

УДК 130.2:378.4

**Людмила ГОРБУНОВА**



**ТРАНСКУЛЬТУРНА ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ  
В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

*Сучасний контекст глобалізації формує соціокультурні виклики для освітньої політики. Відбувається процес руйнації колишніх ієрархічних структур порядку в турбулентних потоках хаотичного сплетення і перемішування «плинних» цілісностей та становлення нових, мережових структур, що проростають подібно до ризому крізь бар'єри політичних, національних, культурних, етнічних та інших локальностей. Як навчитися жити в мультикультурному світі в умовах складних і суперечливих процесів інтеграції та інформаційної революції, яка примножує відмінності? Який концепт культури може бути підставою для трансформації освіти та гуманітарної політики в цілому? У статті розглядається динаміка осмислення стратегій культури в концептах інтеркультурності, мультикультурності і транскультурності. Робиться висновок про дескриптивну і нормативну релевантність концепту транскультурності для формування нової освітньої стратегії і практики. Показано, що глобалізація відбувається як процес, в якому суперечливо реалізуються тенденції універсальної стандартизації світу і створення культурного розмаїття. Обидві тенденції в конкуренції і взаємосплетенні створюють нові форми глобалізації культури, зокрема, у вигляді транскультурних мереж. В статті розкривається положення про те, що транскультурні освітні мережі формують значний потенціал соціальної творчості. Намагання української освіти бути не тільки сучасною, але й спрямованою у майбутнє, ставить її в ситуацію необхідності транскультурного перетворення відповідно до орієнтацій на цінності миру, соціальної справедливості і сталого розвитку.*

**Ключові слова:** транскультурність, мультикультурна освіта, транскультурна освіта, транскультурні освітні мережі, транскультурна ідентичність.

## Вступ

Сучасний етап розвитку людства визначається як ситуація культурного та цивілізаційного переходу, що характеризується «розрідженням твердих структур» [Bauman, 2000], турбулентними потоками сплетення і перемішування флюїдних цілісностей і продукуванням нових відмінностей. Відбувається процес формування «глобального суспільства» (Кастельс) з притаманним йому руйнуванням колишніх стійких ієрархічних структур і становленням нових транснаціональних мереж, що проростають подібно до ризоми крізь бар'єри політичних, національних, культурних, етнічних та інших локальностей. Сьогодні світ стає все більш транснаціональним і взаємопов'язаним. Глобальні мейнстріми, взаємодіючи з локальною специфікою, створюють складні мережі взаємозалежностей нової «глокальної» реальності [Robertson 1995; 2003].

Інформаційно-комунікаційна революція створює умови для повсюдного «перетину кордонів» — трансресії за бар'єри парадигм, раціональностей, соціокультурних і національних цілісностей; формується трансверсальне мислення, спрямоване на створення «мостів» і переходів між відмінностями, що з'єднує, але не редукує їх до загального [Горбунова, 2012; Gorbunova, 2013]. У цьому контексті актуалізується питання про створення такого світового освітнього простору, в якому найбільш ефективно могли б реалізовуватися інтереси окремої особистості, національні потреби країн, а також здійснюватися спільні пошуки транснаціонального вирішення проблем, що мають життєво важливе значення для людської цивілізації в цілому.

Традиційна освіта, що базується на застарілих уявленнях про національну культуру та самоідентифікацію особистості та спрямовується на відтворення усталених ціннісно-сміслових комплексів світовідношення, стає все більш відірваною від реального життя. Виникає потреба в альтернативній освітній стратегії, яка була б спрямована на перетворення її на засіб соціальних і особистісних трансформацій з метою побудови спільного справедливого і вільного світу глобального суспільства. Це створює потужний соціокультурний виклик, спонукає до пошуку шляхів взаєморозуміння на основі нового бачення культури. Як навчитися жити разом представникам різних культур в умовах зростаючої глобалізації та інтеграції? Як вибудовувати відносини в мультикультурному суспільстві в межах держави? Який концепт культури взяти за основу задля трансформації змісту і смислів освіти в транзитних суспільствах, до яких належить і Україна?

Спори, конфлікти, невміння чути Іншого — це вже відомий нам шлях, що веде до війни і самознищення нації. Почасти в основі цих конфліктів лежать хибні уявлення про культурні цінності і способи міжкультурної

взаємодії, і насамперед, нерелевантні в нових умовах культурні концепти, що виступають в якості активних ідеологічних чинників імперських, націоналістичних, ксенофобських та інших нетолерантних політик.

Слід підкреслити, що концепти культури є не тільки дескриптивними, але й оперативними концептами. Наше розуміння культури є активним чинником нашого культурного життя. Наприклад, якщо відповідно до есенціалістських, примордіалістських, етноцентристських уявлень, використовуючи всю суггестивну міць мас-медіа, переконувати людей, що культура має бути гомогенною, то люди, як адепти даної культури, прагнуть відповідати поставленому завданню, починають практикувати необхідні примуси і виключення. Однак якщо створити публічний простір діалогу, в процесі якого проблематизувати колишні «очевидності» і обговорювати благодотворні можливості включення в культуру чужорідних елементів, при цьому віддаючи належне транскультурним компонентам, то вони в процесі комунікації та діяльності будуть ставити перед собою саме це завдання. Згодом відповідні результати інтеграції будуть належати реальній структурі нашої культури. У цьому сенсі «реальність» культури у величезній мірі є наслідком наших концепцій культури.

Тому завжди потрібно пам'ятати про відповідальність, яку ми беремо на себе в процесі виховання і викладання, пропагуючи ті чи інші концепції. Ми повинні використовувати концепти, які є не тільки дескриптивно адекватними, а й нормативно прийнятними, і які прагматично формують бажані горизонти майбутнього. Спроби реінкарнувати наукове обґрунтування і пропаганду концептів культури та її відповідних форм, що вичерпали себе, сьогодні є безвідповідальними. Релевантність тих чи інших концептів культури в контексті глобалізації безпосередньо проявляється у світлі ефективності нашого досвіду інтеркультурної взаємодії, а їх обґрунтування є предметом наукового дискурсу, до якого належить також обговорення даних проблем на сторінках журналу «Філософія освіти»<sup>1</sup>.

### Концепт окремих культур

В даний час у сфері теоретичного осмислення культури для визначення мети і завдань освіти можна виокремити наступні концепти, які конкурують між собою: традиційний концепт окремих культур, концепти інтеркультурності і мультикультурності, а також концепт транскультурності. Останній, на наш погляд, є найбільш адекватним концептом сьогоденної культури як за дескриптивними, так і за нормативними підставами. У цьому ми поділяємо позицію Вольфганга Вельша і звер-

1 Див.: «Філософія освіти». — 2011. — № 1–2 (10). — С. 188–219; «Філософія освіти». — 2012. — № 1–2 (11). — С. 176–210; «Філософія освіти/Philosophy of Education». — 2013. — № 2 (13). — С. 166–220.

таємося до його аргументації, доповнюючи її думками інших авторів і власними інтерпретаціями [Welsch, 1999].

Як відомо, традиційний концепт окремих культур був найбільш переконливо розроблений наприкінці XVIII століття Йоганном Готтфрідом Гердером у роботі «Ідеї до філософії історії людства» [Гердер, 1977]. Багато хто й досі продовжує вважати цей концепт валідним. Він характеризується трьома елементами: соціальною гомогенізацією, етнічною консолідацією і міжкультурною делімітацією. По-перше, передбачається, що кожна культура повинна формувати все життя окремого народу та його представників, роблячи кожну дію і кожен об'єкт безперечним проявом саме цієї культури. Тому такий концепт є уніфікаторським. По-друге, культура завжди є «культурою якогось народу», являючи собою, за висловом Гердера, «цвіт» народної екзистенції [Гердер, 1977]. Такий концепт є пов'язаним з народом, відповідно до нього культура розуміється як етнічна культура. По-третє, стверджується рішуче відмежування від зовнішніх впливів: кожна культура, будучи культурою окремого народу, має бути виділена і залишатися відокремленою від культур інших народів. Тому такий концепт є розділовим.

Всі три елементи традиційного концепту культури сьогодні стали неадекватними. По-перше, сучасні суспільства є настільки диференційованими, що уніформізм більше не є конститутивним або досяжним для них, при тому, що є обґрунтовані сумніви щодо того, чи мав місце даний феномен в історії взагалі. Сучасні суспільства самі по собі є мультикультурними, охоплюючи безліч різних образів і стилів життя. У суспільстві має місце вертикальна диференціація (наприклад, культура робочих кварталів і культура забезпечених районів) і горизонтальний поділ (гендерні відмінності, відмінності між міською та сільською культурами, відмінності, обумовлені родом занять), які можуть створювати різні культурні моделі і форми життя. Таким чином, вже у зв'язку з цим першим пунктом, традиційний концепт культури виявляється фактично неадекватним: він не може впоратися з внутрішньою складністю сучасних культур.

По-друге, сумнівною є думка про етнічну консолідацію. Гердер прагнув розглядати культури як закриті сфери або автономні острови, які виникають, розвиваються і функціонують на певній території поширення мови того чи іншого народу. Культура відповідно до цього уявлення мов би існувала тільки в рамках самої себе і була закрыта для свого оточення. Але, як нам відомо, такі пов'язані з народом визначення є міфологізованими. Хоча деякими ідеологами і політиками вони як і раніше залучаються з метою подолати історично доведене змішання.

Опонуючи концепції «закритої сфери», Ю. Лотман пише: «Динаміка культури не може бути представлена ні як ізольований іманентний процес, ні в якості пасивної сфери зовнішніх впливів. Обидві ці тенденції реалі-

зуються у взаємній напрузі, від якої вони не можуть бути абстраговані без спотворення самої їхньої сутності» [Лотман, 1992: с. 205]. Далі, описуючи культурний процес як стохастичний і непередбачуваний, він підкреслює: «Традиційний підхід уявляє собі культуру як якийсь упорядкований простір. Реальна картина набагато складніша і безладна. Випадковості окремих історичних доль, переплетення історичних подій різних рівнів населяють світ культури непередбачуваними зіткненнями. Злагоджена картина, яка малюється досліднику окремого жанру чи окремої замкнутої історичної системи — ілюзія. Це теоретична модель, яка, якщо і реалізується, то тільки як середнє між різними нереалізаціями, а найчастіше не реалізується взагалі» [Лотман, 1992: с. 208].

Нарешті, традиційний концепт культури стверджує зовнішню делімітацію, роблячи акцент на виключенні «чужого». Він є концептом внутрішньої гомогенізації і зовнішнього відділення в один і той же час. Потенційно даний концепт, як наслідок самої концепції, містить тенденцію до свого роду культурного расизму. Передумова розглядати культуру як окрему сферу і заповідь чистоти не лише унеможливають взаємне розуміння між культурами, але й сама апеляція до такого роду культурної ідентичності в кінцевому рахунку є загрозою породження сепаратизму і прокладає шлях для політичних конфліктів і воєн. Таким чином, класична модель культури не тільки дескриптивно неадекватна, але також нормативно небезпечна і неприйнятна. Сучасність вимагає відійти від такого концепту і почати думати про культури за рамками протиставлення «свого» і «чужого» — «поза рамками як гетерогенності, так і окремішності», як зауважив Адорно в роботі «Негативна діалектика» [Адорно, 2003].

### Дискурс інтер- і мультикультурності

Наприкінці ХХ століття набули поширення поняття інтеркультурності і мультикультурності, особливо стосовно сфери освіти. Але чи можуть вони надати релевантний концепт сьогоднішніх культур? Вони явно намагаються подолати деякі недоліки традиційного концепту, виступаючи за взаєморозуміння різних культур. Проте, як стверджує Вельш, вони майже настільки ж недоречні, як і сам традиційний концепт, оскільки вони продовжують концептуально його припускати [Welsch, 1999]. Це можна простежити на прикладі дискусії, що розгорнулася в Європі та Америці в кінці ХХ — на початку ХХІ століття, як з приводу імміграційної політики, так і з приводу інтеграційних тенденцій в рамках ЄС.

Дебати щодо європейської культурної політики — або того, що воліють називати культурною політикою в мінливій Європі — гостро стояли на порядку денному в 1990-х роках в контексті помітного культурного повороту в дискурсах Європейського Союзу. Домінувала думка про те, що проект

європейської інтеграції повинен просуватися вперед тільки на основі нових уявлень про європейську культуру.

На основі аналізу, проведеного Ульріке Ханною Майнхоф та Ганною Тріандафілідду, результати якого викладені в книзі «Транскультурна Європа: культурна політика в мінливій Європі» [Meinhof, Triandafyllidou, 2008], можна виокремити два основних напрямки дискусії. Перший розгортався в перспективі побудови пан-європейського культурного простору і можливості створення спільної європейської культури та ідентичності. Цей інтеграціоністський порядок денний асоціювався з розширенням європейських культурних ринків і просторів на основі інтеркультурної взаємодії і конвергуючих процесів, наприклад, у медійній політиці «телебачення без кордонів». Іншим напрямком, за яким планувався рух, була нова регіоналістська політика зі слоганом «Європа регіонів», з підкресленням ідеї Європи як багатой культурної мозаїки та ідеї «єдності різноманіття» на основі моделі мультикультурності. У центрі дебатів, що розгорталися, постала проблема національних культур, яка, звичайно ж, була первинною системою відліку при розробці порядку денного сучасної Європи.

Головне питання дискусії, що лежить на поверхні і має безпосереднє практичне значення, можна сформулювати наступним чином: як можна переформатувати культурну політику в контексті того, що національні цілі більше не є самоочевидним «природним» пріоритетом. Пошук відповідей здійснювався як на рівні реактивних політичних рішень (які не завжди приводили до бажаних результатів), так і на рівні теоретичного осмислення існуючих суспільних реалій, артикульованих у формі концептуальних питань: яке розуміння культури є релевантним у контексті європейської інтеграції на тлі посилення міграційних процесів? Зокрема, якою має бути освітня політика по відношенню до мігрантів та міноритарних спільнот?

