 (3кредити);  THR 111 – Театральне мистецтво (3 кредити);  311 – Акторська майстерність 1(3 кредити);  312 – Акторська майстерність 2(3 кредити);  411 – Історія театру 1 (3 кредити);  412 – Історія театру 2 (3 кредити).</p>
<p><b>Social Sciences:</b> (6 credits)  ANTH 101 – Introduction to anthropology (3 credits);  GEOG 103 – World economic geography (3 credits);  HS 220 – Fundamentals of medical sciences (3 credits);  HUMS 106 – Introduction to social welfare (3 credits);  INTL 301 – Canada: review course (3 credits);  PARL 101 – Introduction to the judicial system (3 credits);  PS 101 – Introduction to the American political system (3 credits);</p>	<p><b>Соціальні науки:</b> (6кредитів)  ANTH 101 – Вступ у антропологію (3 кредити);  GEOG 103 – Світова економічна географія (3 кредити);  HS 220 – Основи медичних наук (3 кредити);  HUMS 106 – Вступ в соціальне забезпечення (3 кредити);  INTL 301 – Канада: оглядовий курс (3 кредити);  PARL 101 – Вступ в судову систему (3 кредити);  PS 101 – Вступ в американську політичну систему (3 кредити);</p>



<p>102 – Introduction to political science (3 credits);</p> <p>311 – Comparative politics (3 credits);</p> <p>351 – Political sociology (3 credits);</p> <p>PSY 111 – General psychology (3 credits);</p> <p>150 – Psychology of human development (3 credits);</p> <p>SOC101 – Introduction to sociology (3 credits);</p> <p>106 – Introduction to social welfare (3 credits);</p> <p>SWK 106 – Introduction to social welfare (3 credits).</p>	<p>102 – Вступ в політологію (3 кредити);</p> <p>311 – Порівняльна політика (3 кредити);</p> <p>351 – Політична соціологія (3 кредити);</p> <p>PSY 111 – Загальна психологія (3 кредити);</p> <p>150 – Психологія розвитку людини (3 кредити);</p> <p>SOC101 – Вступ у соціологію (3 кредити);</p> <p>106 – Вступ у соціальне забезпечення (3 кредити);</p> <p>SWK 106 – Вступ у соціальне забезпечення (3 кредити).</p>
<p><b>Natural Sciences:</b>(6 credits, of which 1 credit – laboratory classes)</p> <p>ASTR 103 – Introduction to astronomy 1</p> <p>104 – Introduction to astronomy 2</p> <p>BIOL 102 – Introduction to biology</p> <p>103 – Practical classes in biology</p> <p>105 – Fundamentals of biology 1</p> <p>106 – Fundamentals of biology 2</p> <p>111 – Human anatomy and physiology 1</p> <p>112 – Human anatomy and physiology 2</p> <p>113 – Lectures on human anatomy and physiology 1</p>	<p><b>Природничі науки:</b> (6 кредитів, з них 1 кредит – лабораторні заняття)</p> <p>ASTR 103 – Вступ в астрономію 1</p> <p>104 – Вступ в астрономію 2</p> <p>BIOL 102 – Вступ у біологію</p> <p>103 – Практичні заняття з біології</p> <p>105 – Основи біології 1</p> <p>106 – Основи біології 2</p> <p>111 – Анатомія і фізіологія людини 1</p> <p>112 – Анатомія і фізіологія людини 2</p> <p>113 – Лекції з анатомії і фізіології людини 1</p> <p>114 – Лекції з анатомії і фізіології людини 2</p> <p>СНЕМ103 – Вступ у загальну і</p>