Так, у Німеччині термін «інтеркультурна освіта» прийшов на зміну так званій «педагогіці для іноземців», метою якої була асиміляція дітей емігрантів у німецьке суспільство і створення гомогенної культури. Згодом прийшло розуміння сегрегаційного характеру такої педагогіки. Було змінено зміст навчального процесу та визначено його спрямованість на інтеркультурне розуміння і взаємодію, відповідно змінився і сам термін. На відміну від педагогіки для іноземців, інтеркультурне виховання було зорієнтовано на збереження культурної ідентичності та створення моделі мультикультурного суспільства, спрямованого на взаєморозуміння і гармонізацію відносин. Всюди в країні за активної підтримки комун, об'єднань і приватного сектора розгорнулися практичні дії і дискусії щодо масштабів державного і господарського сприяння у сфері інтеркультурних відносин.

Проте інтеркультурна освіта і інтеркультурна політика залишалися пов'язаними з традиційним концептом окремих культур, бо поява самого

концепту інтеркультурності була реакцією на той факт, що концепція культури як замкнутої сфери з необхідністю веде до міжкультурних конфліктів. Культури, що є анклавом або островами, не можуть, відповідно до логіки цієї концепції, взаємодіяти інакше, окрім як ворогувати і «стикатися» (Гердер) одна з одною.

Концепція інтеркультурності шукає шляхи до того, щоб культури могли б ладити, розуміти і визнавати одна одну. Але недолік її полягає в тому, що вона тягне за собою незмінну передумову традиційної концепції культури. Вона як і раніше виходить з розуміння культур як окремих замкнутих сфер. Саме з цієї причини неможливо прийти до якого-небудь рішення, оскільки інтеркультурні проблеми виникають саме з такої причини. Класична концепція культури, стверджуючи сепаратистський характер культури, створює похідну проблему структурної нездатності до комунікації між культурами. З цієї причини дана проблема не може бути вирішена на основі самої такої концепції. Рекомендації інтеркультурності, незважаючи на добрі наміри, є безплідними. Концепція не досягає коренів проблеми. Як стверджує Вельш, вона залишається косметичною.

Відповідно в контексті освіти Європейського Союзу виникає питання, що робити зі звичним багажем застарілих національних поглядів? Проект пан-європейського культурного простору, представлений як спроба заново відкрити Європу, але вже з точки зору розширеної національної держави в поєднанні з традиційним розумінням культури, критики піддали осуду як супер-державу, як «Європейську фортецю». При цьому виявилось, що висунута інтеграціоністська ідея Європи та європейськості дуже проблематична, бо заснована на ідеї європейської ідентичності, яка походить з грецької, римської та християнської культур. Така концепція за своєю природою була «виключаючою» як щодо товариств Східних і Південних країн Європи, так і популяції мігрантів, які ставали все більш значним фактором внутрішньої демографічної ситуації в Європі. Те, що було висунуто, виявилось, по суті, пропозицією для створення унітарного, монокультурного і оборонного Європейського співтовариства.

В якості альтернативного напрямку можна розглядати політику мультикультуралізму і мультикультурної освіти, які ґрунтуються на концепті мультикультурності, дивно схожому на концепт інтеркультурності. Мультикультуралізм охоплює проблеми, властиві різним культурам, співіснуючим в рамках одного суспільства. Але разом з тим цей концепт в основному, як і раніше, залишається в межах традиційного розуміння культури: він виходить з необхідності чіткого розрізнення і розмежування між самими по собі гомогенними культурами, але тепер лише з тією різницею, що відмінності між ними існують в одному і тому ж державному співтоваристві.

В освітньому контексті мультикультуралізм, як стверджують його американські засновники та їх послідовники Дж. Бенкс, К. Грант, С. Ньето, К. Слітер, Д. Бернал, С. Мей, П. Макларен, П. Боде, Г. Гей та ін., спрямований на всебічне реформування освітньої системи, орієнтованої на забезпечення соціальної справедливості для всіх верств суспільства, включаючи маргінальні групи; здійснення критичного аналізу систем влади і привілеїв; усунення освітньої нерівності та підвищення якості освіти для всіх учнів незалежно від їх раси, етнічної приналежності, статі, класу, сексуальної орієнтації, релігії, мови, віку або фізичних можливостей [Див.: Banks, 2004; Banks, 2006; Grant, Elsbree, & Fondrie, 2004; Nieto & Bode, 2011; Sleeter & Bernal, 2004; Sleeter & Grant, 2006; May, 1999; McLaren & Torres, 1999; Gay, 2003; Bode, 2005].

Серед засадничих принципів мультикультуралізму в освіті, політиці і суспільстві в цілому можна виокремити, по-перше, подолання відносин домінування і підкорення, тобто будь-яких соціальних ієрархічних систем, побудованих на основі кольору шкіри, статі, приналежності до соціального класу, релігії, віку, фізичних можливостей, мови чи інших соціальних ідентифікаторів. По-друге, на теоретико-ідеологічному рівні — це деконструкція соціальних гранднративів і есенціалістської категоризації, що долає андро-, гетеро-, антропо- і етноцентризм наукових концептів та створює нову наукову теорію і практику. По-третє, це усвідомлення політичного характеру освіти, позаяк освіта має бути активною ареною культурної політики і практикою свободи, а не місцем простої репродукції культурного домінування і гегемонії [Горбунова Л., Гриценко Т., Гомілко О. та ін., 2013: 173].

Дотримання цієї точки зору передбачає визнання за іншими культурами, іншими формами життя їх права на рівноцінне існування поряд зі своєю культурою, а також здатність налагоджувати з Іншим і іншими культурними світами продуктивну інтеркультурну комунікацію як необхідну передумову для взаємозбагачення культур, гармонізації відносин між ними.

Як соціально-політичний ідеал мультикультуралізм означає «рівні можливості, що супроводжуються культурним розмаїттям в атмосфері взаємної толерантності» [European Commission, 2003]. На рівні практичної політики він визначається з точки зору прийнятності мігрантів та меншитарних груп в якості окремих груп чи спільнот, які відрізняються від більшості щодо мови, культури та соціальної поведінки, і які мають свої власні об'єднання і соціальну інфраструктуру. Мультикультуралізм передбачає, що членам таких груп мають бути гарантовані рівні права у всіх сферах суспільства на основі прийняття ними ключових цінностей демократії. Таке поєднання визнання культурного розмаїття і засобів забезпечення соціальної рівності є суттєвою рисою мультикультуралізму. Важливо те,



що в рамках такої політики іммігранти сприймаються як активні учасники консолідованого мультикультурного процесу.

Дискусії про мультикультуралізм та його масштаби розгорталися в деяких європейських країнах, таких як Швеція, Голландія і Великобританія, вже починаючи з 1970-х років. Протягом 1990-х років теоретичні дискусії з мультикультурного громадянства і розробки мультикультурної політики стали помітними в більшості європейських країн, а також у США, Канаді та Австралії.

Однак, на порозі двадцять першого століття мультикультурні підходи до громадянства пережили спад. Термінологія дебатів часто була спірною і суперечливою, в деяких контекстах терміни мультикультуралізм та культурне розмаїття в одних випадках використовувалися як синоніми, а в інших як різні моделі. В цілому в Європі все ж таки було сформовано загальне розуміння мультикультурної політики (насамперед, на основі британської моделі). Незважаючи на це, потреба у перегляді та оцінці політики, пов'язаної насамперед з іммігрантами, стала очевидною вже в кінці 1990-х років. Так, Runnymede Trust підготував декілька доповідей з попередженням про поширення ісламофобії, яка підриває майбутнє мультиетнічної Британії [Richardson, 2004].

Мультикультурна ідея про те, що Британія є «спільнотою спільнот» з фіксованими межами між ними, була переглянута в пошуках шляхів утвердження не тільки індивідуальних прав і свобод, але також визнання колективних прав та мобільності культурних спільнот. Дебати розгорталися з конкретних питань спільного життя різних культурних та етнічних груп: про роль політики держави щодо примусових шлюбів в середовищі меншин, щодо заснування релігійних шкіл, з проблеми мінімальної культурної інтеграції іммігрантів, наприклад, з питання про вільне володіння мовою та ін.

У цей же період подібні дискусії щодо основ інтеграції іммігрантів мали місце у Франції. Такі обговорення проходили протягом більше десятиліття, будучи запущеними відомою «справою про чадру» в 1989 році і продовженими щодо питань використання релігійних символів у публічній сфері та надання інституційної легітимізації французьким мусульманам [Kastoryano, 2005].

У Німеччині, як уже було сказано вище, мультикультуралізм хоча і залишається дискусійною можливістю для інтеграції іммігрантів, починаючи з 2000 були зроблені певні кроки в напрямку визнання того, що Німеччина дійсно є країною імміграції і, таким чином, формує і несе відповідальність за культурну політику в цьому напрямку.

Більш похмурим є культурно-політичний ландшафт в Австрії, де поява Партії Свободи Австрії та її домінування в деяких районах викликали

численні прояви ксенофобії та расизму. Це призвело до звуження простору дискурсу мультикультурності, якщо не зробило його зовсім неможливим. В результаті інтеграційна політика щодо іммігрантів, незважаючи на мультикультурне оточення Відня, стала занадто ускладненою і суперечливою [Jandl and Kraler, 2003].

Треба віддати належне руху мультикультуралізму. Концепт, виходячи з необхідності акцентуації і збереження відмінностей між культурами, шукає можливості для толерантності і розуміння, а також для усунення нерівності та залагодження конфліктів. Це настільки ж похвально, як і починання інтеркультурності, але в рівній мірі настільки ж неефективно, оскільки на основі традиційного розуміння культур не може бути досягнуто взаєморозуміння, не може бути здійснена трансгресія за рамки розділових бар'єрів. Як показав досвід європейських країн, концепт мультикультурності за умов непослідовної, не обопільної політики відносин між культурними спільнотами приймає і навіть зміцнює такі бар'єри. У порівнянні з традиційними закликами до культурної гомогенності цей концепт є прогресивним, але його занадто традиційне розуміння культури загрожує породити регресивні тенденції, які, апелюючи до партикуляристської культурної ідентичності, ведуть до геттоїзації або культурного фундаменталізму.

Справедливість вимагає провести розмежування між американським (США, Канада) і європейським розумінням мультикультуралізму, віддаючи належне успіхам першого, насамперед, у сфері освітньої політики. Проте основним моментом в кожному випадку є те, що цей концепт передбачає і стверджує традиційну концепцію культур як автономних сфер, а це саме те, з чого виникає в наші дні феномен виключення і гетоїзації. Це проявляється як фатальний результат використання ресурсів старого концепту, що визначає те, якою має бути культура.

На наш погляд, саме тягар традиційного уявлення про належне культури поділив європейську спільноту в питанні про майбутнє ЄС. Одні, переважно консерватори, заявляють, що подальша політична інтеграція означає втрату контролю над національними справами, веде до занадто великої різноманітності та відкритості до міграції, в результаті чого втрачається ідентичність і власні культурні традиції. Ліві стверджують, що ЄС прийняв занадто неоліберальний напрямок. Згідно з цим поглядом, дискурси і політика ЄС приділяють занадто багато уваги вільній конкуренції, ринкам, що саморегулюються, потребам в гнучкій робочій силі і бажанням обмежити і раціоналізувати соціальні послуги. Деякі з них закликають до більшої політичної і культурної інтеграції, більшої згуртованості в рамках ЄС, до більш ефективних інституційних механізмів для спільного європейського управління. Вони наполягають на перспективах, заснованих на визнанні прав людини та комплексу соціальних і політичних цінностей,

що визначають ЄС як полюс соціальної справедливості, безпеки і свободи в якості альтернативи моделі надмірного індивідуалізму та вільної ринкової конкуренції США.

«Зелені» і ліберальні інтелектуали виступають як поборники мультикультурного різноманіття. Їхні політичні противники з табору консерваторів говорять про мультикультуру як занадто наївну, а тому про таку «мульти-культо-мрію», що лопнула. Більше того, провідні європейські політики заявили про «крах» політики мультикультуралізму. Стало очевидним, що після жвавих теоретичних дебатів і розвитку середовища мультикультурного громадянства в 1990-ті роки вже на початку нинішнього століття відбулися помітні зміни в політиці. Уряди деяких «старих» міграційних центрів, таких як Голландія, Британія чи Франція, спробували застосувати асиміляційні підходи в якості кращого способу інтеграції для протидії тому, що вони вважали відносним провалом своєї колишньої мультикультурної політики. Новим центрам, таким як Італія, і «більш старим» центрам, таким як Німеччина чи Австрія, які не розглядалися як міграційні країни, було ще важче застосувати мультикультурний підхід навіть у тому випадку, коли еліти визнавали необхідність інтеграції мігрантів у якості громадян.

Стало помітно, що з початку століття градус дебатів щодо мультикультурного громадянства починає спадати, або, щонайменше, вони переживають реорганізацію, внаслідок того, що, з одного боку, недоліки і слабкість існуючих моделей (таких як французька чи британська) стали очевидними, а з іншого боку, «нові центри» не виявляють політичної волі до оволодіння політикою мультикультуралізму. Такий поворот від мультикультуралізму в напрямку моделей громадянської та культурної асиміляції був запущений не тільки національними факторами (зростанням міграції та потоків біженців, супроводжуваним моральною панікою в ЗМІ, неефективною політикою імміграції, відчуженням іммігрантських популяцій, появою правоекстремістських партій), але також міжнародними чинниками, особливо в зв'язку із загальною стурбованістю країн Заходу *проблемою безпеки*.

Не важко помітити, що описана вище криза мультикультуралізму настала під час гострого усвідомлення проблеми безпеки як результату події 11 вересня 2001 року в Нью-Йорку і її наслідків. Саме сплеск міжнародного тероризму привів до зростання проблеми безпеки в мультикультурному порядку денному.

Як відомо, безпека набуває сенсу, коли їй хтось протистоїть або загрожує. Це передбачає визнання загрози і загрозливого «Іншого». У контексті часу, що настав після холодної війни, коли головна загроза з боку Іншого, «Східного блоку», була демонтована, на зміну гонці озброєнь прийшла економічна і політична кооперація. «Захід», і зокрема Європа, опинився

у стані певного спокою без значної загрози з боку інших, проти кого можна було б налаштовувати своє почуття ідентичності та безпеки. Події 9/11 запропонували зручне і переконливе рішення з приводу відсутності значимих Інших. Іммігранти, і зокрема мусульманські іммігранти, стали основними підозрюваними в міжнародній та зовнішній загрозі. Дебати про безпеку чітко ідентифікували ворога, який загрожує європейській і американській безпеці, а саме «міжнародна терористична діяльність» «мусульманських фундаменталістів».

Треба сказати, що і до цього в країнах імміграції мігранти розглядалися як загроза для («наших») робочих місць, доходів, культури, громадського порядку та життєвого стилю. У дискусіях про міграцію остання часто поставала як проблема для системи соціальної допомоги держави приймаючого суспільства і як загроза для національної культури та громадського порядку. Тому сплеск міжнародного тероризму і пов'язана з ним дискусія щодо безпеки були вдало вбудовані в колишній дискурс про «загрозу» з боку міграції, в результаті встановлювався зв'язок між міграцією, міжнародним тероризмом і відчуттям небезпеки.

Міжнародна безпека і її головний ворог, міжнародний тероризм, є складними проблемами, які вимагають глибокого знання глобальної та регіональної політики, конкретних суб-культур, що характеризують терористичні рухи, і розуміння умов, які можуть стати каталізаторами для перетворення потенційних терористів в дійсних винуватців терористичних актів. І оскільки міжнародний тероризм, також як і міграція, передбачає перетин державних кордонів і виникнення суперечностей між тим, що є «нашим», добре відомим, знайомим, і тим, що є «чужим», незнайомим і часто протилежним «нашому» способу життя, то зв'язок між ними виникає майже автоматично. Тому міжнародна міграція, врешті-решт, перетворилася на проблему безпеки, заручниками якої стали проблеми мультикультурної політики.

На жаль, в цьому контексті безпеки часто піддається забуттю той факт, що міграція і транснаціональні зв'язки з спільнотами діаспори мають не тільки важливий позитивний соціально-політичний і економічний ефект, але й ефект безпеки в тривалій перспективі. В цілому, як показала практика, ні мультикультурна, ні асиміляційно-інтеграціоністська спроби заново переосмислити і побудувати Європу виявилися непридатними. Те, що пропонувалося, було неадекватно тій складності, на яку перетворилася Європа. Після багаторічного дискурсу в рамках Європейського Союзу багато чого змінилося, і перш за все, з'явилися нові умови для переосмислення і перейменування «європейської культурної політики» в «культурну політику в Європі». На початку XXI століття культурне розмаїття на континенті стало ще очевиднішим. Центральними для сучасних дебатів є проблеми

як регулярних, так і нерегулярних транснаціональних і транскультурних потоків, у тому числі пов'язаних з міграцією в просторі Європи. Проблема розширення ускладнює старі припущення не тільки про потенційні відмінності між Західною, Центральною та Східною Європою, але також про місце і кордони самої Європи.

У будь-якому разі зрозуміло одне, що Європа виглядає більш складним місцем, ніж про це думали її еліти всього кілька років тому. Тепер їм необхідно виробити нове уявлення про культуру, адекватне цій складності і новим викликам майбутнього. В рамках даних імперативів здійснюється критичний перегляд напрямку, відповідно до якого донедавна розгорталася культурна політика, а також розробка нових концептуальних і теоретичних перспектив для роздумів про культурні зміни та складності. Поступово дискусії з приводу кризи мультикультуралізму, який, на наш погляд, продовжує бути домінуючим громадським і політичним дискурсом в європейських країнах, прояснюють деякі суттєві аспекти в трансформації уявлень про культуру та культурну політику в транскультурній Європі. Формується ставлення до культури не як до чогось статичного і прив'язаного до конкретного місця, а як до мобільного та динамічного феномену.

Змінюється оптика розгляду культурних проблем. На досить бляклому тлі мультикультурної політики, що перебуває в глибокій кризі, і акцентуваної проблеми безпеки, більш пильний погляд на великі європейські міста виявляє іншу ситуацію. В їх межах розвиваються і навіть процвітають транснаціональні і транскультурні мережі, які кидають виклик і руйнують національні дискурси культурної гомогенності, що як і раніше наполягають на тому, щоб численні групи «аутсайдерів» були асимільовані домінуючою «інсайдерською» культурою. Як стверджують Майнхоф і Тріандафілідду [Meinhof, Triandafyllidou, 2008], в центрі транснаціональних і транскультурних потоків знаходяться великі мегаполіси, які надають кращі когнітивні можливості та інструменти, ніж нації, для осмислення нових взаємозалежностей і потоків сучасних суспільств. Вони також надають можливості для емпіричного обґрунтування шляхів побудови «життя з іншими» як місця «для зустрічей», а не тільки як загрози для безпеки і домінуючого порядку.

Для розуміння складної природи культуротворчості в транснаціональних мережах автори «Транскультурної Європи» вводять концепт «транскультурного капіталу», який визначається ними через конкретну суміш соціального і культурного капіталу іммігрантів як суб'єктів культуротворчості, що має позитивні економічні наслідки.

На відміну від викривляючої оптики «націй», більш пильний погляд на культурні реалії через оптику космополітичних мегаполісів (Парижа, Лондона) допомагає побачити їх як процвітаючу арену світових культурних

подій, транснаціональних ЗМІ і важливих культурних потоків, що пов'язують діаспору країн Магрибу та Африки, і утворюють з іншими європейськими містами, такими як Берлін, Відень чи Рим, транскультурні мережі зв'язків. У цих процесах взаємовпливів розвиваються нові форми культурного виявлення, що виходять за національні чи етнічні кордони. Зокрема, створюється новий тип художнього прояву, нові культурні та комерційні мережі для художнього виробництва і, в кінцевому рахунку, нові реалії культурного розмаїття та космополітизму. Вони динамічно розвиваються і, незважаючи на відчутну кризу мультикультуралізму і акцентувану політику безпеки, все більшою і більшою мірою здійснюють свій вплив на культуру і розуміння європейцями її космополітичних перспектив.

Критичний аналіз традиційної концепції окремих культур, що до недавня латентно домінувала в культурній політиці європейських країн, так само як і популярних сьогодні концептів інтеркультурності і мультикультурності, міститься у виступах учасників методологічного семінару в Інституті вищої освіти НАПН України «Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретації в українському контексті», які опубліковані в журналі «Філософія освіти/Philosophy of Education» в 2013 р. [Горбунова Л., Гриценко Т., Гомілко О. та ін., 2013]. На підставі аналізу, проведеного його учасниками, було зроблено висновок, що націоналістичний концепт культури є, по-перше, дескриптивно помилковим і вже належить минулому. По-друге, цей концепт також довів свою нормативну сумнівність і політичну небезпечність, а в деяких випадках навіть катастрофічність. У відповідності зі своєю внутрішньою логікою, він сприяв зростанню ворожості і створив ідеологічну основу для багатьох націоналістичних воєн. По-третє, очевидно, що стара концепція культури сьогодні є повністю неспроможною: вона не дозволяє як зрозуміти існуючий устрій культури, так і розробити життєздатну перспективу на майбутнє.

Однак деякі думають, що її можна, щонайменше, використовувати для створення критичної позиції, тобто позиції супротиву поточним процесам глобалізації і характерним для неї проявів уніфірмації. Але навіть і ця надія є марною. Для націоналістичної концепції культури характерна недооцінка, а фактично придушення реального різноманіття в рамках нібито єдиних традицій. Завжди в кожній традиції існували дивергентні варіанти; вони створювали постійний потенціал, до якого, рано чи пізно, в тому чи іншому випадку, деякі люди знову зверталися, заново створюючи нові варіанти або знову висуваючи на передній план крос-культурний характер так званої «національної культури».

Як зазначає Герхард Штайнгресс [Steingress, 2010], сучасна культурна динаміка більше не демонструє соціальне і національне відділення; швидше вона вказує на необхідність перебудови нашої соціальної систе-

ми відповідно до глобального впливу культури як визначального чинника людської еволюції. Тобто опис сьгоднішніх культур як замкнутих сфер є фактично некоректним і нормативно помилковим. Культури фактично більше не мають передбачуваної форми гомогенності і сепаратності. Замість цього вони набули нової транскультурної форми, що долає кордони традиційної, або класичної культури.

### Транскультуралізм

Щоб вийти на новий рівень осмислення інтеркультурних відносин, необхідно прояснити базове поняття «культура», релевантне в сучасному контексті швидкісної культурної динаміки та глобалізаційних переплетень і змішувань. На наш погляд, перспективним з точки зору імплікацій в освітній теорії і практиці є поняття культури, що розроблялося в рамках «культурних досліджень» («Cultural Studies») Бірмінгемського Центру досліджень сучасної культури (The Centre for Contemporary Cultural Studies) Р. Джонсоном, Р. Хоггартом, Е. Томпсоном, К. Вільямсом, С. Холлом, Т. Беннетом та ін. «Культурні дослідження» ґрунтуються на уявленні про те, що сучасний світ — це тотальна множинність — класова, расова, етнічна, культурна. Уявлення про культуру як єдину цілісну і гомогенну змінилося її розумінням як сукупності множинних, приватних, історично і соціально обумовлених культур. Ці культури інтерпретуються в рамках Cultural Studies вже не як спосіб життя взагалі, але як різноманітні способи життя (або проживання) («the way of life»). У такому розумінні культура — це, насамперед, сконструйований соціальний феномен, а не «сума естетичних ідеалів краси» і не «голос розуму», який проникає через кордони часу і нації і говорить від імені гіпотетичної універсальної людини. Це різноманітність способів життя, процеси створення цінностей, сукупності практик, що формують ідентичність суб'єкта, класу, раси і гендеру.

Культура визначається як діяльність («agency») звичайних людей зі сприйняття і виробництва культурних смислів, які є соціальними конструктами і носять історично мінливий, плинний характер. Культура за визначенням комунікативна — це модус її існування, що передбачає різні форми символічного обміну — від шлюбних союзів до феномена масової комунікації. Особливо акцентується ідея про її становлення, історичність, контекстуальність, взаємозалежність і взаємозумовленість всіх інститутів і процесів. Тобто культура в парадигмі Cultural Studies тотальна, вона переплітається з усіма соціальними практиками та видами діяльності. Це місце прояву соціальних відмінностей і боротьби за ідеологічні пріоритети. Вона мислиться як процес, як «праксис», як щось рухливе, що швидко трансформується, де має місце множинність детермінацій, серед яких важко відокремити ситуативні, одномоментні фактори впливу («fresh

determinations») від проявів довготривалих відносин і цінностей. Таким чином, культура — не єдина і гомогенна, а диференційована, заснована на принципі відмінності. Якщо це і єдність, то складна «єдність-у-відмінностях», «артикульована цілісність».

Концепт «транскультуралізма» пропонується послідовниками бірмінгемської школи як подальший розвиток первісного поняття Джонсона «культуралізм». Джефф Л'юїс у своїй статті «Від культуралізма до транскультуралізма» [Lewis, 2002] акцентує на тому, що культура в основному формується через способи смислотворення. Вона є «зібранням» уявлень і смислів, яке може бути узгодженим, диз'юнктивним, перехресним, спірним, континуальним або дискретним.

Іншими словами, культура завжди є перехідною, такою, що весь час трансформується, відкритою і нестабільною. Культура будується людьми для того, щоб спілкуватися і створювати спільноти. Окремий індивід може одночасно бути суб'єктом в різних культурах. Кожна з таких культур може мати свої власні системи смислів, які виражаються через норми і цінності, переконання, політичні ідеали, ритуали, стиль одягу, лексику, статусні позиції і так далі. Сміслові системи, таким чином, мають безліч різних вимірів, які формуються через різноманітні рівні домінуючих цінностей. Смісли є фундаментально плинними, і їх абсолютно неможливо контролювати. Люди створюють смисли за допомогою своїх соціальних об'єднань і повсякденного досвіду. Нові культури і нові смисли прориваються крізь тріщини і відлуння старих структур, які намагаються утримувати їх [Lewis, 2002].

Таким чином, транскультуралізм мобілізує і експлікує висунуті культуралізмом визначення культури, зокрема, через виявлення и розгортання нових форм культурної політики. Він відрізняється своїм акцентом на проблематиці сучасної культури з точки зору відносин, осмислення і формування влади. Однак транскультуралізм одночасно цікавиться як дисонансом, напругою і нестабільністю, так і стабілізуючим впливом на соціальні зв'язки, комунітаризм та організацію. Він прагне висвітлити різні градієнти культури і ті способи, за допомогою яких соціальні групи «створюють» і «поширюють» свої смисли, як вони взаємодіють і відчують напругу. Інакше кажучи, транскультуралізм робить акцент на перехідному характері культури, оскільки це відкриває можливість для трансформації [Lewis, 2002].