<p>114 – Lectures on human anatomy and physiology 2</p> <p>CHEM103 Introduction to general and organic chemistry</p> <p>104 – Introduction to organic chemistry and biochemistry</p> <p>105 – General chemistry 1</p> <p>106 – General chemistry 2</p> <p>GEOG 205 – Elements of physical geography</p> <p>205X – Practical classes in physical geography</p> <p>GEOL 111 – Physical geology</p> <p>112 – History of geology</p> <p>115 – Ecological geology</p> <p>115X – Practical classes in environmental geology</p> <p>PHYS 123 – Fundamentals of physics 1</p> <p>124 – Fundamentals of physics 2</p> <p>211 – General physics 1</p> <p>212 – General physics 2</p>	<p>органічну хімію</p> <p>104 – Вступ в органічну хімію і біохімію</p> <p>105 – Загальна хімія 1</p> <p>106 – Загальна хімія 2</p> <p>GEOG 205 – Елементи фізичної географії</p> <p>205X – Практичні заняття з фізичної географії</p> <p>GEOL 111 – Фізична геологія</p> <p>112 – Історія геології</p> <p>115 – Екологічна геологія</p> <p>115X – Практичні заняття з екологічної геології</p> <p>PHYS 123 – Основи фізики 1</p> <p>124 – Основи фізики 2</p> <p>211 – Загальна фізика 1</p> <p>212 – Загальна фізика 2</p>
<p><b>Block of the University program</b></p> <p>COS 105 – Introduction to computer science;</p> <p>ANTH 200 – Indigenous population of Alaska;</p> <p>202 – Culture anthropology;</p> <p>250 – Development of civilizations;</p> <p>BA 151– Basics of business;</p>	<p><b>Блок університетської програми</b></p> <p>COS 105 – Вступ в інформатику;</p> <p>ANTH 200 – Корінне населення Аляски;</p> <p>202 – Антропологія культури;</p> <p>250 – Розвиток цивілізацій;</p> <p>BA 151– Основи бізнесу;</p> <p>ECON 201 – Принципи</p>

<p>ECON 201 – Principles of macroeconomics;</p> <p>202 – Principles of microeconomics;</p> <p>ENGL 311 – Narration;</p> <p>312 – Special terminology;</p> <p>414 – Essay;</p> <p>ENGL 121 – Introduction to literature;</p> <p>201 – Masterpieces of world literature 1;</p> <p>202 – Masterpieces of world literature 2;</p> <p>301 – English literature 1;</p> <p>302 – English literature 2;</p> <p>305 – National literature;</p> <p>306 – American literature 1;</p> <p>307 – American literature 2;</p> <p>ENGL 120 – Creative thinking;</p> <p>PHIL 101 – Introduction to logic;</p> <p>201 – Introduction to philosophy;</p> <p>301 – Ethics;</p> <p>313 – Oriental philosophy and religion;</p> <p>314 – Western religion;</p> <p>421 – Philosophy of social sciences;</p> <p>SOC 201 – Social problems and their solutions;</p> <p>202 – Public social organizations;</p> <p>222 – Rural communities;</p> <p>342 – Basics of sexual, marriage and family life;</p> <p>351 – Political sociology;</p>	<p>макроекономіки;</p> <p>202 – Принципи мікроекономіки;</p> <p>ENGL 311 – Переказ;</p> <p>312 – Спеціальна термінологія;</p> <p>414 – Есе;</p> <p>ENGL 121 – Вступ у літературу;</p> <p>201 – Шедеври світової літератури 1;</p> <p>202 – Шедеври світової літератури 2;</p> <p>301 – Англійська література 1;</p> <p>302 – Англійська література 2;</p> <p>305 – Національна література;</p> <p>306 – Американська література 1;</p> <p>307 – Американська література 2;</p> <p>ENGL 120 – Творче мислення;</p> <p>PHIL 101 – Вступ в логіку;</p> <p>201 – Вступ у філософію;</p> <p>301 – Етика;</p> <p>313 – Східна філософія і релігія;</p> <p>314 – Західна релігія;</p> <p>421 – Філософія соціальних наук;</p> <p>SOC 201 – Соціальні проблеми та їх вирішення;</p> <p>202 – Громадські соціальні організації;</p> <p>222 – Сільські спільноти;</p> <p>342 – Основи сексуального, шлюбного та сімейного життя;</p> <p>351 – Політична соціологія;</p> <p>JUST 110 – Основи правознавства;</p> <p>330 – Право і суспільство</p>
--	--