На додаток, транскультуралізм як концепція і рух визнає неправомірність завершеного твердого знання і можливість існування будь-якої істини, за винятком тимчасової. Таким чином, він має справу з можливостями, точками зору і стратегіями. Культурні моделі, з якими він стикається і які висвітлює, є проявом переходу, тобто вони мають сенс тільки в обмеженому і плинному нинішньому, що минає. Власне транскультуралізм і є кон-



цептом культури переходу, для якої характерні контамінація, гібридизація і переплетення. Саме такими і є культурні контексти, в яких ми себе виявляємо. Як стверджує Слімбах, «ми вже живемо в «транскультурну еру» [Slimbach, 2005].

В рамках такого розуміння культури концепт транскультурності, запропонований Вельшем [Welsch, 1999], прагне артикулювати цей змінений стан культури як її сукупну атрибутивність, яка розкривається через окремі прояви транскультурних процесів на різних рівнях соціальності.

Так, Ламберто Тассінарі, директор «Vice Versa», транскультурного щоквартального журналу в Монреалі (Канада), вважає, що транскультуралізм є новою формою гуманізму, заснованою на ідеї відмови від суворой національної ідентичності та культури, які були продуктом імперіалізму, змішаного з догматичними релігійними цінностями. Він стверджує, що транскультурність протистоїть традиційній монокультурі, яка розвинулася на основі держави-нації. З іншого боку, він вважає також, що транскультуралізм заснований на руйнуванні кордонів і тому суперечить мультикультуралізму, оскільки останній стверджується якраз у тому, що демонструє зміцнення кордонів на основі минулої культурної спадщини. Але саме в рамках концепції транскультурності, що фіксує розмивання культурних меж, концепт культури отримує нарешті можливість власного розвитку, звільняючись від залишків національно-державних ідентичностей [Cassia, Ramirez, Tassinari, 2010].

Цю позицію поділяє і Річард Слімбах, автор «Транскультурної подорожі», стверджуючи, що транскультуралізм міститься у всяких прагненнях і спробах визначити спільні інтереси та спільні цінності за рамками етно-культурних і національних кордонів. Даний концепт повинен стати предметом дискурсу і таким чином має бути випробуваний засобами мислення «поза ящиком чиеїсь батьківщини» на основі «бачення багатосторонності кожного питання» [Slimbach, 2005].

З прагматичної точки зору транскультуралізм є мобілізацією і випробуванням визначень культури через прояв і розгортання нових форм культурної політики. Він розкриває свою ефективність, роблячи акцент на проблематиці сучасної культури з погляду вибудовування відносин та осмислення нових можливостей. Така перспектива відкривається з позицій визнання плинного характеру культури та її здатності до трансформації. Але головне, що підтверджує його дієвість — це застосовність в умовах дисонансу, напруги та нестабільності, що часто приводять до втрати сенсу. В умовах дезінтеграції груп, культур і влади цей концепт має не тільки потенціал стабілізуючого впливу на соціальну обстановку і організацію суспільного життя, а й креативно-конструктивного вирішення виникаючих проблем у відносинах на основі власної, іманентно властивої йому

(концепту) моделі їх констеляції. Зокрема, концепт транскультуралізму передбачає позицію, вільну від безумовного віддання переваги будь-якій одній моральній точці зору по відношенню до іншої, але передбачає зусилля для їх вивчення без того, щоб вдаватися до морального релятивізму або мета-етичного змішування.

У процесі розгортання дискурсу «культурності» можна спостерігати поступове просування від «мульти» через «інтер» до «транс», що свідчить про зростання ступеня свідомого поведження з нюансами, що містяться в цих поняттях. Термін «мультикультурність» (як правило, в європейському розумінні) відповідає пасивній толерантності, яка, зрештою, може призвести до виникнення паралельних суспільств. «Інтеркультурність» може означати вельми конструктивний діалог між культурами. І, нарешті, «транскультурність», яка ґрунтується на новому розумінні культури — це те, що може привести до реального культурного взаємообміну та перспективам культури глобального суспільства. У такому розумінні концепт транскультурності, описуючи реальні тенденції в розвитку культур і конструюючи сценарій ціннісно прийнятного майбутнього, формує нові горизонти значень для понять мульти- і інтеркультурності, відкриваючи для них багаті конотативні перспективи в контексті становлення глобального суспільства і формування нової, космополітичної універсальності культури.

### **Транскультурність на макро-рівні**

Навіть недосвідчений (але не упереджений!) погляд в історію дає нам уявлення про те, що транскультурність жодним чином історично не є чимось абсолютно новим. Процеси взаємопроникнення та змішування культур поширювалися протягом тривалих періодів у розвитку різних суспільств. Епохи великих завоювань, створення імперій, політики колонізацій, торгівлі, міграцій та діаспори — приклади часів, коли мало місце перемішування народів. Як пише Вельш [Welsch, 1999], народи були перемішані подібно воді з джерел і річок так, що злилися разом у великий живий потік. Це метафора, за допомогою якої можна цілком реалістично описати історичне зародження і становлення «народів». Вона руйнує фікцію гомогенності і сепаратистську ідею культури, яка декретована традиційним концептом. Для тих, хто знає європейську історію, і зокрема історію мистецтва та літератури, така історична транскультурність є очевидною.

Як відомо, художні рухи в європейській історії були за своєю формою не національними, а європейськими. Готичний стиль, наприклад, народився в Іль-де-Франс, але незабаром поширився по всій Європі і таким чином зазнав значних змін, наприклад, при створенні церковних холів. Або барочний живопис був розроблений майже в один і той же час в Італії, Іспанії та Бельгії і привів до взаємних обмінів і модифікацій. Все у всьому,

культура була крос-культурною; це був не національний, а європейський дизайн [Welsch, 2002].

Тому коли сьогодні, в епоху глобалізації, ми спостерігаємо взаємопроникнення культур, то ми маємо розуміти, що це зовсім не нове явище. Воно було типовим для минулого, але тільки в меншій мірі. І не тільки для Європи. Наприклад, феномен японської культури не може розглядатися без урахування впливу китайської, корейської, індійської та сучасної європейської культури [Welsch, 2002]. Стили, жанри, культурні тренди, розроблені в різних країнах (деякими авторами далеко від своєї батьківщини), зрештою сформували мережу, що зв'язує держави.

В той же час, кажучи про «злиття» різних культур в єдиний «живий потік», не варто спрощувати ситуацію. За цими красивими метафорами слід бачити складний і суперечливий процес культурних інвазій, інклюзій, колізій і відторгнень. Про динаміку і різні форми взаємодії культур, про перетворення «чужого» в «своє» і вибухоподібний характер зіткнень писав Ю. Лотман. У роботі «Культура і вибух» він зазначає: «Перетин з іншими культурними структурами може здійснюватися через різні форми. Так, зовнішня культура для того, щоб вторгнутися в наш світ, повинна перестати бути для нього «зовнішньою». Вона повинна знайти собі ім'я і місце в мові тієї культури, в яку вривається ззовні. Але для того, щоб перетворитися з «чужої» на «свою», ця зовнішня культура повинна, як ми бачимо, піддатися перейменуванню на мові внутрішньої культури» [Лотман, 1992: с. 206].

Часто таке «перейменування» не проходить безслідно для того зовнішнього змісту, який перетворюється на «свій». Бувають випадки, коли окремі сторонні елементи виступають просто в якості каталізаторів, що запускають внутрішній трансформаційний процес розвитку тієї чи іншої культури, і згодом зникають. Часто широкий культурний контекст абсорбує сторонні елементи, що вторгаються в нього, піддає їх асиміляції і залишає лише в якості окремих «вкраплень» у тілі культури. Іноді ми можемо спостерігати повільні еволюційні процеси культурної конвергенції з утворенням нової синтетичної цілісності. Але може відбуватися і протилежне: вторгнення може бути настільки енергійним, що привноситься не окремий елемент, а цілісна структура, яка може або повністю витіснити вже сформовані структури культурних особливостей, в які вторгається, або утворити з ними складну ієрархію. Сучасні культури в результаті описаних процесів створюють складні транскультурні комплекси, що розвиваються у взаємопереплетеннях інтегрованого загального, особливого, специфічного і унікального на макро- і мікро- рівнях соціальності.

Транскультурність, що характеризує змінений зріз сьогоднішніх культур на макро-рівні, зрештою виступає як наслідок внутрішньої диференціації й ускладнення. Як було сказано, ці процеси охоплюють окремі образи

життя і цілі культури, які взаємно проникають один в одного, породжуючи нові культурні утворення. Стара ідея гомогенізованих і сепаратистських культур долається за допомогою виявлення зовнішніх мереж культур, які надзвичайно взаємопов'язані і переплутані одна з одною. Стили життя більше не замикаються в межах національних культур, а, виходячи за їх межі, стають глобальними. Нові форми заплутаності є наслідком як міграційних процесів, так і всесвітніх систем матеріальних і нематеріальних комунікацій та економічної взаємозалежності. Відповідно, одні й ті ж проблеми і стани свідомості сьогодні проявляються в культурах, які розглядалися раніше як фундаментально різні. Про це свідчать дебати з прав людини, феміністські рухи або прояви екологічної свідомості, які є потужними активними факторами в рамках всіх культур.

Особливо слід виділити той факт, що сьогодні культури в цілому характеризуються *гібридизацією*. Для кожної культури всі інші взаємодіючі з нею культури виступають як потенційні частини внутрішнього змісту. Як пише Лотман, «у певному сенсі можна собі уявити культуру як структуру, яка занурена в зовнішній для неї світ, втягує цей світ у себе і викидає його переробленим (організованим) за структурою своєї мови. Однак цей зовнішній світ, на який культура дивиться як на хаос, насправді теж організований. Організація його здійснюється відповідно правилам якоїсь невідомої для даної культури мови. У той момент, коли тексти цієї зовнішньої мови виявляються втягнутими в простір культури, відбувається вибух. З цієї точки зору вибух можна витлумачити як момент зіткнення далеких одна одній мов: тієї, що засвоює, та тієї, що засвоюється. Виникає вибуховий простір — пучок непередбачуваностей. Частки, що ним викидаються, спочатку рухаються за настільки близькими траєкторіями, що їх можна описувати як синонімічні шляхи одного і того ж. ... Але надалі рух за різноманітними радіусами розносить їх все далі одну від одної, варіанти одного перетворюються на набори різного» [Лотман, 1992: с.209]. В результаті виникають гібридні формації культур на макрорівні, що представляють собою не гармонічно цілісну структуру, а саме суперечливі «набори різного».

Про це свідчать факти сучасного життя суспільств. Сьогодні в більшості країн живуть представники інших держав нашої планети; різні товари стають доступними по всьому світу; нарешті, глобальна мережа комунікаційних технологій робить всі види інформації однаково доступними в будь-якій точці простору. Відтепер більше немає нічого абсолютно іноземного. Відповідно, немає більше нічого виключно цілком «свого». Автентичність стала фольклором, а її самобутність змодельована для «інших». У той же час все ще зберігається регіонально-культурна риторика, але вона, як правило, в основному імітаційна та естетична. За своєю суттю все є транскультурно визначеним. Сьогодні у внутрішніх відносинах культури,

серед її різних способів життя існує стільки ж чужорідного, скільки і в її зовнішніх відносинах з іншими культурами. Тобто з транскультурністю ми вже маємо справу на рівні нашого повсякденного життя. Вона лише очікує на наш ментальний «поворот», на наше вміння «слухати буття», щоб виявити себе у «відкритості». Позаяк транскультурність і означає власне «відкриття заново нової загальної культури», яке ґрунтується на зустрічі і переплетенні культур різних народів [Cassia, Ramirez, Tassinari, 2010].

### **Транскультурність на мікро-рівні: культурна ідентичність індивіда**

Транскультурність все більше набирає обертів не тільки на макро-культурному рівні, але і простягається до мікрорівня, тобто рівня ідентичності індивідів. Відкриття та прийняття індивідами своєї транскультурної конституції є умовою для примирення з соціальною транскультурністю. Ненависть, спрямована на іноземця, є (як це було показано психоаналітиками) в основному спроектованою ненавистю до себе. Ми неусвідомлено заперечуємо проти чогось в незнайомцеві, носимо це в собі, але не хочемо визнавати, воліючи пригнічувати це всередині і боротися з цим зовні. І навпаки, визнання індивідом певної міри внутрішньої чужорідності створює передумову для прийняття зовнішньої чужорідності. Саме тоді, коли ми більше не заперечуємо, а скоріше сприймаємо нашу внутрішню транскультурність, ми стаємо здатними впоратися з зовнішньою транскультурністю.

Вже на сьогодні для більшості з нас, європейців, множинність культурних зв'язків є вирішальною з точки зору нашого культурного формування. Розглядаючи сьогоднішню реальну культурну ідентичність індивідів, можна помітити, що нині їхня культурна формація містить в собі не тільки елементи рідної культури, але й багатьох іноземних культур. Грецька, німецька, французька філософія, російська література, європейська музика, американське кіномистецтво, українська пісня, китайський живопис і японська поезія хайку, а також мистецтво і література багатьох інших народів і континентів можуть виявитися у якості вирішальних чинників формування особистісної культури, світогляду і способу мислення. І таку формацію можна знайти не тільки серед учених чи еліти, сьогодні вона застосовна до величезної кількості індивідів. Як зазначила Емі Гутман: «Ідентичність багатьох людей, не тільки західних інтелектуалів або еліт, сформована більш, ніж однією культурою» [Gutmann, 1993: p. 183]. Ми є культурними гібридами, а нове покоління в ще більшій мірі формується як транскультурне.

Все це, однак, не означає, що наші культурні формації у всьому однакові. Навіть якщо особистісні структури двох людей ґрунтуються на одному і тому ж наборі культурних елементів, вони, швидше за все, будуть надавати цим елементам різну вагу і різну впорядкованість. І відмінності звичайно будуть ще більшими в тому випадку, коли люди спираються на

різні культурні елементи. Таким чином, виникає новий тип культурного різноманіття, розвивається широкий ряд нових відмінностей у вигляді мереж транскультурної ідентичності [Welsch, 2002].

Слід відзначити також велику перевагу нині існуючого транскультурного типу ідентичності над нібито монолітною націоналістичною ідентичністю в старому, гердерівському, сенсі слова. Транскультурні ідентичності, незважаючи на їх відмінності в деяких відношеннях, в більшості випадків мають також і ряд спільних елементів. Дякуючи тому, що між ними є переплетення і накладення, вони можуть здійснювати обмін, забезпечувати розуміння і переходи між такими мережами. Тому ідентичності транскультурного типу в цілому більш здатні афілюватися одна з одною, ніж старі культурні ідентичності.

Суттєвою рисою транскультурної ідентичності є динамізм її структури, своєрідна флюїдність, пластичність, здатність швидко переформатовуватися відповідно до запитів і проблем наявних конкретних ситуацій і подій, але уникати меж безформного. Тобто мова йде про її номадичний характер. Вже починаючи з 1970-х років деякі соціологи стверджували, що сучасне життя слід розглядати як номадичне, тобто як міграцію через різні соціальні світи і як динамічне і послідовне здійснення низки можливих ідентичностей, а також що всі ми володіємо «безліччю додатків і ідентичностей» — «переплетенням ідентичностей», як зазначив Деніел Белл [Bell, 1980: p.243].

Звичайно, культурна ідентичність такого типу не може бути еквівалентна національній ідентичності. Різниця між культурною і національною ідентичністю має основне значення. Це пов'язано з сучасною критикою застарілого припущення про те, що культурне формування індивідів має визначатися національністю чи національною приналежністю. Твердження про те, що громадянин якоїсь країни, повинен також і в культурному відношенні однозначно бути представником даної етнічної культури, теоретично неадекватне і політично небезпечне. Гуманітарна політика в мультикультурній державі, якою є Україна, має бути спрямована на відділення громадянства від особистої культурної ідентичності. Це має важливе значення для нашої країни, яка зробила свій вибір на користь демократичних цінностей, серед яких свобода в області культурного самовизначення належить до одного з основних прав людини.

Скрізь, де індивід відчуває вплив з боку різних культурних інтересів, пов'язування таких транскультурних компонентів один з одним стає конкретним завданням формування ідентичності. Робота над такою ідентичністю все більше усвідомлюється як нагальна стратегія освіти, спрямована на інтеграцію в структурі індивіда компонентів, що мають різне культурне походження. І тільки в процесі трансформативної освіти успішно сформо-

вана здатність до їх транскультурного перетинання зможе гарантувати нашу культурну ідентичність і компетентність в довгостроковій перспективі.

Транскультурність іноді вимагає такого, що може здатися нерозумним в контексті наших звичок повсякденної реальності. Але саме транскультурність містить в собі потенціал для подолання отриманої нами і нібито детермінуючої монокультурної точки зору. Безсумнівно, майбутні покоління будуть все більше і більше розвивати транскультурні форми комунікації і розуміння. З іншого боку, якщо ми зможемо трансцендувати за вузькі рамки традиційних, монокультурних ідей і обмежень, то ми зможемо розвинути все зростаюче транскультурне розуміння самих себе. Транскультурна ідентичність припускає одночасно і космополітичну складову, і складову місцевої афільованості. Тобто транскультурні особистості поєднують в собі обидві ці сторони.

Звичайно, локальна сторона культурної ідентичності сьогодні може залишатися детермінованою етнічною, релігійною приналежністю або навіть ідеолого-міфологічною маніпульованою свідомістю приналежності до якоїсь спільноти. Але ненасильницький демократичний процес інтеркультурної комунікації неминуче веде до такого стану суспільства, коли люди починають самі робити свій вибір щодо власної культурної приналежності. Їх фактична вітчизна може бути далеко від їх первісної батьківщини. Як було справедливо відмічено Горкгаймером і Адорно, «Батьківщина — це стан, що вислизає» [Horkheimer and Adorno, 2002: p.78].

Як може освіта допомогти у проясненні і формуванні транскультурної ідентичності індивідів? Відповідаючи на це запитання, Джеймс Бенкс розробив типологію стадій культурного розвитку, яка може слугувати своєрідною навігаційною мапою для використання викладачами в їх прагненні допомогти студентам, насамперед із імміграційних чи міноритарних груп, сформувані і розвинути більш чіткі культурні, національні та глобальні ідентифікації [Banks, 2009]. Типологія є концептом ідеальних типів, отже, вона не претендує на опис реального розвитку ідентичності кожного конкретного індивіда. Скоріше вона є підставою для розуміння і осмислення особливостей процесів розвитку ідентичності студентів в її структурній динаміці.

На першій стадії, яку Бенкс називає «*стадією культурного психологічного полону*», індивіди інтерналізують стереотипи і переконання щодо своєї культурної групи, які інституціоналізовані в рамках суспільства в цілому, а для маргіналізованих груп можуть виражатися в культурному само-зреченні і низькій самооцінці. Усвідомлення культурної винятковості і віра в те, що їх етнічна група краща за інших, характеризують стадію 2 — «*культурної інкапсуляції*». Часто індивіди в рамках цієї стадії заново знаходять свою культурну свідомість і намагаються обмежитися участю тільки у своїй культурній групі. Вони відчують подвійне почуття щодо

своєї культурної групи і намагаються переконати себе в тому, що вони нею пишаються.

На стадії 3 — *«стадії прояснення культурної ідентичності»* — індивіди здатні більш чітко усвідомити свою особисту позицію та культурну ідентичність і розробити чітку позитивну установку по відношенню до своєї культурної групи. На цій стадії гордість за свою культуру є справжньою, а не надуманою. Індивіди на стадії 4 — *«стадії бікультуралізму»* — володіють здоровим почуттям культурної ідентичності та психологічними характеристиками, необхідними для успішної участі як у власному культурному співтоваристві, так і в інших культурних спільнотах. Вони також відчувають сильне бажання ефективно функціонувати в декількох культурах.

На стадії 5 — *«мультикультуралізму і рефлексивного націоналізму»* індивіди володіють ясними, рефлексивними і позитивними особистими, культурними, регіональними та національними ідентифікаціями і позитивним ставленням до інших расових, культурних, етнічних і релігійних груп. На стадії 6 — *«глобалізму і глобальної компетенції»* — індивіди володіють рефлексивними і ясними національними, регіональними та глобальними ідентифікаціями і інтерналізованими цінностями прав людини. Вони мають знання, навички та установки, необхідні для ефективного функціонування в рамках свого власного культурного співтовариства, в рамках інших культур своєї країни, в громадянській культурі інших народів, в своєму регіоні, а також у глобальній спільноті. Індивіди в рамках стадії 6 демонструють космополітизм, постконвенційну моральну орієнтацію, переконаність у пріоритеті прав людини і готовність працювати для реалізації цих прав.

Визначальним прагненням космополітичних індивідів є прагнення до справедливості, а не до задовільнення інтересів якоїсь конкретної спільноти людей [Див.: Gutmann, 2004]. Чіткі позитивні і уточнені культурні ідентифікації та прихильності є необхідною умовою для космополітичних переконань і інтерналізації постконвенційних цінностей. У цьому полягає завдання транскультурної освіти: підтримувати і утверджувати ідентичності студентів із різних культурних, етнічних, мовних та релігійних груп з тим, щоб сформувати мотивацію діяльності індивідів, спрямовану на те, щоб зробити свої місцеві громади, нації, регіони і весь світ більш справедливим і гуманним.

### **Провісники сучасної транскультурності**

Провісником інтра-суб'єктної, а також макро-соціальної транскультурності був Ф. Ніцше, який у праці «По той бік добра і зла» проголосив, що в Європі має місце і набирає обертів «жахливий фізіологічний процес» [Ницше, 1990, т. 2: 361]. А в роботі «Людське, занадто людське» він гово-



рять про себе, що «радий бути гаванню (...) не «однієї безсмертної душі», а «безлічі смертних душ в ній» [Ницше, 1990, т. 1]. Саме йому належить популярна в наш час — час множинної ідентичності — формула «суб'єкта як множини» [Nietzsche, 1980a: 650].

Для Європи він прогнозував все зростаюче культурне перемішування: комерція і промисловість, трафік книг і листів, спільність всієї високої культури, швидкі зміни місцевостей і ландшафтів, номадичне життя всіх тих, хто не є землевласником — ці умови обов'язково ведуть до ослаблення і в кінцевому рахунку до руйнування націй або щонайменше європейських націй. В результаті постійного схрещування і перемішування виникає змішана раса з усіх народів, що населяють Європу.

Європейці стають все більш схожими один на одного, все більше і більше відірваними від умов, в яких створювалися раси і які були пов'язані з певним кліматом або класом. Вони стають все більш незалежними від будь-якого детермінуючого середовища, яке століттями вписувало б у душу і тіло одні й ті ж вимоги. Таким чином, у цьому процесі «становлення європейця» поступово виникає по суті наднаціональний і номадичний тип людини, яка володіє, фізіологічно кажучи, максимумом мистецтва і здібності до адаптації в якості своєї відмінної риси [Ницше, 1990, т. 2: 361–362].

Однак Ніцше розглядає таке перемішування як амбівалентне. З одного боку, він бачить загрозу виродження: при гібридних характерах, оскільки вони «мають у своїх тілах спадщину багатьох походжень», можуть «бути слабкі людські істоти», найглибшим бажанням яких є «щастя відпочинку, відсутність занепокоєння, ситості». З іншого боку, він припускає, що для інших представників європейської раси буде характерно «протистояння і війна з самим собою», що «має ефект набагато більш привабливого і стимулюючого життя». Це, отже, те, «з чого виникає ... саме чарівне, незрозуміле і непояснюване», чиїм «найбільш прекрасним проявом» є те, що ми знаходимо в таких людях як Алквіад, Фрідріх II або Леонардо да Вінчі. Обидва типи європейської людини «з'являються точно в один і той же час», вони «зв'язані один з одним і зобов'язані своїм походженням одним і тим же причиною» [Ницше, 1990, т. 2: 362].

В цілому ж Ніцше вітає культурне змішання. Майбутня культура, на його думку, буде культурою перемішування, а майбутня особистість — полікультурною номадою. «Для кого існує ще нині суворий примус прикріпити себе і своє потомство до певного місця? Для кого взагалі існує ще що-небудь, що строго пов'язує?» [Ницше, 1990, т. 1: 254]. Цей час він називає «епохою порівняння», для якої характерно зменшення зв'язку з традицією, посилення внутрішнього руху мотивів, зовнішнього занепокоєння, взаємного зіткнення людських течій, поліфонія прагнень. Для цього часу

характерне не тільки відтворення всіх художніх стилів, але так само і всіх ступенів і видів моральності, звичаїв і культур.

«Така епоха набуває значення тим, що в ній можуть бути порівняні і одночасно пережиті найрізноманітніші світорозуміння, звичаї та культури,— що раніше, зважаючи на завжди локалізоване панування кожної культури, було неможливо» [Ницше, 1990, т. 1: 254]. «...Тепер відбувається відбір між формами і звичками більш високої моральності,— відбір, метою якого може бути тільки загибель нижчих форм моральності. Така епоха порівняння! У цьому її гордість, але — як і належить бути — також і її страждання» [Ницше, 1990, т. 1: 254].

Говорячи про майбутнє покоління, час якого прийде на зміну «епосі порівняння» (у нашому розумінні, «епоха порівняння» — це час формування транскультури глобального суспільства), Ніцше передбачає його «превагу як над замкнутими оригінальними народними культурами, так і над культурою порівняння», а також те, що воно «буде з вдячністю озиратися назад, на обидва види культури, як на гідні шанування давнини» [Ницше, 1990, т. 1: 254].

Його думка про те, що «треба активно працювати над злиттям націй» («Людське, занадто людське») в останні роки його життя набула форми категоричного протесту проти рецидиву «націоналізму», «батьківщин» і «наркоманії ґрунту»: «Яку цінність може мати зараз провокування цих постарілих власницьких почуттів, коли все вказує на більш широкі і загальні інтереси? (...) і в тій ситуації, коли духовна залежність і денационалізація кидаються в очі, а дійсна цінність сьогоdnішньої культури полягає у взаємному впливі і заплідненні культур!» [Nietzsche, 1980b: 235]. Цілком справедливо Ніцше можна розглядати в якості провісника сучасної транскультурності.

Але, мабуть, найбільш міцну філософську підставу для розробки концепту транскультурності ми знаходимо в концепті культури Людвіга Вітгенштайна. Роботи Ніцше за своєю суттю були частиною сформованого інтелектуального тла, на якому Вітгенштайн кристалізував свої власні ідеї. У певному історичному сенсі Вітгенштайн перебував під впливом ніцшеанця Освальда Шпенглера. Культурологічні аспекти філософії Вітгенштайна, особливо його пізня філософія («Філософські дослідження та ін.), демонструють чітку «сімейну подібність» з аспектами робіт Ніцше. Ми виявляємо цю подібність, звертаючи увагу, по-перше, на поняття «*філософа як культурного цілителя*» — вираз, який з'явився в нотатках Ніцше на початку 1880-х років з приводу хвороби європейської культури — і, по-друге, на поняття «*філософа майбутнього*» — вираз, який Ніцше постійно використовував у своїх пізніх роботах. Більш раннє поняття *культурного цілителя* служить основою і формує у Ніцше поняття *філосо-*

*фа майбутнього*, головною турботою якого є здоров'я культури. Головною відповідальністю філософа майбутнього є проект культивування та формування людства як цілого з різноманіття культур.