<p>JUST 110 – Fundamentals of jurisprudence; 330 – Law and society</p>	
<p><b>Block of professional disciplines (48 credits)</b> SWK 106 – Introduction to social welfare; SWK 306 – Introduction to social work; SWK 324 – Scientific methods in social work with using statistical data; SWK 342 – Human behavior in a social environment; SWK 343 – Human behavior: diversity and discrimination; SWK 360 – Introduction to general social work; SWK special course by choice; SWK special course by choice; SWK 406 – Social welfare: politics; SWK 407 – Formal organization; SWK 461A – Practice of social work 1; SWK 461B – Practice on social work 1 (6 credits); SWK 462A – Practice of social work 2; SWK 462B – Practice on social work 2 (6 credits).</p>	<p><b>Блок фахових дисциплін(48 кредитів)</b> SWK 106 – Вступ у соціальне забезпечення; SWK 306 – Вступ у соціальну роботу; SWK 324 – Наукові методи в соціальній роботі з використанням статистичних даних; SWK 342 – Людська поведінка в соціальному середовищі SWK 343 – Людська поведінка: різноманітність і дискримінація; SWK 360 – Вступ у загальну соціальну роботу; SWK спецкурс за вибором; SWK спецкурс за вибором; SWK 406 – Соціальне забезпечення: політика; SWK 407 – Формальна організація; SWK 461A – Практика соціальної роботи 1; SWK 461B – Практикум з соціальної роботи 1 (6 кредитів); SWK 462A – Практика соціальної роботи 2; SWK 462B – Практикум з соціальної роботи 2 (6 кредитів).</p>

<b>Courses by choice</b> Course by choice – a second language (17 credits).	<b>Курси за вибором</b> Курс за вибором – друга мова (17 кредитів).
<b>Practice</b> 400 hours	<b>Практика</b> 400 годин
<b>Total</b> 120 credits	<b>Всього</b> 120 кредитів

**Навчальний план підготовки бакалаврів зі спеціальності 231 «Соціальна робота» у ДВНЗ «Ужгородський національний університет»**

№ п/п	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами				Кількість кредитів ЄКТС
		екзамени	заліки	курсова робота	курсний проект	
1	2	3	4	5	6	7
<b>1. НОРМАТИВНІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ</b>						
<b>1.1. Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>						
1	Історія та культура України	1				4
2	Іноземна мова	2	1			5
3	Філософія	3				3
4	Ділова українська мова		1			3
5	Фізичне виховання					
	<b>Усього за циклом 1.1.</b>	<b>3</b>	<b>2</b>			<b>15,0</b>
<b>1.2. Дисципліни фундаментальної підготовки</b>						
1	Загальна психологія	2	1			10
2	Загальна соціологія	1				7,5
3	Медико-соціальні основи здоров'я	3	2			9
5	Методи та організація соціальних досліджень	5	6			6
6	Соціальна і демографічна статистика	5				5
7	Конфліктологія	7				3
8	Соціальне забезпечення	8				4
9	Професійне ділове іншомовне спілкування		3,4,5,6,7,8			12
10	Соціальна психологія		2			7
11	Інформатика		2			3
	<b>Усього за циклом 1.2.</b>	<b>7</b>	<b>11</b>			<b>66,5</b>
<b>1.3. Дисципліни професійної та практичної підготовки</b>						
1	Історія соціальної роботи	2				5
2	Система організації соціальних служб	1				4
3	Теорія соціальної роботи	3		3		4,5
4	Правове регулювання соціальної роботи	4				4,5
5	Соціальна робота з різними групами клієнтів	5				5
6	Соціальна робота за рубежем	7				3
7	Технології соціальної роботи	7		7		4
9	Індивідуальна соціальна робота	5				3
9	Групова соціальна робота	6				3
9	Соціальна робота в громаді	6		6		4
10	Вступ до спеціальності		1			4