Вітгенштайн продовжує традицію романтичного бачення культури як форми життя; культури як експресивної і природної сили; культури, яка починається в діянні (а не в мисленні), про яку можна судити з позицій, аналогічних творенню мистецтва. Він слідом за Ніцше також розглядає себе як філософа культури, а філософію як свого роду терапію. Бо, на його думку, культура західного суспільства хвора, її замінила інструментально-раціоналізована цивілізація. Культурний песимізм і розпач Вітгенштайна — його відмова від техно-наукової цивілізації, його невіра в прогрес, його почуття культурного розчинення і розпаду мов би продовжує лінію думки Шопенгауера, Ніцше і Шпенглера. Він вважає модерн некультурним, тому що останній втратив свою *інтегруючу* силу і залишив людей у стані збентеження і розгубленості.

Але філософ-цілитель не створює здоров'я культури лікуванням «хворих» індивідів, наприклад, за допомогою підвищення його раціональної автономії. Хвороба культури — це не когнітивний розлад, який, можна вилікувати одним тільки розумом. Тут мова йде про цінності. Філософ майбутнього повинен використовувати всі культурні ресурси, якими він володіє, для того, щоб *зруйнувати і усунути* замкнутість культури, і людство, нарешті, набуло б здатності *становлення*. У роботі «Культура і цінність» Вітгенштайн пише: «Я розмірковував про свої філософські роботи і казав собі: «Я руйную, я руйную, я руйную...» [Wittgenstein, 1980: p.21e]. Але він не тільки руйнує, він творчо успадковує ідею Ніцше про необхідність «величезної роботи для великих умів прийдешнього століття» («Людське, занадто людське»): якщо людство не прагне до самознищення, воно має, передусім, досягти безпрецедентного пізнання передумов і підстав культури як стандарту для екуменічних цілей.

Спираючись на принцип прагматики, він виклав свій концепт культури як вільний від ідеї етнічної консолідації і безпідставних вимог гомогенності. Згідно Вітгенштайна, культура є там, де є загальна життєва практика. В якості основного завдання передбачається не розуміння чужих культур, а взаємодія з чужістю. Розуміння може бути корисним, але його одного недостатньо, воно може лише посилювати прогрес у взаємодії. Тобто, за думкою Вітгенштайна, ми повинні перейти від моделі герменевтичної концептуалізації з її улюбленою презумпцією чужорідності, з одного боку, і невдало засвоєною діалектикою розуміння, з іншого, до рішучих прагматичних зусиль, спрямованих на взаємодію. Для цього завжди є хороші шанси, тому що завжди існують певні переплетення, перетини і переходи між різними способами життя. Це саме те, що враховує концепт культури

Вітгенштайна. Культура, за Вітгенштайном, за своєю структурою є відкритою для нових зв'язків і для нових успіхів в інтеграції. У цьому відношенні концепт культури, переформульований відповідно до лінії Вітгенштайна, є також релевантним в контексті сучасних умов.

### **Транскультурні мережі: новий тип різноманітності**

Деякі припускають, що в контексті глобалізації концепт транскультурності рівнозначний згоді зі зростанням гомогенізації культур і прямуванню до одноманітної світової цивілізації. На наш погляд, скоріше навпаки: транскультурність нерозривно пов'язана з виробництвом різноманітності. Глобалізація має бути досягнута як процес, в якому спільно і не безконфліктно реалізуються дві глобальні тенденції розвитку, що визначають сьогодення і майбутнє. Одна з них спрямована в бік універсальної стандартизації світу; інша — в бік надання простору для культурного розмаїття. Остання часто виявляється у вигляді партикуляризації як захисної реакції на уніфікуючу глобалізацію. Обидві тенденції в конкуренції і взаємосплетенні створюють нові форми глобалізації культури.

Для того, щоб зрозуміти складність цих процесів, слід викласти основні структурні особливості першої тенденції, тобто стандартизуючого впливу глобалізації. Потім необхідно представити деякі основні особливості культурного розмаїття, які викликають відмінності в глобалізації в різних регіонах світу. Не менш важливим фактором розвитку є відображення цих тенденцій в суспільній свідомості і формування відповідних політик. Тому необхідно розглянути відображення і заломлення стандартизації у свідомості як уніфікації і прояв партикуляризації як реакції на цей уніформізм.

Назвемо деякі особливості процесу глобалізації, який орієнтований на стандартизацію, особливості, які мають глибокий вплив на стиль життя і самовизначення більшості європейців. Глобалізація сьогодні проникає майже в усі галузі життя, в результаті чого наслідки кризових ситуацій, таких як криза фінансових ринків і банків, стають не тільки національними, а й світовими. Поряд з безліччю інших аспектів, істотно важливими для процесу глобалізації, метою якого є стандартизація, можна назвати міжнародні ринки фінансів і капіталу, мобільність капіталу і зростання впливу неоліберальної економічної теорії; транснаціональні політичні органи та зменшення впливу національної держави; моделі споживання, життєві стилі та культурні стилі, їх тенденція до однаковості; нові ЗМІ і туризм; дослідження, розробки і технології, а також, що не менш важливо, менталітет одноманітного світу.

До цих особливостей, як вважає К. Вульф [Wulf, 2010], ми також повинні додати глобалізацію злиднів, страждань, війни, терору, експлуатації та руйнування природи, які пов'язані з колоніалізмом і капіталізмом і які

довгий час ігнорувалися. Такий розвиток веде до відокремлення політичної сфери від економічної, до глобалізації життєвого стилю і зростання значення нових засобів комунікації. Це не лінійні процеси. Вони в багатьох місцях розірвані і призводять до суперечливих результатів, мають різні цілі і структури прийняття рішень та організовані в мережі, подібні до ризому. Тому їх не можна представляти як такі, що відбуваються паралельно у просторі або часі.

Вони підвладні впливу з боку широкого кола різних мінливих сил, що часто відбивається на їх гаслах. Вони є багатовимірними, мульти-регіональними і глибоко вкоріненими в центрах ліберального капіталізму. Домінування глобальної економіки над політичним життям і глобалізація життєвого стилю за допомогою зростаючого впливу його образу, представленого в нових ЗМІ, ведуть до тенденцій своєрідного «вирівнювання», або «уподібнення». Все це супроводжується зменшенням впливу окремих національних держав, в той час як культури стають все більш прозорими і гетерогенними внаслідок розвитку нових способів і сфер життя.

Оскільки концепт глобалізації передбачає стандартизацію, це часто стимулює думку про те, що глобалізація є концептом уніфікації, переважно за моделлю Заходу. Але цей погляд відображає в кращому випадку лише половину всієї картини, бо друга пов'язана з доповнюючим його відродженням партикуляризму у всьому світі. Однак концепт уніфікуючої глобалізації за самою своєю структурою є нездатним до розвитку адекватного розуміння цих контр-тенденцій. В рамках такого розуміння глобалізації партикуляризм є ретроградним явищем, якому б судилося зникнути.

Але це не так відповідно до розуміння розвитку культури як транскультурних мереж, в рамках яких партикуляризм виступає динамічним чинником їх формування і який не можна ігнорувати. «Повернення до племен» формує стан світу точно так само, як і тренд руху до всесвітнього суспільства. Підйом партикуляризму є закономірною реакцією на процеси глобалізації, як про це писав Р. Робертсон [Robertson, 1987].

Ігнорування цього фактора, а тим більше репресивне ставлення до нього, створює дійсно вибухонебезпечну ситуацію, тому що, долаючи домінування мегатрендів, партикуляризм часто реалізується радикальним чином: через заклики до етнічної чи конфесійної ідентичності, до релігійного фундаменталізму, до націоналізму, що породжує ненависть, через боротьбу за національну чистоту і війни. У горизонтах «культури миру» майбутнього глобального суспільства сценарій такого партикуляризму неприйнятний. Але простого визнання і згоди з цим недостатньо. Оскільки з агресивним виявом партикуляризму ми можемо зустрітися і, як показує дійсність, зустрічаємося в нашому практичному житті, соціальні та гуманітарні науки повинні приділити серйозну увагу до-

слідженням потреби в конкретній ідентичності, що є однією з причин партикуляристських тенденцій.

Коли люди відчують небезпеку зміни, а тим більше руйнування, свого звичного життєвого світу з боку процесів більш загального або глобального порядку, перебуваючи в стані дезорієнтації і нерозуміння власних перспектив у новому контексті соціальності, що складається, вони змушені захищатися від злиття в загальну (наприклад, національну, наднаціональну або глобалізовану) уніформність, ставлячись до неї вороже. Вони хочуть залишатися самими собою, а для цього зберегти свою конкретну культурну ідентичність у політичному та локально-географічному топосі і в історичній перспективі. Це бажання цілком законне, тому повинні бути визначені і підтримані форми, в яких воно може бути безпечно задоволено.

Майбутні форми культури глобального суспільства повинні бути такими, щоб відповідати потребі в специфічності та унікальності. За таких умов ці процеси ведуть до того, що люди, які представляють різні культури, починають більш інтенсивно спілкуватися і взаємодіяти один з одним, вчать обережно і продуктивно обходитися з культурним розмаїттям.

Таким чином, очевидно, що глобальній тенденції стандартизації протистоїть інша тенденція, яка намагається посилити регіональні особливості процесів глобалізації та вказує на те, що ці процеси не можуть бути успішними без інтеграції культурної різноманітності. Ті, хто поділяють цю позицію, виходять із припущення, що культурне розмаїття є універсальним станом людства, і що політичні стратегії, враховуючі цей фактор, мають бути невід'ємною частиною глобалізації. Різноманітність людських культур створено унікальністю і безліччю форм самовираження людей і спільнот. Це створює можливість обміну між носіями різних культур, які вже давно неможливо чітко відокремити один від одного, забезпечуючи їх життєздатність. Культурне розмаїття захищає творчість і вимагає поваги до відмінного і іншого. Однак право на культурне розмаїття може претендувати на законність лише тоді, коли не порушуються інші права людини.

Біла книга міжкультурного діалогу, розроблена Радою Європи, формулює цілі, які необхідні для просування стратегій сприяння європейській та глобальній інтеркультурності. Це демократичне правління і культурне розмаїття; громадянське суспільство і його участь в управлінні; вивчення і викладання міжкультурних компетенцій; створення простору для міжкультурного діалогу; міжкультурний діалог в міжнародних відносинах [Council of Europe, 2008].

У міру того, як культура розвивається в різноспрямованому різноманітті своїх локальних форм і їх взаємопроникненні, змінюються її транскультурні прояви, змінюються і форми різноманітності. Колишнє розмаїття, яке традиційно було представлено у формі окремих етнокультур, схильне

до тенденції розмивання. Однак замість цього формується новий тип різноманітності, а саме, різноманітності різних культур і способів життя, які виникають із самих можливостей транскультурності. Виникають складні транскультурні мережі, які розрізняються як за своїм змістом, так і за своєю структурою (оскільки навіть одні й ті ж елементи, будучи по-різному об'єднаними, призводять до утворення різних структур).

Транскультурні тканини мов би виткані з різних ниток і різним чином. Тому на рівні транскультурності знову виникає високий ступінь культурної диференціації та багатогранності, аж ніяк не менший, ніж той, який мав місце між традиційними окремими культурами. Але зараз ці відмінності більше не визначаються через зіставлення чітко визначених культур подібно до мозаїки, а є результатом транскультурних мереж, які одночасно мають як щось спільне, так і відмінне від інших, демонструючи частковий збіг і відмінність одночасно. Механізми відмінностей стали більш складними, але відмінності стали насамперед воістину культурними, які безпосередньо не впливають з географічного положення чи національної приналежності, а є наслідком процесів суто культурного взаємного обміну.

Крім того, такі транскультурні мережі більш здатні афілюватися з іншими, ніж це було характерно для колишніх культурних ідентичностей. Вони включають в себе сегменти, які також зустрічаються в інших мережах, і, отже, є точками афілювання між різними транскультурними формами. Новий тип диференціації за самою своєю структурою швидше сприяє співіснуванню, ніж боротьбі.

У цьому полягає очевидна перевага концепту транскультурності над конкуруючими концептами. Позаяк він за допомогою однієї і тієї ж формули транскультурних мереж пояснює як процеси стандартизації, так і процеси виникнення нової різноманітності. Таким же чином, концепт транскультурності допомагає нам вийти за рамки жорстких альтернатив в розумінні універсалізуючої глобалізації та реактивної партикуляризації. Він здатний охопити як глобальні, так і локальні, універсалістські і партикуляристські аспекти, і зробити це абсолютно природно, за логікою самих транскультурних процесів. Тенденції глобалізації, так само як і бажання специфічності і партикулярності, здійснюються в рамках процесів транскультурації, зокрема транскультурної освіти.

Але яким чином можна вибудовувати освіту, щоб сприяти перспективному розвитку різноманітності, креативності та соціо-культурним інноваціям? Це питання поставлене в документі ЮНЕСКО під назвою «Наше творче розмаїття» [UNESCO, 2005], який розглядає проблеми соціальної творчості. «Як можна визначити культурну політику, спрямовану на сприяння дійсно конструктивному плюралізму, за якої різноманітність слугує джерелом для творчості? (...) У нашому «світі нескінченних питань і сумнівів» творча

ува і ініціатива з боку індивідів, соціальних груп і суспільств стають все більш затребуваними. Що сприяє розвитку креативності не тільки в мистецтві, а й в таких областях, як наука, технологія, теорія і практика управління?» [UNESCO, 2005]. Відповідь на це питання міститься саме в концепті транскультурності. Він стверджує таку позицію в рамках мультикультурного і взаємопов'язаного суспільства, яка передбачає діалогічний характер культурних впливів і виражає прагнення до взаємоперетинання, а не підкреслення відмінностей і поляризацію. Втіленням саме такого характеру культурних взаємозв'язків є мережі.

Транскультурні освітні мережі формують величезний потенціал соціальної творчості. Одним із прикладів цього може слугувати Мережа Навчання Сталому розвитку (Learning Network on Sustainability), LENS, яка була створена як неформальна освітня мережа між вищими навчальними закладами в рамках експериментального дослідного і дидактичного проекту. LENS включає в себе сім університетів промислово розвинених країн і країн, що розвиваються: Політехніка Міланського університету (Італія); Технологічний інститут, Нью Делі (Індія); Школа архітектури та урбаністики, Університет Сан Пауло (Бразилія); Академія мистецтва та дизайну, Університет Цінхуа (Китай); Школа дизайну, Гонконгський політехнічний університет (Китай); Стамбульський політехнічний університет (Туреччина); Жіночий університет ІФА (Південна Корея).

Метою цього проекту є створення мережі між інститутами освіти і досліджень в багатосторонньому транскультурному процесі навчання. Його мережева організація відображає дослідницький підхід, в якому передові теми дослідження вивчаються і розробляються за допомогою експериментальної дидактики. Іншими словами, робота LENS полягає в тому, щоб поєднати нові передові проблеми дослідження з дидактикою на основі розробки відповідних курсів. Програми останніх були перероблені шляхом уведення експериментальних тем, пов'язаних безпосередньо з областю спільного дослідження, зокрема, з розробкою соціального проекту зі сталого розвитку (наприклад, «система харчування в студентському кампусі»). Спочатку розробляється концепт сталої системи в різних центрах, потім він поетапно піддається критичному розгляду, коментуванню, доопрацюванню та переробці в процесі обміну між університетськими навчально-дослідницькими групами різних країн. Все це завершується створенням цілого набору концепцій і моделей сталого розвитку для об'єкта дослідження, цифрова версія якого викладається в мережу для розповсюдження та обігу (починаючи з ВНЗ, що беруть участь у проекті).

У 2006 році був активований перший реліз веб-платформи для сприяння всебічному обміну та зберіганню всіх отриманих результатів, зокрема каталогу розроблених ідей сталого розвитку [LENS, 2006]. Досвід показав,



що створення мережі гарантує багатосторонній транскультурний процес навчання як результат обміну і зворотного зв'язку. Він дозволяє студентам і викладачам, які беруть у ньому участь, відкрити для себе інші контексти, іншу культуру інтерпретації, виявити незвичайні ідеї, створити спільне бачення можливих змін за допомогою каталогу ідей сталого розвитку.

Аналізуючи процес виконання проекту, один з його керівників Карло Веццолі [Vezzoli, 2006] зазначає, що механізми LENS дали поштовх живим дебатам серед учасників і допомогли створити загальні ноу-хау. Отримані результати стимулювали учасників розглянути можливість подальшого розвитку проекту. На початку експерименту структура являла собою радіальний вид мережі з центром в Міланській Політехніці. Після його завершення учасники висловили намір змінити форму існуючої радіальної моделі на мульти-полярну, яка розширює можливості кожного учасника і як джерела вихідних даних, і як критика, і як учасника дизайнерської фази. Більше того, основною метою продовження проекту було проголошено просування нової спільної основи для курсів і модулів навчання та дослідження, відповідно була висунута пропозиція імплементації останньої у всіх вузах світу як результату транскультурних мережевих зусиль [Див .: Vezzoli, Penin, 2004, 2005].

Цей приклад демонструє ефективність транскультурних освітніх мереж і відкриває можливість іншим університетам подивитися на себе як на потенційну клітинку, або центр в мульти-полярній мережі, що володіє величезним креативним потенціалом для дослідження, навчання та моделювання рішень соціальних проблем різного рівня на основі об'єднання зусиль студентів і викладачів з різних країн. Найбільш позитивним результатом розроблення та виконання таких проектів є навіть не конкретні моделі рішень, а формування у його учасників особливо креативного, трансверсального мислення, здатного відкриватися інакшості, долати культурні, дисциплінарні та парадигмальні бар'єри і знаходити рішення в поєднанні різноманітного.

### **Освіта у душі миру**

Насильство між людьми різних суспільств і культур є неминучим, якщо образи іншого, які допомагають з'єднати перспективи історичного та культурного розмаїття як умови європеїзації та глобалізації, не стануть невід'ємною частиною освіти. Це продемонструвала європейська історія насильства в XX столітті. Тому критичний розгляд різних форм насильства та можливостей для світу є головним завданням транскультурної освіти. У зв'язку з наявністю сучасної зброї масового ураження людство стоїть перед обличчям безпрецедентної загрози війни і насильства. Встановлення та збереження миру є ключовим не тільки для виживання індивідів,

поколінь і націй, але також і для виживання всього людства. Саме тому слід говорити про цільову спрямованість освіти на формування культури миру, для чого необхідно, щоб навчальні програми розкривали як умови, які призводять до війни, насильства і руйнування, так і пошук шляхів того, як їм запобігти або зробити менш небезпечними.

Загально визнано, що умови, які призводять до насильства, є наслідком системних проблем, вкорінених в макроструктуру, і тільки частково можуть бути зменшені за допомогою освіти. Турбота освіти про мир заснована на ідеї, що конструктивний спосіб поведінки з основними проблемами, що стоять сьогодні перед людством, повинні бути частиною позитивного процесу навчання, яке починається в дитинстві і триває все доросле життя. Транскультурну освіту в дусі миру впродовж життя слід розглядати як внесок культури в запобігання воєн і насильства.

Ще на початку 1970-х років наукові дослідження миру виходили з визнання того, що світ не може бути встановлений лише в результаті зміни свідомості. Досвід рухів за мир підтвердив ці положення. Відсутність миру і присутність насильства занадто глибоко вкорінені в соціальних структурах, щоб людина могла на основі лише усвідомлення необхідності миру домогтися його. Світ вимагає додаткових політичних дій, спрямованих на зменшення структур насильства, властивих міжнародним системам і суспільству в широкому сенсі слова. Що в свою чергу вимагає цілеспрямованих освітніх зусиль, спрямованих на їх вивчення і осмислення як буттєвих структур.

Тому освіта в дусі миру має використовувати такі основні ідеї як «організована відсутність миру», «структурне насильство» і «соціальна справедливість». Ці ідеї підкреслюють соціальний характер миру і оберігають нас від фантазій всемогутності і наївних применшень проблеми. Згідно уточненню Галтунга, яке залишається сьогодні валідним і на яке посилається Вульф [Wulf, 2010], мир означає не тільки відсутність війни і безпосереднього насильства (негативне визначення миру), але також зменшення структурного насильства і встановлення соціальної справедливості (позитивне визначення миру). Відповідно до такого розуміння миру, освіта має бути спрямованою не тільки на перешкоджання війні і прямого насильства між націями та етнічними групами, але також й на критичний розгляд самих умов, що роблять можливим насильство в суспільстві [Wulf, 2010].

Спрямована на мир освіта формує позицію засудження і неприйняття організованого відкритого і структурного насильства. В якості альтернативи вона пропонує для розгляду та критичного аналізу процесу ненасильницького вирішення конфліктів, реалізації соціальної справедливості і сприяння співробітництву та самовизначенню. Усвідомлюється той факт, що мир у складній сукупності своїх умов і факторів — це скоріше про-

цес, ніж стан, і що, незважаючи на уявну недосяжність у своєму ідеалі, він повинен залишатися безумовною регулятивною ідеєю в здійсненні цього процесу.

Передумовою спрямованого на мир навчального процесу є подолання апатії і безсилля учнів у питаннях боротьби за мир, що відкриває шлях до дії. Один з методів навчання полягає в тому, щоб зв'язати наші власні відчуття безсилля з основними глобальними проблемами. Розуміння того, що деякі формації макро-структурних конфліктів визначають наше життя і навіть загрожують йому, призводить до формування мотивації боротьби за мир. Таким чином, крім передачі відповідного розуміння суті процесів, освіта може внести зміни у склад розуму і смислові перспективи учнів і, таким чином, сприяти їх участі в політичних діях, спрямованих на пошуки згоди.

Освіта в дусі миру, звернена на себе, вимагає також встановлення стандартів ненасильницького навчання. Воно має пропонувати і розвивати інтерактивні методи і заохочувати автономне навчання. Така освітня політика передбачає передачу значної частки відповідальності слухачам курсів соціально-гуманітарних наук, особливо філософії та історії. Останні сприяють розвитку у слухачів їх власного бачення світу і осмислення історичних подій в різних контекстах, що змінюють формації конфліктів. Така практика освіти, безсумнівно, буде сприяти зусиллям молодих людей зробити свій внесок в теорію і в розвиток проєктів зміни світу. Це в свою чергу сприяє орієнтації освіти на майбутнє, формує позицію історичного оптимізму, соціальної участі та космополітичного громадянства.

### **Освіта для сталого розвитку**

Дослідження насильства і недоліків в організаційному забезпеченні миру мають бути спрямованими не тільки на інші суспільства і культури. Не менш важливим завданням для виживання людства є аналіз насильства, яке здійснюється щодо природи і майбутніх поколінь за допомогою споживання невідновлюваних джерел енергії та інших ресурсів. Отже, освіта для сталого розвитку також відноситься до ключових завдань глобальної транскультурної освіти. У той же час освіта для сталого розвитку — як і в разі навчання в дусі миру — має здійснюватися з урахуванням специфіки, обумовленої рівнем економічного розвитку регіону та соціокультурними умовами. При цьому необхідно формувати глокальне планетарно-контекстуальне бачення проблем екологічного, демографічного і культурного розвитку, що передбачає переосмислення і відмову від войовничої парадигми «підкорення природи» і нестримного «зростання споживання».

Зниження такого споживання за допомогою розвитку освіти для сталого розвитку є другою частиною цього завдання. Метою сталого розвит-

ку, на відміну від «суспільства споживання», є створення безперервного процесу всеосяжних соціальних змін, призначених для підтримки якості життя нинішнього покоління, в той же час при збереженні можливості для майбутніх поколінь створювати їх власне життя. Звернення до сталого розвитку викликано визнанням його як способу поліпшення життєвих можливостей індивідів і сприяння соціальному процвітання, економічному зростанню та екологічній безпеці.

«Порядок денний 21», ратифікований ЮНЕСКО в 1992 році, дозволив їй приступити до імплементації «Всесвітнього десятиліття сталого розвитку» (2005–2014). Цілі, які переслідувалися в рамках цього десятиліття, відрізнялися в залежності від регіону світу. У Європі робота в напрямку сталого розвитку означає, насамперед, здійснення екологічно мотивованої зміни в економічній системі. У менш розвинених країнах цей термін використовується головним чином в сенсі забезпечення надання основних послуг, у тому числі і освітніх, з метою наздогнати більш розвинені країни. Метою освіти для сталого розвитку є формування умов, які дозволять людям активно розробляти екологічно прийнятне, економічно ефективне та соціально справедливе оточення, беручи до уваги глобальні аспекти [Wulf/Newton, 2006].

Сталий розвиток, також як і мир, є регулятивною ідеєю. Як і мир, він ніколи не може бути повністю реалізований. У той же час освіта, спрямована на сталість, є важливою передумовою для поступової реалізації сталості. Викладання соціально-гуманітарних дисциплін, і насамперед філософії, в рамках стратегії сталого розвитку передбачає спрямованість на виховання особливої чутливості до природи і почуття відповідальності перед нею. З цією метою потрібно розвивати духовно-душевні креативні та комунікативні здібності молодих людей, здатність формувати своє власне життя і своє власне соціальне і природне оточення виходячи з передумов сталого розвитку. Для досягнення цього вони мають бути здатні вчитися на конкретних проблемах, досліджувати різні контексти життя, відкриватися інакшості, оцінюючи ризики, і готуватися до осмислених і відповідальних дій.

Освіта для сталого розвитку передбачає рефлексивне і критичне розуміння самої освіти і готовність брати участь у відповідному індивідуальному та соціальному процесі. У горизонтах цієї мети в процесі навчання-дослідження бажано розробляти різні моделі і перспективи сталого розвитку, що включають різноманітний досвід і численні уявлення про сталість, а також можливості участі в цьому процесі.

Освіта для сталого розвитку, що добре організована і успішно здійснюється, має зробити свій внесок у встановлення соціальної справедливості між народами, культурами, світовими релігіями і поколіннями. Поряд із збереженням довкілля та перетворенням економічних умов, основні прин-

ципи сталого розвитку включають також глобальну відповідальність і політичну участь. З урахуванням цих цілей, які виходять далеко за рамки охорони навколишнього середовища, викладання гуманітарних дисциплін в освіті для сталого розвитку цілеспрямовано формує почуття космополітичного гуманізму і планетарної відповідальності.

Розробляючи і практикуючи вищевказані напрямки, транскультурна освіта зможе повною мірою реалізувати завдання, сформульовані у відомій доповіді Делора: навчити пізнавати, навчити діяти, навчити жити з іншими, навчити жити [Delors, 1996].

### Висновки

В даний час в процесі розгортання глобалізації та інтернаціоналізації освіти більше не можна розуміти тільки як національну. Вона є частиною різних культур і тому робить свій внесок у розвиток культурної ідентичності. В умовах розмаїття культур це є складним завданням, вирішення якого можливе лише на основі нового концептуального бачення культурних процесів. Концепт транскультурності, на відміну від концептів «окремих культур» і «зіткнення цивілізацій», дозволяє побачити зовсім іншу картину відносин між культурами: не картину ізольованості і конфлікту, а картину обміну та взаємодії. При цьому концепт транскультурності не тільки дескриптивно релевантний, а й нормативно найбільш прийнятний для людства в епоху глобалізації. Саме тому стратегії в галузі освітньої політики мають вибудовуватися через звернення до концепту транскультурності.