11	Основи наукових досліджень		3			4,5
12	Практикум з соціальної роботи		3,4			9
13	Зайнятість населення та її регулювання		5			4
14	Етика соціальної роботи		5			4
15	Ознайомча практика (2 тижні)	2				3
16	Психолого-педагогічна практика (4 тижні)	4				6
17	Практика зі спеціальності (5 тижнів)	6				7,5
18	Науково-дослідна практика (6 тижнів)	7				9
19	Виконання кваліфікаційної роботи із захистом у ЕК					7,5
	<b>Усього за циклом 1.3</b>	<b>14</b>	<b>6</b>	<b>3</b>		<b>98,5</b>
	<b>Усього за нормативною частиною</b>	<b>26</b>	<b>19</b>	<b>3</b>		<b>180,0</b>
<b>2. ДИСЦИПЛІНИ ВІЛЬНОГО ВИБОРУ СТУДЕНТА</b>						
<b>2.1. Цикл дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки</b>						
1	Політологія / Логіка		4			3
2	Економіка / Правознавство		3			3
	<b>Усього за циклом 2.1.</b>		<b>2</b>			<b>6,0</b>
<b>2.2. Дисципліни професійної та практичної підготовки</b>						
1	Основи консультування / Діяльність недержавних організацій		6			3,5
4	Соціальна антропологія / Адвокація в соціальній роботі	4				4
8	Документообіг у соціальній роботі / Сімейне право	8				3
2	Менеджмент соціальної роботи / Супервізія в соціальній роботі	6				3,5
3	Соціальна робота з людьми з особливими потребами / Спілкування в соціальній роботі	8				3
4	Фандрайзинг у соціальній роботі / Гендерна психологія		8			3
5	Соціальна політика / Основи соціальної реклами	4				3
7	Соціальна медицина / Діяльність недержавних організацій		7			3
8	Сучасні інформаційні системи / Соціальна інформатика		3			4
9	Соціальне проектування / Оцінювання в соціальній роботі		5			4
10	Соціальна робота з дітьми та молоддю / Соціальна робота з дітьми-сиротами та позбавленими батьківського піклування		8			3,5
11	Соціальна робота з людьми, схильними до девіантної поведінки / Соціальна робота з uzалежними		7			3
12	Соціальна робота з потерпілими від насильства / Технології медико-		7			3

	соціальної роботи					
13	Соціальна робота з сім'єю / Професійне втручання у кризових ситуаціях		6			3,5
14	Соціальна педагогіка / Психологія особистості		4			3
14	Соціальна геронтологія / Соціальна робота з людьми похилого віку		8			4
	<b>Усього за циклом 2.2.</b>	<b>5</b>	<b>11</b>			<b>54,0</b>
	<b>Усього за вибірковою частиною</b>	<b>4</b>	<b>13</b>			<b>60,0</b>
	<b>Загальна кількість</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>3</b>		<b>240,0</b>





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

29016, Хмельницький-16, вул. Інститутська, 11, тел. (0382) 72-80-76, факс (03822) 2-32-65

17.09.2014 № 50

На \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 СІДУН Лариси Юріївни «Розвиток полікультурної освіти у вищій школі  
 США» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за  
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертаційне дослідження Сідун Л.Ю. «Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США» є надзвичайно актуальним для вітчизняної освіти, яка вимагає нових підходів до забезпечення полікультурної освіти в Україні в сьгоднішніх складних суспільно-політичних умовах. Особливо це стосується поліетнічних регіонів, до яких належить Закарпатська область. Результати дослідження Л.Сідун, представлені в монографії «Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США», наукових статтях, методичних рекомендаціях, тезах конференцій, впроваджувалися в навчально-виховний процес Хмельницького національного університету, зокрема, кафедри практики іноземної мови та методики викладання, в Центрі порівняльної професійної педагогіки. Матеріали дисертаційного дослідження Сідун Л.Ю. використовувалися в процесі вивчення курсів і спецкурсів (Психологія і педагогіка вищої школи», «Методика навчання іноземної мови у вищій школі», «Порівняльна професійна педагогіка» та ін.), в підготовці студентами курсових і магістерських робіт, в проектах з порівняльної професійної педагогіки, позааудиторній професійно спрямованій роботі.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Сідун Л.Ю. сприяє вдосконаленню підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, формування у них готовності до роботи в полікультурному просторі.

Проректор з наукової роботи  
 Хмельницького національного університету



Параска Г.Б.