В процесі усвідомлення стандартизуючої тенденції глобалізації визнання культурного розмаїття і компетентне ставлення до нього набуває все більшого значення. Найефективнішим чинником продукування різноманітності стають транскультурні мережі, використання креативного та інноваційного потенціалу яких є нагальним завданням освіти. Намагання освіти бути не тільки сучасною, але й спрямованою у майбутнє, ставить її в ситуацію необхідності транскультурного перетворення, відповідно до тенденцій формування глобального суспільства і транскультурної ідентичності індивідів як його громадян.

### Література:

1. Адорно Т. Негативная диалектика. Перевод на русский язык: Е. Л. Петренко. — М.: 2003. — 374 с. // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/5512>
2. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества. Пер. и примеч. А. В. Михайлова. М., 1977. — 703 с.

3. Горбунова Л. Мислення у світі плюральності: проект трансверсального розуму В. Вельша // Філософія освіти: наук. часопис. — 2012. — № 1–2 (11). — К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. — С. 92–110.
4. Горбунова Л., Гриценко Т., Гомілко О. та ін. Мультикультурна освіта: досвід США та його інтерпретація в українському контексті (10 жовтня 2013 р.) // Філософія освіти. Philosophy of Education: науковий журнал. — 2013, № 2 (13). Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
5. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. — М.: Гнозис. Издательская группа «Прогресс», 1992. — 272 с.
6. Ницше Фридрих. Человеческое, слишком человеческое. Соч. в двух томах. Т. 1. — М.: «Мысль», 1990. — 829 с. — С. 231–490.
7. Ницше Фридрих. По ту сторону добра и зла. Соч. в двух томах. Т. 2. — М.: «Мысль», 1990. — 829 с. — С. 238–406.
8. Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks, & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 2–29). San Francisco: Jossey-Bass.
9. Banks J. &, McGee Banks, C. A. (Eds.) (2004). *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1120 p.
10. Banks, J. A. (2014). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching* — 2014 (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon. — 384 pp.
11. Banks, J. A. (2009). The Stages of Cultural Identity. *Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations*. *Multicultural Education Review* Vol. 1, No. 1, pp. 1–28. <http://journals.sfu.ca/mer/index.php/mer/article/view/1/1>
12. Bauman Z. *Liquid Modernity*. — Cambridge; Polity Press, 2000. [english.360elib.com/datu/J/EM353297.pdf](http://english.360elib.com/datu/J/EM353297.pdf)
13. Bell, Daniel. *The Winding Passage. Essays and Sociological Journeys 1960–1980*. Cambridge, Mass.: Abt Books, 1980. — 370 p.
14. Bode, P. (2005). *Multicultural art education: Voices of art teachers and students in the postmodern era*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts, Amherst. — 292 p. <http://scholarworks.umass.edu/dissertations/AAI3193880/>
15. Cassia F., Ramirez B., Tassinari L. (2010) *La transculture et Vice Versa*. Montreal, Edition Triptyque, 2010. — 218 p.
16. Council of Europe (2008), *White Paper on Intercultural Dialogue «Living Together As Equals in Dignity»*. Launched by Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118 th Ministerial Session (Strasbourg, 7 May 2008), pp. 37–50. [www.coe.int/dialogue](http://www.coe.int/dialogue)
17. Delors, J. (ed.) (1996): *Learning — The Treasure within*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
18. European Commission (2003) ‘Migration and Social Integration of Migrants. Valorisation of Research on Migration and Immigration’, funded under the 4th and 5th European Framework Programmes of Research. Proceedings of a dialogue workshop organized by DG Research (RTD) with DG Employment and Social Affairs (EMPL) and DG Justice and Home Affairs (JAI). Brussels, 28–29 January 2002. [ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/migration\\_report.pdf](http://ftp.cordis.europa.eu/pub/citizens/docs/migration_report.pdf)

19. Gay, G. (2003). The importance of multicultural education // *Educational Leadership* 61(4), pp. 30–35.
20. Gorbunova L. Transversality as a modern intellectual strategy // *MOLDOSCOPIE (Probleme de analiza politica)*. — nr.1 (LX), 2013. — Chisinau: USM, USPEE, AMSP, 2013. — pp. 7–15.
21. Grant, C. A., Elsbree, A. R., & Fondrie, S. (2004). A decade of research on the changing terrain of multicultural education research. In J.A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 184–207). San Francisco: Jossey-Bass.
22. Gutmann, A. (1993). The Challenge of Multiculturalism in Political Ethics, in: *Philosophy & Public Affairs*, 22, no. 3 [1993], pp. 171–206.
23. Gutmann, A. (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. In J.A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp. 71–96). San Francisco: Jossey-Bass. — 524 p.
24. Horkheimer, M. with Adorno, T. W., *Dialectic of Enlightenment*. Trans. Edmund Jephcott. Stanford: Stanford UP, 2002. — 242 p.
25. Jandl, M. and Kraler, A. (2005). Austria: A Country of Immigration? <http://www.migrationinformation.org/Profiles/display.cfm?ID=105>, accessed on 21 June 2005.
26. Kastoryano, R. (2005) 'French Secularism and Islam. France's Headscarf Affair', in T. Modood, A. Triandafyllidou and R. Zapata Barrero (eds), *Multiculturalism, Muslims and Citizenship. A European Approach*. London: Routledge. — 212 p. <http://trove.nla.gov.au/version/43123910>
27. LENS (2006): [www.lens.polimi.it](http://www.lens.polimi.it)
28. Lewis, Jeff (2002). From Culturalism to Transculturalism. *Iowa Journal of Cultural Studies* 1 (Spring 2002). <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=ijcs>
29. May, S. (1999). Towards critical multiculturalism. In S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 1–9). London: Falmer Press.
30. McLaren, P., & Torres, R. (1999). Racism and multicultural education: Rethinking “race” and “whiteness” in late capitalism. In S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (pp. 42–76). London: Falmer Press.
31. Meinhof U.H. and Triandafyllidou A. (2008) *Transcultural Europe: An Introduction to Cultural Policy in Changing Europe* in *Transcultural Europe: Cultural Policy in a Changing Europe*. Edited by Ulrike Hanna Meinhof and Anna Triandafyllidou. Print Pub Date: June 2006; Online date: December 2008. <http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/10.1057/9780230504318>.
32. Nieto, S., & Bode, P. (2011). *Affirming diversity, The Sociopolitical context of multicultural education* (6th ed.). Pearson, 2011. — 480 p. [https://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip\\_us\\_pearsonhighered/preface/013136734X.pdf](https://www.pearsonhighered.com/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/preface/013136734X.pdf)
33. Nietzsche, Friedrich (1980a). *Nachgelassene Fragmente. Juli 1882 bis Herbst 1885, Sämtliche Werke*, vol. 11 (ed. by Giorgio Colli and Mazzino Montinari). Munich: Deutscher Taschenbuchverlag.
34. Nietzsche, Friedrich (1980b) *Nachgelassene Fragmente. Herbst 1885 bis Anfang Januar 1889, 2. Teil: November 1887 bis Anfang Januar 1889, Sämtliche Werke*, vol. 13 (ed. by Giorgio Colli and Mazzino Montinari). Munich: Deutscher Taschenbuchverlag.

35. Richardson R. (ed.) (2004). *Islamophobia: issues, challenges and action*. A Report by the Commission on British Muslims and Islamophobia. Robin Richardson (Ed.), with Hugh Muir & Laura Smith, 2004 Stoke-on-Trent: Trentham/London: Uniting Britain Trust. — 92 p.
36. Robertson, Roland (1987) «Globalization Theory and Civilizational Analysis», *Comparative Civilizations Review* 17: 20–30. <https://ojs.lib.byu.edu/spc/index.php/CCR/article/view/12261/12161>
37. Robertson R. (1995). Glocalisation: Time — Space and Homogeneity — Heterogeneity. In: *Global Modernities*. Ed. by M. Featherstone, S. Lach and R. Robertson. — London, 1995, pp.25–44.
38. Robertson R. Globalisation or Glocalisation? (2003). In: Robertson R., White K. (Ed.) *Globalisation. Critical concept in sociology*. Vol.III. London, 2003, pp.31–51.
39. Slimbach, Richard. *The Transcultural Journey*. Essays, Asuza Pacific University, *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad* (2005, Fall, pp.205–230). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891470.pdf>
40. Sleeter, C. E., & Bernal, D. D. (2006). Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education. CE Sleeter, DD Bernal, pp.240–258. In J.A. Banks & C. Sleeter, C. E., & Grant, C. *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (5th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
41. Steingress, G. (2010). Globalizing cultures: a challenge for contemporary cultural sociology. *Eurasian Journal of Anthropology Eurasian J. Anthropol.* 1(1):1–10, 2010. <http://www.eurasianjournals.com/index.php/eja/article/view/326/484>
42. UNESCO (2005), *Our Creative Diversity*, UNESCO Publishing, Paris, 2005. [http://www.unesco.org/culture\\_and\\_development/ocd/ocd.html](http://www.unesco.org/culture_and_development/ocd/ocd.html).
43. Vezzoli, C., Penin L. (2004), Campus: “lab” and “window” for sustainable design research and education. The DECOS educational network experience, conference EMSU2004. *Proceedings of Environmental Management for Sustainable Education*, Monterrey, Messico, 2004.
44. Vezzoli, C., Penin L. (2005), *Designing Sustainable Product-Service System for all*. Milan: Libreria CLUP.
45. Vezzoli C. (2006). Educating designers to transcultural creative-thought for sustainability / Engineering and product design education conference, 7–8 september 2006, Salzburg University of Applied Sciences, Salzburg, Austria. <http://m.designsociety.org/index.php?Menu=31&action=28263>
46. Welsch, W. *Transculturality — the Puzzling Form of Cultures Today*. From: *Spaces of Culture: City, Nation, World*, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage 1999, pp.194–213.
47. Welsch, W. (2002) Rethinking identity in the age of globalization — a transcultural perspective. From: *Aesthetics & Art Science*, ed. Taiwan Association of Aesthetics and Art Science, No. 1 (2002), pp.85–94.
48. Wittgenstein, L. (1980). *Culture and Value*, edited by G. H. von Wright in collaboration with H. Nyman, trans. P. Winch, Oxford, Basil Blackwell.
49. Wulf, Ch./Newton, B. (eds.) (2006): *Desarollo Sostenibile*. Vol. 22 in der Reihe *European Studies in Education*. Münster/New York: Waxmann.
50. Wulf, Ch. (2010). *Education as Transcultural Education: A Global Challenge/ Educational Studies in Japan: International Yearbook No.5*, December, 2010, pp.33–47.



**Людмила Горбунова. Транскультурная образовательная стратегия в контексте вызовов глобализации**

Современный контекст глобализации формирует социокультурные вызовы для образовательной политики. Происходит процесс разрушения прежних иерархических структур порядка в турбулентных потоках хаотического сплетения и перемешивания «текучих» целостностей и становления новых, сетевых структур, прорастающих подобно ризоме сквозь барьеры политических, национальных, культурных, этнических и других локальностей. Как научиться жить в мультикультурном мире в условиях сложных и противоречивых процессов интеграции и информационной революции, умножающей различия? Какой концепт культуры может быть основанием для трансформации образования и гуманитарной политики в целом? В статье рассматривается динамика осмысления стратегий культуры в концептах интеркультурности, мультикультурности и транскультурности. Делается вывод о дескриптивной и нормативной релевантности концепта транскультурности для формирования новой образовательной стратегии и практики. Показано, что глобализация осуществляется как процесс, в котором противоречиво реализуются тенденции универсальной стандартизации мира и создания культурного разнообразия. Обе тенденции в конкуренции и взаимопереплетении создают новые формы глобализации культуры, в частности, в виде транскультурных сетей. Раскрывается положение о том, что транскультурные образовательные сети формируют значительный потенциал социального творчества. Стремление украинского образования быть не только современным, но и направленным в будущее, ставит его в ситуацию необходимости транскультурного преобразования в соответствии с ориентаций на ценности мира, социальной справедливости и устойчивого развития.

**Ключевые слова:** транскультурность, мультикультурное образование, транскультурное образование, транскультурные образовательные сети, транскультурная идентичность.

**Ludmyla Gorbunova. Transcultural Education Strategy in the Context of Globalization Challenges**

Contemporary socio-cultural context of globalization creates the challenges for educational policy. A process of destroying the previous hierarchical structures of order in turbulent flows of chaotic interlacement and mixing «fluid» integrity and becoming new network structures, germinating like rhizome through the barriers of political, national, cultural, ethnic and other localities is taken place. How can we learn to live in a multicultural world in the face of complex and contradictory processes of integration and the information revolution, which multiplies the diversities? Which concept of culture can be the basis for the transformation of education and humanitarian policy in general? The article deals with the dynamics of understanding the strategies of culture in the concepts of interculturality, multiculturality and transculturality. The conclusion about the descriptive and normative relevance of concept of transculturality for forming a new educational policies and practices is grounded. It is shown that globalization is carried out as a process, in which tendencies of the universal standardization of the world and the creation of cultural diversity are realized contradictory. Both trends in competition and interweaving create the new forms of globalization of culture, in particular in the form of transcultural networks. The position, according to which transcultural education networks form a significant potential of social creativity is shown. The attempt of Ukrainian education to be as up-dated as oriented to the future puts it in a situation of necessity of transcultural transformation in accordance with a focus on the values of peace, social justice and sustainable development.

**Keywords:** transculturality, multicultural education, transcultural education, transcultural education networks, transcultural identity.