Завідувач кафедри практики іноземної мови  
 та методики викладання

Бідюк Н. М.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД  
 «УЖГОРОДСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»

Вул. Підгірна, 46, м. Ужгород, Закарпатська область, 88000  
 тел: (03122) 3-33-41, факс: (03122) 3-42-02  
 e-mail: official@uzhnu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02070832

13.05.19 р. № 1813/01-14 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження  
 СІДУН Лариси Юріївни

на тему : «Розвиток полікультурної освіти в сучасній вищій школі США»,  
 представлено на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за  
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, у навчально-виховний  
 процес Ужгородського національного університету

Дисертаційне дослідження Сідун Л.Ю. є надзвичайно актуальним для вітчизняної освіти, яка потребує нових підходів до забезпечення полікультурної освіти в Україні в сьогоденних складних суспільно-політичних умовах. Особливо це стосується поліетнічних регіонів, до яких належить і Закарпатська область. Саме тому результати дослідження Сідун Л.Ю., представлені в монографіях («Розвиток і становлення полікультурної освіти США»; «Історико-педагогічні аспекти розвитку вищої освіти в США»), методичних рекомендаціях, численних наукових статтях («Тенденції розвитку етнічних відносин у США»; «Моніторинг якості освіти в США як засіб підвищення її ефективності»; «Основні концепції полікультурної освіти в США»; в доповідях на міжнародних і всеукраїнських конференціях («Соціально-правовий захист національних меншин»(Київ, 2014), «Досвід залучення молоді до волонтерської діяльності в навчальних закладах США»(Ужгород, 2013) та ін.), впроваджені в навчально-виховний процес під час професійної підготовки майбутніх педагогів, психологів, соціальних працівників в Ужгородському національному університеті. Зокрема, вони використовуються в процесі вивчення різних курсів і спецкурсів («Історія педагогіки», «Загальна педагогіка», «Психологія і педагогіка вищої школи», «Соціальна робота за рубежом», «Соціологія освіти», «Етносоціологія», «Етнопсихологія», «Соціальна робота з різними категоріями населення» та ін.), підготовці студентами курсових і магістерських робіт, в позааудиторній професійно спрямованій роботі, а також під час проходження студентами різних видів практики в навчальних закладах, проведенні волонтерських акцій.

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Сідун Л.Ю. «Розвиток полікультурної освіти в сучасній вищій школі США» сприяє вдосконаленню підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, зокрема, формуванню у них етнічної толерантності, уміння ефективно працювати в поліетнічному просторі.

Ректор



*(Handwritten signature)*

проф. В.І.Смоланка.





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
**МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Ужгородська, 26, м.Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09  
 E-mail: [www.msu.edu.ua](http://www.msu.edu.ua), [info@msu.edu.ua](mailto:info@msu.edu.ua), код ЄДРПОУ 36246368

№ 2485  
 від «18» 09 2014 р.

**ДОВІДКА**

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Сідун Л.Ю.  
 «Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США», представленого  
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (спеціальність  
 13.00.04) – теорія і методика професійної освіти

Дослідження Сідун Л.Ю. сучасного розвитку полікультурної освіти у вищій школі США є актуальним для навчально-виховного процесу вищого навчального закладу з підготовки фахівців педагогічного спрямування, зокрема вчителів англійської мови, початкових класів, оскільки саме ці педагоги повинні формувати у дітей толерантність, культуру спілкування.

Результати дослідження Сідун Л.Ю., представлені в монографії, публікаціях у фахових журналах, методичних рекомендаціях, впроваджені в навчально-виховний процес гуманітарно-педагогічного факультету Мукачівського державного університету під час підготовки майбутніх учителів, психологів. Зокрема, вони використовувалися в процесі вивчення різних курсів і спецкурсів («Історія педагогіки», «Загальна педагогіка», «Психологія і педагогіка вищої школи», «Освіта англомовних країн», «Країнознавство», «Ділова іноземна мова», «Іноземна мова за професійним спрямуванням» та ін.)

Упровадження результатів дисертаційного дослідження Сідун Л.Ю. сприяло формуванню у студентів етнічної толерантності, вміння працювати в поліетнічному просторі. Результати дослідження мали позитивний вплив на формування загальної культури студентів, культури педагогічної праці і творчості, самовдосконалення особистості майбутніх фахівців.

Проректор з наукової роботи та розвитку  
 Мукачівського державного університету  
 кандидат філософських наук, доцент



*В.В.*  
 Гоблик В.В.